

## **Parte Prima**

**L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo**  
*Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di  
istruzione e formazione*

*Michele Pellerrey*

# INDICE della parte prima

---

## Introduzione generale

### CAPITOLO PRIMO

#### **L'identità professionale e la sua costruzione**

1. Introduzione
2. l'identità occupazionale
3. L'identità vocazionale
4. L'Identità professionale
5. Identità professionale, identità personale e progetto di sé come lavoratore e come persona
6. Conclusione

### CAPITOLO SECONDO

#### **Le dimensioni fondamentali dell'identità professionale**

1. Introduzione
2. Lo studio dell'Unione Europea
3. Lo studio del National Research Council statunitense
4. Consiglio Europeo: Le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018
5. La problematica connessa con lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills
6. Lo sviluppo di un'identità professionale implica la progressiva capacità di autodeterminazione e autoregolazione del soggetto in collaborazione con le istituzioni formative e i contesti lavorativi reali.
7. Conclusione

### CAPITOLO TERZO

#### **Identità professionale e adattabilità: tra stabilità e cambiamento**

1. Introduzione
2. Flessibilità cognitiva e sviluppo della persona
3. L'adattabilità professionale nella prospettiva elaborata da Mark Savickas
4. La ricerca Isfol sull'occupabilità e in particolare sull'adattabilità
5. Conclusione

### CAPITOLO QUARTO

#### **Lo sviluppo dell'identità professionale e la presa di consapevolezza delle sue componenti fondamentali**

1. Introduzione
2. Senso e prospettiva esistenziale e progetto di vita e di lavoro
3. Conoscenze e competenze fondamentali
4. Conoscenze e competenze implicite o tacite
5. Etica professionale
6. Lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro
7. Conclusione

### CAPITOLO QUINTO

#### **L'attività riflessiva e l'apprendimento esperienziale**

1. Introduzione

2. Le dinamiche coinvolte nella riflessione personale e nell'attività riflessiva promossa dai formatori o dagli orientatori
3. Esperienza e riflessività
4. Apprendere dall'esperienza
5. L'apprendimento esperienziale come processo
6. Conclusione

#### CAPITOLO SESTO

##### **Promuovere la riflessività attraverso le scritture di sé**

1. Introduzione
2. Un quadro generale di riferimento
3. L'uso del diario come strumento di riflessione critica e di formazione: il caso della formazione dei docenti
4. Il bilancio di competenze
5. Strumenti di auto-percezione e di autovalutazione
6. Conclusione

#### CAPITOLO SETTIMO

##### **Il ruolo possibile del portfolio delle competenze**

1. Introduzione
2. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio digitale, nello sviluppare l'attività riflessiva
3. Rendere visibili le proprie competenze
4. Il portfolio delle competenze come strumento e metodologia di autoregolazione del proprio apprendimento
5. La duplice valenza del portfolio digitale nello sviluppo dell'identità professionale
6. Portfolio digitale e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale
7. Conclusione

#### CAPITOLO OTTAVO

##### **L'uso del portfolio digitale o e-portfolio nelle attività formative**

1. Introduzione
2. Natura e potenzialità del portfolio digitale
3. Il caso dell'alternanza scuola-lavoro e del sistema duale
4. La formazione terziaria e l'uso del portfolio digitale
5. Il portfolio digitale e i neo-assunti
6. Esperienze a livello di dirigenti scolastici
7. Conclusione

#### CAPITOLO NONO

##### **Coltivare l'identità professionale mediante lo sviluppo delle competenze comunicative orali e scritte**

1. Introduzione
2. Dalle competenze chiave alle competenze professionali
3. Le scritture professionali
4. Scritture professionali e processi di valutazione e autovalutazione
5. L'interazione orale a livello professionale
6. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica.
7. Conclusione

#### CAPITOLO DECIMO

## **L'identità professionale del docente e la sua costruzione**

1. Introduzione
2. Il contratto nazionale di lavoro
3. Le indicazioni del MIUR sulla formazione dei docenti
4. Lo studio del Consorzio statunitense InTASC
5. Il quadro delineato nel Canton Ticino
6. Il docente, futuro o in servizio, è il primo artefice e responsabile dello sviluppo della propria identità
7. L'e-portfolio nella costruzione dell'identità professionali dei docenti
8. Conclusione

## **Conclusione generale**

## **Riferimenti bibliografici e sitografici**

## Introduzione generale

---

In una società in fase di profonde trasformazioni, indotte dallo sviluppo tecnologico e organizzativo, di squilibri economico-finanziari, che sembrano sempre più accentuarsi, di tensioni ideologiche, politiche ed etnico-religiose, che sfociano spesso in conflitti anche cruenti, **ci si interroga su** quali prospettive formative emergono come condizione di sviluppo di persone umane, la cui identità personale e professionale garantisca una partecipazione consapevole e competente al mondo del lavoro e della convivenza comunitaria. È questa in sostanza la domanda che ha guidato la nostra esplorazione sulla costruzione dell'identità professionale in generale, e su quella specifica del docente in particolare, sugli strumenti e metodologie che possano favorirne lo sviluppo progressivo. In un contesto sociale, culturale e lavorativo assai complesso e innovativo a partire dagli anni ottanta dell'altro secolo si è pensato che occorreva far leva sulla crescita di persone competenti non solo nell'affrontare le sfide esistenziali, ma anche quelle più specificatamente riferibili alla propria collocazione lavorativa. Di qui un'attenzione per quelle qualità personali che permettono a ciascuno di dirigere e governare se stessi in frangenti spesso assai impegnativi non solo dal punto di vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefigurate.

Lo stesso mondo della formazione scolastica e professionale in pochi anni è stato sottoposto a richieste sempre più pressanti di adeguatezza nel promuovere non solo persone istruite, ma soprattutto persone che sappiano gestire se stesse come cittadini autonomi e responsabili sia nel piccolo contesto sociale della classe e della scuola, sia, soprattutto, in quello più complesso e sollecitante di una quotidianità segnata da numerosi pericoli e trabocchetti. Così ai docenti viene molte volte richiesto di assumere funzioni educative per le quali essi non sono stati preparati e spesso, ancor oggi, non vengono preparati. Alle stesse istituzioni educative scolastiche vengono attribuite funzioni formative, che nella tradizione erano di competenza di altri riferimenti, come famiglia, associazioni, chiesa. Non solo, ma emergono forme di distanza tra quanto richiesto dalle famiglie, e dagli studenti, alla scuola e quanto questa pensa di dover assolvere come propria responsabilità. In questo cronache quotidiane divulgate dai mezzi di comunicazione sociale sottolineano, talora in maniera scomposta e poco consapevole, limiti, arretratezze, inadeguatezze delle istituzioni formative.

D'altra parte agli stessi docenti nel corso degli ultimi quindici anni sono state imposte procedure e incombenze che mal si conciliano con orari di lavoro e contratti in essere. Il fatto di appartenere a istituzioni finanziate pubblicamente porta a dover rispondere a norme burocratiche poco coerenti con un concetto di comunità educativa. La normativa in vigore, infatti, a partire dal D.P.R. n.80/2013, e successive disposizioni, in attuazione delle norme sulla valutazione delle prestazioni individuali e organizzative del personale delle pubbliche amministrazioni, tende a essere vissuta come richiesta di nuove incombenze di natura burocratico-amministrativa. I rapporti di autovalutazione, i piani di miglioramento, i piani triennali dell'offerta formativa, la valutazione dei docenti e dei dirigenti, la valorizzazione del merito, ecc., implicano procedure impegnative e scritte a carattere professionale, che non è facile collegare significativamente e proficuamente con la funzione docente esplicata quotidianamente nelle classi, nelle riunioni collegiali e nei vari

incontri di Istituto e con i parenti degli studenti. Così anche strumenti, che potrebbero svolgere una notevole funzione di aiuto nella costruzione della propria identità professionale, come il portfolio digitale richiesto ai neo-assunti o ai dirigenti scolastici, vengono, invece, vissuti solo come un'ulteriore forma di rendiconto burocratico-amministrativo.

Al fine di definire meglio tali problematiche e individuare possibili forme di aiuto allo sviluppo della propria identità professionale nel mondo dell'insegnamento e della formazione è utile approfondire adeguatamente proprio il concetto stesso di "identità professionale" e le esigenze di un suo adeguato sviluppo. Spesso, infatti, nei decenni passati si è avuta una qualche fatica nel definire i docenti come professionisti. È negli anni novanta del secolo passato che il profilo e lo statuto professionale è stato definito pubblicamente per loro in Francia.<sup>1</sup> Nel mondo anglosassone si è avuta nel tempo una lunga discussione in merito.<sup>2</sup> Si constata, infatti, ancora una percezione del docente come esecutore di progetti e programmi definiti in maniera puntuale e vincolante dall'alto, un funzionario statale di natura impiegatizia. Chiarire dunque il concetto generale di identità professionale e indicare quali competenze fondamentali ne costituiscano lo statuto di base ci è sembrato essenziale, anche al fine di poter approfondirne le possibili applicazioni al ruolo docente; soprattutto oggi, dati i profondi cambiamenti in corso non solo nel mondo del lavoro in generale, ma in quello delle istituzioni educative e formative in particolare. Più specificatamente, occorre riconoscere come alla base delle stessa possibilità di riconoscimento della professionalità docente sta la stessa definizione di competenza professionale da dotare, in quanto essa si deve fondare essenzialmente sull'autonomia e la responsabilità personale.

Alan Brown dopo anni di studio sul campo è giunto alla conclusione che l'identità professionale, o lavorativa come egli preferisce dire, è caratteristica di un soggetto che: a) sia proattivo e capace di auto-direzione; b) sappia dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nel realizzarle; c) sia autoriflessivo, consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; d) promuova le sue competenze relazionali; d) sia adattabile e capace di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento.<sup>3</sup> Mark Savickas, dal canto suo, ha evidenziato come oggi l'accento si sia spostato dalla considerazione delle organizzazioni, e delle loro esigenze di competenza, all'attenzione alla singola persona che nella vita dovrà affrontare più di una organizzazione e continui cambiamenti lavorativi. Il singolo, infatti, dovrà essere in grado di gestire la costruzione della propria identità professionale e di affrontare, riflettendo sulla propria esperienza esistenziale, le varie sfide e i momenti di crisi che dovrà affrontare. La costruzione della propria identità professionale diventa così per il soggetto un progetto o una storia, che con l'aiuto degli altri, come i formatori e gli orientatori, cerca di dare e ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nella sua esperienza lavorativa, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.<sup>4</sup> Più profondamente ancora, Jean Guichard collega la costruzione dell'identità professionale allo stesso sviluppo della propria identità personale.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> L. Paquet, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels*, 3me Ed, Bruxelles, De Boek, 2001.

<sup>2</sup> A partire dagli anni cinquanta dell'altro secolo è stata spesso posta infatti la questione riassunta da R. R. Palmer nel 1953 nell'articolo dal titolo esplicito *The teaching is a profession?* (Phi Delta Kappa, 1953, 34, 4, pp. 139-142).

<sup>3</sup> A. Brown, J. Bimrose, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, 270-286.

<sup>4</sup> M. L. Savickas, *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio, Trento, Erickson, 2014).

<sup>5</sup> J. Guichard, Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp.1-4. In: <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

Gli studi recenti sulla natura dell'identità in ambito psicologico hanno evidenziato che la sua complessità, tradizionalmente articolata tra identità personale e identità sociale, può essere riconsiderata studiandone i processi di integrazione o fusione. Ciò sembra favorire un impegno nel mondo sociale significativo ed emozionalmente positivo. In estrema sintesi si può avanzare l'ipotesi che l'identità professionale costituisca una delle essenziali componenti dell'identità sociale e questa sia inestricabilmente connessa con la propria identità personale. È stato suggerito, inoltre, che "l'integrazione dell'identità personale e dell'identità sociale è realizzata dal sé in un tentativo continuo di adattamento alle molteplici richieste del contesto sociale nel quale gli individui sono radicati".<sup>6</sup> La formazione dell'identità personale è così strettamente collegata alla propria identità sociale e di conseguenza a quella professionale in un continuo processo di sviluppo in cui giocano sia dinamiche interne, in particolare di natura riflessiva, sia sollecitazioni esterne, dovute molto spesso al confronto sociale. A un orientamento professionale iniziale può così seguire una esplorazione più approfondita che può portare anche a una sua riconsiderazione.<sup>7</sup> Si può infine evidenziare in questa continua tensione tra auto-direzione e influsso sociale il ruolo di ciò che nella riflessione filosofica educativa odierna viene descritto come "resistenza" della realtà sociale e ambientale alle mie attese, desideri e interpretazioni.<sup>8</sup>

Non desta meraviglia, quindi, come l'ultima Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* sviluppi un'ampia rielaborazione del quadro di competenze personali di base, che dovrebbero caratterizzare ogni persona nella sua attività professionale. A esempio, la quinta competenza è così descritta: «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di provare empatia e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

In generale, a costituire l'identità professionale concorrono tre tipologie fondamentali di competenze, esplorate in questo ultimo decennio sia a livello europeo, sia a livello statunitense. Le competenze della prima categoria che emergono con forza dagli studi compiuti sono state definite *soft skills*. Si tratta di competenze personali generali, dette anche trasversali perché attraversano tutte possibili professionalità. Esse costituiscono un primo patrimonio insostituibile di qualità di una persona umana, che intenda entrare a permanere in maniera valida e produttiva nel mondo del lavoro. Alcune di queste competenze sono di natura etica, altre di natura relazionale, altre ancora di natura cognitiva. Una seconda categoria di competenze, anch'esse di natura trasversale, sono di natura culturale e tecnologica. Viene citato, a esempio, l'ambito di competenze riferibile alla comunicazione in lingua materna e nelle altre lingue, oppure concernenti la capacità di

---

<sup>6</sup> E. Crocetti, F. Prati, M. Rubini, The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, p. 306.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 301.

<sup>8</sup> Si possono citare a esempio: P. Meirieu, *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007; G. Biesta, *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017.

valorizzazione delle tecnologie digitali. La terza categoria di competenze, invece, è peculiare a un preciso ambito lavorativo e/o professionale.

Tra le competenze generali di natura trasversale oggi essenziali stanno alcune disposizioni stabili, che da una parte consentono una certa stabilità e permanenza identitaria nel tempo ma, dall'altra, sono aperte al cambiamento, quando questo emerge come necessario o almeno opportuno data la dinamica del mondo organizzativo e tecnologico nel quale si è immersi. Si è così approfondita la cosiddetta adattabilità o flessibilità professionale. La costruzione della propria identità professionale implica, quindi, la consapevolezza delle sue componenti fondamentali, decidendo di promuoverle in sé e perseguendo tale proposito con costanza e sistematicità. In questa dinamica assumono un ruolo particolare quelli che sono definiti “abiti” di studio e di lavoro e che in questa costruzione possono essere detti “abiti professionali” essenziali.

Approfondendo, quindi, i processi di sviluppo della propria identità professionale si apre subito il grande capitolo della riflessività, cioè della capacità di ritornare su se stessi, sulle proprie esperienze, sulla propria storia personale e professionale, individuando punti di forza e di debolezza, ambiti di conoscenza, di abilità o atteggiamenti da promuovere o da correggere. Nelle ricerche internazionali è emerso che la riflessione costituisce un'attività cruciale nello sviluppo professionale dei docenti. Inoltre tale attività è ancora più feconda se svolta in collaborazione con i colleghi; se è riferita alle pratiche di insegnamento e alle difficoltà vissute di recente, se mira a cercare miglioramenti continui delle proprie prestazioni professionali.<sup>9</sup>

La riflessione costituisce un processo fondamentale connesso con l'apprendimento esperienziale. Ogni apprendimento, certo, è basato sull'esperienza, ma quello che concorre alla costruzione della propria identità professionale implica un ritorno critico per dare senso, a esempio, alla componente emozionale di quanto esperito. Inoltre, un'esperienza può costituire un elemento solido e fecondo o problematico e anche deleterio nel proprio cammino costruttivo. Occorre saper ripercorrere quanto vissuto e inquadrarlo nel proprio progetto di persona e di lavoratore. Per favorire questo ritorno critico una delle strade più valide è data dalle cosiddette scritture di sé. Tra queste verranno esplorate in particolare il diario e il bilancio di competenza. Più approfondita è l'analisi dell'apporto del portfolio sia nella forma cartacea, sia in quella digitale. Tra le competenze, infine, che caratterizzano molte professionalità, come quelle del docente stanno quelle comunicative sia orali, sia scritte. Poco spazio viene dato spesso nei processi formativi a reali competenze nel redigere scritture e sviluppare capacità di interazione orale specificatamente di tipo professionale.

A questo punto dello sviluppo dell'analisi della costruzione dell'identità professionale è possibile prendere più direttamente in considerazione l'identità professionale del docente e il suo sviluppo. Negli ultimi decenni si sono succedute numerosi analisi della competenze fondamentali che dovrebbero caratterizzare un docente competente nello svolgere il proprio ruolo. Partendo da quanto tradizionalmente incluso nel contratto di lavoro per i docenti della scuola statale italiana, sono stati esplorati i contributi sia ministeriali italiani, sia quelli della Svizzera italiana, sia quelli

---

<sup>9</sup> M. B. Postholm, *Teachers developing practice: reflection as a key activity*, Teaching and Teacher Education, 2008, 24, 7, pp.1717-1728; Idem, *Reflective teaching in educational settings: an approach theory and research on reflection*, Educational Research, 2018, 60, 4, pp. 427-444.



della ricerca internazionale. La questione che nel panorama italiano rimane meno chiara riguarda i processi formativi iniziali e continui rivolti proprio allo sviluppo sistematico delle competenze evocate, in particolare il ruolo dell'esperienza pratica e della riflessione su essa, guidata da approfondimenti sistematici forniti dai vari insegnamenti. Un buon modello sembra essere quello della scuola ticinese. In questo contesto appare anche debole l'attenzione per lo sviluppo delle cosiddette soft skills, che risultano centrali in processi di natura sociale e comunicativa quali quelli implicati nell'insegnamento.

Il lavoro su di sé nella costruzione della propria identità professionale in ambito scolastico e di formazione professionale appare sempre più condizionato da un uso adeguato di scritture di sé e in particolare da una utilizzazione valida e produttiva del cosiddetto portfolio digitale.

### 1. Introduzione

Pensare che l'identità professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. è perlomeno antiquato. In realtà l'identità professionale caratterizza il lavoratore in quanto tale e non solo alcuni professionisti. Tanto più che questi ultimi sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazioni di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto le deontologie professionali dettano norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di identità, e di etica, professionale secondo «un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni», né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività.<sup>10</sup> Per evitare equivoci è stato anche proposto di usare espressioni come “identità lavorativa”, “identità occupazionale” o anche “identità vocazionale”. Ciò è presente soprattutto in aree di lingua e cultura anglosassoni, anche perché in tale contesto è corrente parlare di “vocational education” piuttosto che di “professional education” quando non si tratta di processi formativi attivati nell'ambito delle classiche professioni libere.

Tuttavia, nell'ultimo decennio l'espressione identità occupazionale è stata associata di più a un'immagine di sé soggettiva come lavoratore, derivante dall'esperienza diretta di un'occupazione, un posto di lavoro, o, più in generale, dall'insieme delle esperienze vissute nella propria storia occupazionale.<sup>11</sup> In sintesi si può essa definire come la consapevolezza riflessa di sé come lavoratore.<sup>12</sup> Mentre l'espressione “identità vocazionale” si tende a metterla maggiormente in relazione con le prospettive che nel corso della propria formazione, anche scolastica, vengono soggettivamente elaborate nei riguardi del proprio futuro lavorativo.

Ritengo utile, quindi, esplorare i termini usati per trattare dell'identità nell'ambito professionale e il significato loro attribuito, anche per coglierne in maniera sufficientemente chiara sia le connessioni, sia le differenziazioni.

### 2. L'identità occupazionale

---

<sup>10</sup> A. Da Re, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In A. Da Re, *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221

<sup>11</sup> G. Kielhofer (Ed.), *Model of human occupation, Theory and application*, 4<sup>th</sup> Ed., Baltimore, Lippincott Williams and Wilkins, 2008, p.106.

<sup>12</sup> V. B. Skorikov, F. W. Vondracek, Occupational identity. In S. Schwartz, K. Luycks, V. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, 2011, pp. 693-714.

Nell'ambito della scienza dell'occupazione (*occupational science*)<sup>13</sup>, e in particolare negli studi di tipo terapeutico, è stato sviluppato il concetto di identità occupazionale soprattutto a partire dagli studi di C. H. Christiansen che nel 1999 collegò esplicitamente il legame tra occupazione nella quale si è coinvolti e l'identità personale e sociale di ciascuno.<sup>14</sup> “Quando costruiamo le nostre identità attraverso le occupazioni, noi mettiamo a nostra disposizione i contesti necessari per creare vite significative, e il significato esistenziale ci aiuta a star bene”.<sup>15</sup> Secondo questo autore si tratta di un concetto generale che: a) è formato dalle nostre relazioni con gli altri e ne dà forma; b) deriva da quanto facciamo e dalle interpretazioni di tali azioni nel contesto delle relazioni con gli altri; c) è un elemento centrale nella narrazione di sé o storia di vita, che fornisce coerenza e significato agli aventi quotidiani e la stessa esistenza; d) di conseguenza è essenziale nel promuovere il benessere e una vita soddisfacente. Si tratta evidentemente di un approccio socio-culturale. Così dal 2002 G. Kielhofner usa esplicitamente l'espressione “identità occupazionale”<sup>16</sup>, e nel 2008 così la definisce: “un senso composito di come uno è e vuol diventare come un essere impegnato in un'occupazione, un senso generato dalla sua storia di partecipazione occupazionale”.<sup>17</sup> (2008, p.106) In ciò l'identità occupazionale e la competenza occupazionale sono tra loro interconnesse e influenzano il successo nell'adattarsi alle esigenze occupazionali.

Nel corso degli anni seguenti si è avuto un ampio dibattito che poneva in qualche contrasto approcci più centrati sul ruolo degli apporti esterni ai soggetti, apporti di tipo sociale, culturale, relazionale e discorsivo. Gli orientamenti cosiddetti postmoderni insistono, poi, sul carattere costitutivo del soggetto nel contesto dei discorsi nei quali si è coinvolti. L'attenzione multietnica mette in evidenza da canto suo la diversità dei contesti socioculturali, spesso lontani da quelli propri delle culture occidentali e il ruolo dell'identità collettiva della cultura di cui si è parte. In particolare, sulla base degli apporti di Gergen<sup>18</sup> si insiste sulla molteplicità potenziale e reale dell'identità soggettiva.

Circa l'uso del concetto di identità occupazionale in ambito lavorativo è utile riprendere quanto verso la fine degli anni novanta dell'altro secolo indicava Alan Brown<sup>19</sup> come processo di formazione dell'identità occupazionale basato su alcune assunzioni teoretiche fondamentali: a) non si tratta di una rappresentazione statica del soggetto, bensì dinamica, in quanto considera lo sviluppo dell'identità occupazionale nel tempo, coniugando stabilità e cambiamento; b) in tale processo è presente una forte componente sociale in quanto un soggetto apprende, lavora e interagisce con altri; c) egli è un attore significativo nella costruzione della sua identità occupazionale; d) in questo ambito occorre riconoscere il ruolo di una generale e di una specifica comunità di pratica, collegate al particolare tipo di occupazione.

---

<sup>13</sup> Il termine “occupazione” è inteso in questo ambito in senso assai generale e include sia le attività legate alla vita quotidiana, sia quelle connesse con l'ambito educativo, lavorativo, del gioco e del tempo libero, della vita sociale.

<sup>14</sup> C. H. Christiansen, *Defining lives: Occupation as identity. An essay on competence, coherence and the creation of meaning*, *American Journal of Occupational Therapy*, 1999, 53, pp.547-558.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 547.

<sup>16</sup> G. Kielhofner, *Model of human occupation: Theory and application*, 3rd ed., Baltimore, Lippincott Williams & Wilkins, 2002. Cfr. anche: S. Phelan, E. A. Kinsella, *Occupational identity: Engaging socio-cultural perspectives*, [https://www.researchgate.net/publication/233099013\\_Occupational\\_identity\\_Engaging\\_socio-cultural\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/233099013_Occupational_identity_Engaging_socio-cultural_perspectives) [accessed Sep 21, 2017].

<sup>17</sup> G. Kielhofner, *Dimensions of doing*. In G. Kielhofner (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application*, 4th ed., Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2008, p. 106.

<sup>18</sup> K. Gergen, *Social Construction in Context*, London, Sage, 2001.

<sup>19</sup> Brown, A. (1997). A dynamic model of occupational identity formation. In A. Brown (ed.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: University of Tampere, pp. 59-67 (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000312.htm>).

Insieme alla sua collega Jenny Bimrose, Alan Brown ha continuato le sue ricerche pubblicando numerosi contributi negli anni seguenti<sup>20</sup>, precisando ulteriormente il suo approccio al concetto di identità occupazionale e al suo sviluppo, collegandolo a quello di apprendimento professionale. Il processo, a giudizio dei due Autori, è legato a tre fattori fondamentali: a) l'apprendimento professionale va considerato come un divenire, uno sviluppo dell'identità occupazionale; b) tale processo si realizza nell'interazione di quattro ambiti da promuovere: relazionale, cognitivo, pratico ed emozionale; c) in ciò svolge un ruolo il contesto delle opportunità offerte dalle strutture lavorative nelle quali il soggetto opera.<sup>21</sup> Perché tale sviluppo possa avverarsi si richiede: che il soggetto sia proattivo e capace di auto-dirigersi, sapendo dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi poi a realizzarle; che sia autoriflessivo, essendo così consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; che promuova le sue competenze relazionali ai vari livelli; che sia adattabile, cioè in grado di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento in vista della sua crescita professionale e del suo inserimento lavorativo.<sup>22</sup>

### 3. L'identità vocazionale

All'inizio degli anni 80 dell'altro secolo John L. Holland aveva elaborato uno strumento diagnostico denominato «Vocational Identity Scale», che permetteva di rilevare lo sviluppo della propria identità professionale intesa come quadro consapevole dei propri obiettivi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un contesto lavorativo<sup>23</sup>. Si trattava di uno strumento diagnostico utilizzabile nel quadro della sua teoria dei tipi di personalità e delle tipologie di ambienti o contesti occupazionali. Esso tendeva a evidenziare il grado di chiarezza posseduto dai rispondenti circa una serie di costrutti come: atteggiamento verso le prospettive vocazionali, impegno nel promuovere il proprio futuro vocazionale, convinzioni circa le prospettive lavorative desiderabili, atteggiamento verso il problem solving, stili razionali nel prendere decisioni in ambito lavorativo. Esempi di item sono: “Ho bisogno di essere assicurato che ho fatto una scelta giusta di lavoro”; “Ho paura di poter cambiare i miei interessi attuali nel corso degli anni”.<sup>24</sup>

Nel 1993 lo stesso Holland con due altri collaboratori aveva riassunto le evidenze raccolte nel tempo circa la validità e affidabilità di tale questionario.<sup>25</sup> Il questionario, infatti, è stato sottoposto nel tempo a molte verifiche, evidenziandone varie problematiche. La più seria riguarda il fatto che non tiene conto della complessità e multidimensionalità dello stesso costrutto “identità vocazionale”, a esempio sottovaluta le sue dimensioni personali, sociali ed emozionali.

---

<sup>20</sup> Tra cui: A. Brown, J. Bimrose, Identity development. In P. J. Hartung, M. L. Savickas., W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: Applications, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.

<sup>21</sup> A. Brown, J. Bimrose, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, 270-286.

<sup>22</sup> Cfr. Cedefop, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, 2014, Luxembourg Publications Office of the European Union. Una ricerca coordinata da Alan Brown, Jenny Bimrose estesa a cinque Paesi, tra cui l'Italia.

<sup>23</sup> J. L. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997, p. 5.

<sup>24</sup> J. L. Holland et alii, *My Vocational Situation*, 1980, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

<sup>25</sup> J. L. Holland, G. A. Johnston, N. F. Asama, The Vocational Identity Scale: a Diagnostic and Treatment Tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp.1-11.

La stessa espressione, “Vocational Identity”, è stata valorizzata in seguito da Mark Savickas<sup>26</sup>, tuttavia l’uso di essa da parte di Savickas mette in luce la trasformazione, che dal punto di vista soprattutto psicologico, si è avuta nell’approccio all’orientamento professionale. L’originaria impostazione di Holland, infatti, metteva in relazione da una parte le qualità che caratterizzano la persona e che possono essere raggruppate tra loro in modo da descriverne sei tipologie fondamentali (realistica, investigativa, artistica, sociale, imprenditoriale, convenzionale); dall’altra le caratteristiche degli ambienti lavorativi che in qualche modo possono essere descritti analogamente. La congruenza tra i tipi di personalità e i tipi di ambiente lavorativo costituiscono per Holland un fattore fondamentale di soddisfazione nel lavoro, di stabilità e di prestazione.<sup>27</sup>

Ora l’accento si è spostato dalla considerazione delle organizzazioni, delle loro caratteristiche e delle loro esigenze, al fine di identificare chi era in grado di essere da loro assunto, all’attenzione alla singola persona che nella vita dovrà affrontare più di una organizzazione lavorativa e continui cambiamenti occupazionali. Il singolo, infatti, dovrà essere in grado di gestire la costruzione della propria identità professionale e di affrontare, riflettendo sulla propria esperienza esistenziale, le varie sfide e momenti di crisi che dovrà affrontare. La costruzione della propria identità professionale diventa così per il soggetto un progetto o una storia, che con l’aiuto degli altri, come gli orientatori, cerca di dare e ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nell’ambito lavorativo, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.

In generale nel contesto delle attività di consulenza orientativa presenti negli Stati Uniti si parte dalla distinzione tra identità vocazionale e identità professionale attuale (career identity).<sup>28</sup> Quest’ultima espressione fa riferimento all’attuale situazione lavorativa, mentre la prima riguarda la consapevolezza circa le proprie competenze, aspirazioni, interessi derivanti dall’attività lavorativa già svolta, oltre che da quella in corso, e che quindi presenta alcuni caratteri di stabilità. Così l’identità vocazionale riflette un quadro sufficiente stabile di interessi, obiettivi, competenze, e talenti, fornendo un riferimento per l’interpretazione della propria storia e carriera lavorativa. Una persona con una forte identità vocazionale possiede un chiaro senso dei propri obiettivi, dei propri interessi, delle competenze possedute, delle possibili scelte occupazionali, e fiducia nel saper prendere congruenti decisioni di carriera. Non solo, ma di fronte a inaspettate e/o ambigue situazioni problematiche manifesta adeguata sicurezza decisionale. Tre ambiti di riferimento sembrano caratterizzare tale identità vocazionale. Il primo considera la maniera con cui l’individuo è in grado di negoziare nel contesto del mondo del lavoro e implica fattori cognitivi; Il secondo ambito è di tipo relazionale e coinvolge aspetti sociali ed emozionali. Il terzo descrive comportamenti ed esperienze nelle quali l’identità vocazionale è coinvolta. Di conseguenza l’identità vocazionale deve essere vista come complessa, multidimensionale e dinamica.

Quanto alla formazione dell’identità professionale, in generale viene chiarito che nello sviluppo della propria identità, in particolare nel periodo adolescenziale, l’esplorazione del proprio futuro professionale costituisce una delle principali sue dimensioni. Un processo che include la formazione di obiettivi, aspirazioni, progetti di carriera lavorativa. Esso svolge ruolo centrale in quanto riferimento simbolico che mette in luce l’emergere di un concetto di sé che integra passato, presente e prospettive future.

---

<sup>26</sup> M. L. Savickas, *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio, Trento, Erickson, 2014).

<sup>27</sup> M. M. Nauta, The Development, Evolution, and Status of Holland’s Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 2010, 57, 1, pp. 11-22.

<sup>28</sup> Cfr. <http://psychology.iresearchnet.com/counseling-psychology/identity-development/vocational-identity/>

#### 4. L'Identità professionale

Oggi l'espressione "identità professionale" va assunta in senso ampio, prendendo in considerazione tutto l'ambito delle attività lavorative umane. In questo senso essa si può collegare direttamente all'espressione "identità occupazionale", anche se quest'ultima viene spesso utilizzata secondo una più ampia accezione, in quanto può prendere in considerazione anche attività non propriamente lavorative.

In questa prospettiva un'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo. Inoltre, più che prendere in considerazione la sola immagine di sé come lavoratore che di fatto è stata sviluppata da una persona, o tener conto esclusivamente delle esigenze che provengono dall'occupare un preciso posto di lavoro, cercherò di evidenziare quali dimensioni fondamentali della persona umana vanno promosse perché essa possa affrontare un valido inserimento e una permanenza stabile nel mondo del lavoro. Ciò viene fatto al fine di favorire la costituzione di un'adeguata piattaforma progettuale in vista della costruzione progressiva della propria identità professionale. Ciò è particolarmente oggi, perché la più recente ricerca sulla natura e maturazione dell'identità professionale mette in luce come sempre meno essa venga definita e sollecitata esternamente e socialmente, mentre sempre più diventi centrale il processo costruttivo che il soggetto deve compiere, certo sotto l'influenza sia dell'istituzione formativa, sia del contesto lavorativo nel quale è progressivamente inserito, ma essendone lui il primo responsabile.<sup>29</sup> In effetti, è sempre più difficile pensare all'identità professionale come uno stato che viene assunto più o meno passivamente in un contesto organizzativo stabile e ben strutturato secondo ruoli e mansioni precise, magari codificate da forme contrattuali e condizioni chiare di carriera. Tanto più che in molti casi si nota la tendenza a sviluppare più di un'identità professionale, o ad assumere forme di identità oggi descritte come "provvisorie o temporanee".

In questo processo costruttivo gioca spesso l'immaginario sviluppato intorno a una figura professionale sulla base delle descrizioni presenti nei mass media, più che derivato dalla consapevolezza critica delle competenze, qualità personali e modalità organizzative concrete da essa implicate. Per cui molte volte il cammino da intraprendere nel promuovere una consapevole identità professionale si gioca tra sogno e realtà, tra prospettive immaginarie e scontro con l'esperienza diretta. L'istituzione formativa viene ad assumere così un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto. Anche perché inevitabilmente lo stesso mondo lavorativo reale sperimentato se aiuta a sviluppare più realisticamente la concezione stessa di una professione lavorativa, può, proprio per la sua concretezza legata a un tempo e a uno spazio particolari, limitarla, con pericoli di chiusure alle trasformazioni sempre più rapide di natura organizzativa e tecnologica.

L'importanza di sviluppare un'adeguata e consapevole identità professionale deriva anche dal fatto che essa costituisce un fonte importante di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle

---

<sup>29</sup> B. B. Caza, S. J. Creary (2016), The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University. Cfr. <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878> (visitato 30 giugno 2017).

proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi. La ricerca ha messo in luce che i soggetti raramente sono passivi in quanto destinatari di processi di socializzazione sollecitati dall'esterno, più spesso manifestano adattamenti di cui non solo sono consapevoli, ma cercano di gestirli in proprio negoziando ogni adattamento. Ibarra ha messo in luce come i soggetti tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale.<sup>30</sup>

A questo fine oggi si insiste sull'importanza di sviluppare sistematicamente un apprendimento costruttivo, auto-regolato, collaborativo come veicolo per l'acquisizione di una "competenza adattiva".<sup>31</sup> A questo proposito Savickas e Porfeli hanno sviluppato un questionario di autovalutazione, diretto proprio alla identificazione di tale competenza adattiva, basato su quattro caratteristiche fondamentali del soggetto: l'apertura alla progettazione del proprio futuro; la capacità di controllo delle proprie decisioni; la curiosità ed esplorazione del mondo esterno; la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.<sup>32</sup>

Si può dire in sintesi che la costruzione di una propria identità professionale è un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro dovuta all'esperienza diretta tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e in questo quadro a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento della propria identità professionale.

## **5. Identità professionale, identità personale e progetto di sé come lavoratore e come persona**

Oggi si insiste nel prefigurare lo sviluppo dell'identità professionale come una costruzione che implica da parte del soggetto l'assunzione di una prospettiva progettuale di sé non solo come lavoratore, ma anche come persona. In un intervento del 2010 Jean Guichard ha ben evidenziato questa impostazione, distinguendola, a esempio, da quella di Mark Savickas, centrata in maniera più esclusiva sul sé professionale.

Jean Guichard, pur condividendo la prospettiva di Savickas definita "life design", ritiene che ogni persona "ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti".<sup>33</sup> Ovviamente, questo approccio alla costruzione di sé tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative - e quindi i percorsi professionali - occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. [...] Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della

---

<sup>30</sup> H. Ibarra, Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp.764-791.

<sup>31</sup> E. De Corte, L'apprendimento Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012 ,5, pp.30-51.

<sup>32</sup> M. L. Savickas, E. J. Portfeli, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), pp.661-673.

<sup>33</sup> J. Guichard, Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp.1-4. <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo". D'altra parte: "nelle società 'fluide', rispetto alle società più rigide, meno diversificate e più monolitiche, le persone (alcune più di altre) costruiscono un repertorio più ampio di identità effettive o potenziali e hanno anche più facilità a modificarlo". Ad avviso di Guichard questa seconda impostazione può: "rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)".

Quanto alla differenza tra l'impostazione di Savickas e quella propria, Guichard afferma: "si potrebbe dire che la persona descritta dal modello di costruzione professionale appare più unificata e coerente e connessa nella costruzione della propria vita. La persona delineata dal modello di costruzione di sé è invece più plurale, più influenzata dalla diversità delle proprie esperienze e in cerca di prospettive future che possano unificare la propria esistenza. La costruzione professionale cerca di dare unità al presente attraverso il ri-ordinamento del passato; la costruzione di sé attraverso le possibilità future. In sintesi, sembra che le similitudini e le differenze tra questi due approcci possano essere riassunte in due domande. La costruzione professionale si basa sul principio che, nelle nostre società, gli individui devono rispondere a una domanda fondamentale: Qual è il significato del mio percorso professionale nella mia vita? Il modello di costruzione di sé formulerebbe la stessa domanda come segue: Qual è quella cosa nella mia vita che (potrebbe) darle significato?"<sup>34</sup>

In ogni caso il ruolo costruttivo di sé richiama la capacità di autodeterminazione, cioè la capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale, in qualche caso differente da quella precedentemente assunta, come nel caso delle cosiddette transizioni. Si evidenzia in ciò l'aspetto decisionale che implica l'elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita e l'individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare. Certo accanto a questa capacità si colloca quella di auto-regolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità.<sup>35</sup> Tuttavia, le teorie più recenti riguardanti l'orientamento professionale sembrano valorizzare di più la capacità di autodeterminazione rispetto a quella di autoregolazione, centrando la proposta sullo sviluppo di un progetto di vita lavorativa che tenga conto della propria storia personale. Vedremo che dal punto di vista formativo questa sottovalutazione è impropria.

La capacità progettuale di sé e quella decisionale circa il proprio futuro implica lo sviluppo di una serie di competenze strategiche che concorrono a rendere non solo possibile la scelta, ma anche a verificarla nel tempo sulla base delle proprie esperienze, delle informazioni e conoscenze via via acquisite, degli incontri e prese di consapevolezza ricorrenti. Tutto ciò è presente certamente

---

<sup>34</sup> *Ibidem.*

<sup>35</sup> Alcuni Autori integrano queste due capacità nell'unica competenza denominata appunto competenza strategica di autoregolazione, includendo in essa anche la dimensione della scelta. Quest'ultimo approccio viene però applicato soprattutto ai contesti scolastici e all'apprendimento che vi si attua.



nella vita del ragazzo e del giovane, ma ancor più in quella dell'adulto sia in cerca di occupazione, sia già occupato, ma in difficoltà. Si è visto come nel tempo presente si registri una forte problematicità circa il futuro possibile e come di conseguenza occorra puntare sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, al fine di metterlo in grado di affrontare le incertezze e complessità del presente e, soprattutto, quelle del futuro, rendendolo così attivo costruttore di sé in vista di progetti esistenziali, aperti anche a profonde forme di decostruzione e ricostruzione, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così da una parte il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, che sta alla base dello sviluppo di sé e delle scelte anche faticose da compiere; dall'altra, si esalta il ruolo della narrazione nella ricostruzione del proprio passato e della riflessione critica su di esso, nonché della prospettazione del futuro, in un impegno di elaborazione o rielaborazione di un proprio progetto di vita.

## **6. Conclusione**

Rispetto all'uso di espressioni come "identità occupazionale" e "identità vocazionale", sembra che nel contesto italiano sia preferibile valorizzare l'espressione "identità professionale". Ciò deriva anche dall'ormai consolidata utilizzazione dell'espressione "formazione professionale" sia nel caso di processi di formazione iniziali, sia continui e di quella "orientamento professionale". L'identità professionale d'altra parte, come abbiamo notato, si sviluppa e si consolida come dimensione fondamentale della stessa identità personale generale, in quanto ne costituisce una componente fondamentale al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza nel suo complesso. Inoltre, essa si riferisce soprattutto alla consapevolezza sviluppata circa le proprie aspirazioni, i propri obiettivi, le proprie motivazioni e valori fondamentali, le competenze lavorative effettivamente raggiunte come risultato di una costruzione progressiva attuata inizialmente sotto l'influsso degli ambienti formativi, poi, via via, sempre più sulla base delle esperienze vissute e delle reazioni sia emozionali, sia cognitive che le hanno segnate. Tale costruzione è tanto più viva, penetrante e influente, quanto più si costituisce come risultato di un progetto di vita consapevolmente e responsabilmente elaborato e realizzato. L'identità professionale costituisce nel contesto lavorativo attuale la risorsa fondamentale cui fare riferimento al fine di affrontare situazioni stressanti, transizioni anche dolorose, periodi di incertezza e di ricerca di nuove prospettive lavorative, essendone fonte motivazionale e dinamica per impostare e realizzare una propria carriera.

## Capitolo secondo

# Le dimensioni fondamentali dell'identità professionale

---

### 1. Introduzione

Negli ultimi anni sono stati numerosi gli studi relativi alle caratteristiche di una persona come indicatori della sua possibile occupabilità in un mondo del lavoro altamente complesso e dinamico. Due studi sistematici possono essere citati in particolare. Uno dell'Unione Europea<sup>36</sup> del 2011 e uno parallelo statunitense del 2012 del National Research Council.<sup>37</sup> A questi due documenti si può oggi accostare la nuova Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018. Essa sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006.<sup>38</sup> In tutti e tre i documenti si insiste sullo sviluppo di qualità umane e professionali che caratterizzano l'identità professionale considerata intimamente collegata con l'identità personale dei singoli. Tutto ciò evoca la centralità della promozione delle competenze auto-determinative e auto-regolative della persone e il ruolo che i singoli, come le istituzioni formative e le esperienze di lavoro hanno in tale impresa. In tutto ciò occorre tener conto che molte delle competenze personali evocate trovano la loro radice già nell'infanzia.

### 2. Lo studio dell'Unione Europea

Il documento dell'Unione Europea propone un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un impiego e l'altro. Si tratta di una classificazione che mette in evidenza la loro trasferibilità da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia).

Le *hard skills* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate:

---

<sup>36</sup> European Union, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

<sup>37</sup> National Research Council, *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, DC, The national Academies Press, 2012.

<sup>38</sup> Consiglio Europeo, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Cfr. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e attività lavorative.

Si tratta di uno studio che prende in considerazione molteplici ambiti di lavoro e giunge alle sue conclusioni non sulla base di una raccolta di opinioni da parte di datori di lavoro o di esperti di organizzazione e funzionamento aziendale, bensì di una considerazione analitica delle esigenze poste da specifici contesti e settori lavorativi. È stato notato, inoltre, come ci sia un collegamento tra la trasferibilità delle competenze e il rischio di perdere il lavoro o di non trovarne un altro. Se l'occupabilità è certamente connessa a competenze specifiche, quelle trasversali possono farne da base di riferimento. È stato dimostrato, infatti, che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica.

Va chiarito che questo studio considera sullo sfondo un concetto di competenza abbastanza complesso, che include: qualità personali, definite caratteristiche individuali; atteggiamenti, cioè disposizioni a rispondere secondo certe modalità alle sollecitazioni esterne sulla base di componenti cognitive, affettive e conative; conoscenze; e, in particolare, *skills*, intese come abilità ad agire in maniera efficace, coinvolgendo in questa impresa aspetti logici, intuitivi e creativi nonché pratici e operativi. Lo studio si concentra sulla trasferibilità di queste ultime. Inoltre, il concetto di trasferibilità non corrisponde a una specifica categoria *skills*. Ci sono *skills* applicabili a diversi compiti e lavori per le quali il livello di applicabilità varia a seconda dei contesti legislativi, geografici ed economici. Si può dire che più una *skills* è generale, più è trasferibile e viceversa. Dato che la trasferibilità non è una variabile discreta, ma continua, ci si sofferma a esaminare il livello di trasferibilità delle *skills* invece di distinguerle tra trasferibili e non trasferibili.

Le *soft skills*, competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro, sono descritte generalmente come perfettamente trasferibili. Se ne prendono in considerazione 22, suddivise in 5 gruppi: skills di efficacia personale; skills relazionali e di servizio; skills relative a impatto e influenza; skills orientate alla realizzazione; skills cognitive. Ecco una loro descrizione.

a) *Skills di efficacia personale*: autocontrollo (*self-control*) e resistenza allo stress; fiducia in se stessi; flessibilità; creatività; lifelong learning. Queste skills riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizioni ambientali difficili

b) *Skills relazionali e di servizio*: comprensione interpersonale; orientamento al cliente; cooperazione con gli altri; comunicazione. Queste skills permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro. Le skills comunicative sono legate a tutti gli altri cluster ma sono incluse in questo per il ruolo che hanno nella costruzione di relazioni.

c) *Skills relative a impatto e influenza*: capacità di esercitare un'influenza o un impatto

sugli altri; consapevolezza organizzativa, leadership, sviluppo degli altri. Le skills di questo gruppo riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri. Le competenze manageriali rappresentano un sottoinsieme particolare di questo cluster;

d) *Skills orientate alla realizzazione*: orientamento agli obiettivi (o al successo); efficienza; attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza; capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo); problem solving; pianificazione e organizzazione; ricerca e gestione delle informazioni; autonomia. L'essenza di questo cluster è la propensione all'azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all'impatto su altre persone.

e) *Skills cognitive*: pensiero analitico; pensiero concettuale. Queste due skills riflettono i processi cognitivi di un individuo: come pensa, analizza, ragiona, pianifica, nonché le sue capacità di pensiero critico, di identificare problemi e situazioni, di formulare spiegazioni e ipotesi, di elaborare concetti.

Come abbiamo notato precedentemente, dal punto di vista della trasferibilità, secondo lo studio, occorre considerare anche l'altra categoria di skills, quelle denominate *hard skills*, e che sono più direttamente legate ad aspetti tecnico professionali. Esse si possono distinguere secondo due tipologie fondamentali: generiche e specifiche.

Le prime, le *hard skills generiche*, sono abilità la cui natura è certamente tecnica e relativa ad ambiti di lavoro precisi, ma esse entrano in gioco in quasi tutti gli ambiti di lavoro esaminati e così sono percepite come altamente trasferibili. Se ne considerano sei tipologie: relative all'ambito legislativo e normativo; economiche; di base in scienze e tecnologia; ecologiche (relative alla questione ambientale); digitali e informatiche; di comunicazione in lingue straniere.

Le *hard skills specifiche* sono invece presenti in poche situazioni e in specifici settori lavorativi, essendo direttamente connesse con precise forme di lavorazione. Nello studio ne sono state individuate numerose ed esse possono essere raggruppate tra loro secondo 264 clusters.

Questa tripartizione delle competenze richieste dal mondo del lavoro può essere valorizzata ai fini di una visione complessiva del processo educativo scolastico e formativo, integrandola con le competenze chiave per l'apprendimento permanente prospettate anch'esse dall'Unione Europea e, più specificatamente per quanto riguarda l'Italia, da quelle denominate competenze di cittadinanza e rese pubbliche in occasione della definizione dell'obbligo di istruzione. Ne deriva un quadro che evidenzia ulteriormente la centralità nei processi formativi e orientativo professionali delle competenze personali generali o *soft skills*, ma anche delle competenze denominate *hard skills generiche*, rivisitate tenendo conto delle richieste del mondo del lavoro per quanto riguarda una serie di competenze come, a esempio, la competenza nella comunicazione orale e scritta.

Il documento dell'Unione Europea, propone un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un impiego e l'altro, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale

per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia). Le *hard skills* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e attività lavorative.

### **3. Lo studio del National Research Council statunitense**

Mentre il documento dell'Unione Europea si basa su un'indagine sistematica delle esigenze emergenti nella varie aree lavorative evidenziando quali competenze si presentino comuni a esse o alla maggior parte di esse, il documento del National Research Council valorizza le varie ricerche che nel corso degli ultimi decenni hanno esplorato quali competenze tendano a favorire, se non garantire, successo negli ambiti degli studi, del lavoro e della salute. L'abbondanza di riferimenti presenti in quest'ultimo documento permette di confrontare quanto indicato dall'indagine dell'Unione Europea con quanto emerge dalle diverse ricerche in gran parte statunitensi circa l'insieme delle qualità che una persona dovrebbe cercare di possedere in funzione di un suo inserimento nel mondo degli studi superiori e in quello del lavoro. Dal nostro punto di vista si tratta proprio di delineare aspetti della propria identità professionale o lavorativa che si innestano sulla identità personale, garantendo, secondo quanto suggerito da Jean Guichard, una valida e feconda integrazione soggettiva.

Dal punto di vista contenutistico il documento americano è più generale di quello europeo ed è più direttamente interessato ai processi educativi scolastici e formativi. In questa prospettiva mette in luce quelle che vengono variamente definite competenze per il 21mo secolo e che possono essere descritte secondo tre grandi ambiti o domini: Il dominio cognitivo, quello intrapersonale e quello interpersonale.

Il *dominio cognitivo* include tre grappoli di competenze: processi e strategie cognitive, conoscenze e creatività. Vengono citate in particolare competenze collegate con il pensiero critico, con l'alfabetizzazione informatica, con il ragionamento, l'argomentazione e l'innovazione.

Il *dominio intrapersonale* include tre grappoli di competenze: apertura mentale, etica del lavoro, coscienziosità e autovalutazione fondamentalmente positiva. Vengono citate competenze collegate con la flessibilità, l'iniziativa, l'apprezzamento della diversità, la meta-cognizione.

Il *dominio interpersonale* include due grappoli di competenze: saper lavorare in team, collaborare e gestire una leadership. Vengono citate competenze legate alla comunicazione, alla collaborazione, alla responsabilità e alla risoluzione di conflitti. Viene poi approfondita la qualità

che tali competenze dovrebbero avere e cioè quella che vien chiamato apprendimento profondo ovvero la capacità di loro transfer da un contesto teorico o pratico all'altro.

Le competenze selezionate, dopo un'ampia analisi della documentazione di ricerca disponibile, hanno alcune caratteristiche fondamentali. In primo luogo si tratta non solo di conoscere come si può affrontare una certa tipologia di compiti, ma di un saper mettere in gioco un insieme di conoscenze e abilità, sapendo perché e come valorizzarle nelle varie situazioni e contesti. Inoltre le competenze prese in considerazione devono essere insegnabili, cioè gli studenti possono svilupparle tramite i processi istruttivi, l'integrazione di esse nel contesto dei vari contenuti d'apprendimento e opportune attività pratiche seguite da sistematico feedback. Sviluppare la capacità di metterle in gioco quando è opportuno, sapendo il perché farlo è condizione perché esse possano essere trasferibili da un contesto all'altro.

Ecco il quadro delle competenze individuate.

*A) Dominio intrapersonale.*

- 1) *Curiosità.* Saper ricercare informazioni che coprono le carenze di conoscenza e aprono a nuove esperienze.
- 2) *Etica.* Aderire a regole sociali che governano il comportamento.
- 3) *Porsi obiettivi.* Centrare l'attenzione sul proprio miglioramento identificando obiettivi che sono importanti per voi e basati su dati e input.
- 4) *Iniziativa.* Avviare azioni senza aver bisogno di essere sollecitati.
- 5) *Integrità.* Comportarsi in base a principi in cui credete come fiducia, onestà, rispetto o giustizia.
- 6) *Perseveranza.* Continuare a lavorare in compiti e verso obiettivi impegnativi nel tempo, anche se duri.
- 7) *Consapevolezza.* Riflettere sulle esperienze per comprendere i propri punti di forza, interessi, e sfide, valorizzando tale conoscenza di sé.
- 8) *Cura di sé.* Comprendere le cose che hanno impatto sulla salute e agire in modo da mantenersi sani fisicamente e mentalmente.
- 9) *Auto-efficacia.* Credere nella propria abilità nel portare a termine compiti impegnativi e che tale abilità può crescere mediante sforzo.
- 10) *Autoregolazione.* Prefigurare un piano, monitorarlo, facendo cambiamenti per rimanere in carreggiata, e riflettere su ciò che funziona.
- 11) *Attenzione sostenuta.* Gestire le distrazioni al fine di focalizzare le informazioni che sono necessarie per completare un compito.

*B) Dominio interpersonale.*

- 12) *Adattabilità.* Saper cambiare pensieri e azioni per rispondere nuove informazioni o cambiamenti di circostanze.
- 13) *Assertività.* Anche quando è difficile, esprimere i propri desideri, bisogni, pensieri, rispettando gli altri.
- 14) *Comunicazione.* Condividere i propri pensieri attraverso il parlare, lo scrivere, la gestualità, comprendendo gli altri quando li condividono.
- 15) *Gestione dei conflitti.* Conoscere come normalmente rispondete ai conflitti, le ragioni che stanno dietro specifici conflitti, e fare passi per risolverli.
- 16) *Empatia.* Cercare di comprendere gli altri e far vedere che si comprendono.

17) *Lavoro di rete*. Cercare di conoscere le gente, tessere legami, usarli quando c'è bisogno di aiuto, e aiutando gli altri quando hanno bisogno del vostro aiuto.

18) *Consapevolezza sociale*. Comprendere le regole sociali proprie delle varie situazioni e usare questa conoscenza.

19) *Lavoro in team*. Lavorare insieme agli altri condividendo idee, rispettando i colleghi di lavoro, cercando di partecipare lavorando per conseguire obiettivi comuni.

C) *Dominio cognitivo*.

20) *Contenutistico/tecnico*. Conoscenza e abilità necessarie per aver successo in specifiche situazioni di apprendimento, di lavoro, di vita.

21) *Pensiero creativo*. Produrre e applicare nuove idee e soluzioni.

22) *Pensiero critico*. Riconoscere e applicare ragionamenti e analisi al fine di risolvere problemi.

23) *Schemi di apprendimento*. Conservare, individuare e ricordare informazioni al fine di fare connessioni tra nuove informazioni e proprie esperienze o apprendimento precedente.

24) *Organizzazione*. Pianificare e dare precedenza a compiti, risorse e tempo.

25) *Problem solving*. Determinare, applicare e modificare un insieme di azioni per arrivare a una soluzione.

26) *Gestione del tempo*. Usare il tempo in maniera affettiva al fine di completare compiti e conseguire obiettivi.

#### **4. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018**

Il 22 maggio 2018 è stata approvata da parte del Consiglio dell'Unione Europea una nuova Raccomandazione che: “sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”. A distanza di 12 anni il nuovo documento tiene conto da un lato delle profonde trasformazioni economiche, sociali e culturali degli ultimi anni, dall'altro della persistenza di gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani. Emerge in particolare una crescente necessità di maggiori competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili “per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti”. Viene in particolare affermato che: “Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze”.

Viene anche detto che: “Si è posta particolare attenzione al miglioramento delle abilità di base, all'investimento nell'apprendimento delle lingue, al miglioramento delle competenze digitali e imprenditoriali, all'importanza dei valori comuni per il funzionamento delle nostre società e alla necessità di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in ambiti scientifici”. “Si è posta particolare attenzione al miglioramento delle abilità di base, all'investimento nell'apprendimento delle lingue, al miglioramento delle competenze digitali e imprenditoriali, all'importanza dei valori comuni per il funzionamento delle nostre società e alla necessità di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in ambiti scientifici”. Quanto

all'apprendimento non formale e quello informale, essi svolgono: “un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi e la resilienza, che facilitano la transizione dei giovani all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa”.

Le competenze sono definite come una “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni”. Si precisa poi che:” Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”. Inoltre esse: “sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave”.

Vengono quindi delineati otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Per ciascun tipo di competenza se ne dà una descrizione generale e quindi se ne precisano le conoscenze, abilità e gli atteggiamenti implicati. Il numero degli ambiti di competenza rispetto a quello del 2006 rimane invariato, ma la loro definizione, natura e descrizione vengono allargati e approfonditi. A esempio non si parla più di comunicazione nella lingua madre e nella lingua straniera, ma di una competenza alfabetica funzionale e di una competenza multilinguistica. La competenza alfabetica funzionale “indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo”. D'altra parte quella multilinguistica fa riferimento alla “capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. [...] Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese”.



Ai nostri fini è utile riportare quanto si prospetta per l'ambito dell'imprenditorialità. È anche un buon esempio del modo con cui sono presentate nel dettaglio ciascuna delle competenze chiave proposte.

“La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.

*Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza*

La competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Dovrebbero comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società. Dovrebbero inoltre conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile ed essere consapevoli delle proprie forze e debolezze.

Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. Vi rientra la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate.

Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento”.

## **5. La problematica connessa con lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills**

Tutti e tre i quadri di competenze presentati nei paragrafi precedenti danno ampio spazio alle cosiddette competenze personali o soft skills. In particolare il quadro delineato dal National Research Council presenta solo questo tipo di competenze. L'emergere prepotente dell'attenzione verso di esse è stato ben descritto nelle sua centralità dal premio Nobel per l'economia James J. Heckman. Egli ha promosso presso il Centro per l'economia dello sviluppo umano dell'Università di Chicago una serie di studi sullo sviluppo del capitale umano confluiti in una pubblicazione del 2014 curata da lui e da J.E. Humphries e T. Kautz dal titolo *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*<sup>39</sup>. Due capitoli di quest'opera sono stati tradotti in

---

<sup>39</sup> J. J. Heckman, J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

italiano a cura della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, con una Introduzione di Giorgio Vittadini.<sup>40</sup> Heckman, oltre che economista, è anche uno statistico e, sulla base delle ricerche sviluppate in ambito econometrico, ha evidenziato l'importanza per le singole persone, come per le imprese e l'economia degli Stati, di promuovere nei processi educativi e formativi non solo competenze cognitive, ma anche quelle che egli definisce "competenze del carattere" (*character skills*).

Le argomentazioni svolte dall'Autore poggiano sulle evidenze provenienti in gran parte proprio dagli studi di tipo econometrico, applicati al campo dell'istruzione e della formazione professionale, ponendosi la domanda se il GED (*General Educational Development*), cioè l'insieme delle prove che al termine della scuola secondaria qualificano gli studenti, sia predittivo della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Si tratta di quelle competenze che Hackman chiama *cognitive skills*. Egli giunge ad affermare la loro scarsa validità se considerati in isolamento, mentre sempre più emergono come determinanti altri tipi di qualità personali, quelle appunto che possono essere descritte come *non cognitive skills* e da lui vengono denominate competenze proprie del carattere, o *character skills*.

Nel corso delle sue indagini ha quindi esaminato il ruolo delle competenze prese in considerazione da un diffuso test di personalità denominato *Big Five*. Esso deriva la sua denominazione dall'aver evidenziato cinque dimensioni fondamentali della personalità umana: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. Dalle sue analisi emergono come fondamentali la coscienziosità, seguita dall'apertura all'esperienza. Occorre aggiungere che la ricerca in psicologia delle organizzazioni e quella in psicologia dell'educazione hanno anch'esse messo in rilievo la correlazione assai pronunciata tra l'apertura all'esperienza e il successo occupazionale e quello scolastico. Nel primo caso si ha apertura all'apprendimento permanente e alla flessibilità, nel secondo caso si ha una correlazione con l'intelligenza, la creatività e la curiosità intellettuale. Così la coscienziosità risulta fortemente correlata con il successo occupazionale e scolastico. Nel lavoro risultano importanti alcuni aspetti della coscienziosità come affidabilità, precisione, perseveranza. Gli studenti coscienziosi, d'altra parte: "risultano organizzati, affidabili e persistenti; si considerano e sono considerati dagli altri più intelligenti".<sup>41</sup>

Egli si pone poi la questione se il carattere e le sue competenze siano tratti stabili oppure modificabili attraverso processi formativi. A questo fine egli passa a esaminare un numero assai elevato di programmi educativi che centrano l'attenzione sul loro sviluppo e sui risultati effettivi che essi riescono a conseguire, giungendo alla conclusione che non solo l'intelligenza, ma anche il carattere delle persone è malleabile. In termini pedagogici si direbbe che le persone sono educabili da questi due punti di vista.

A conclusione delle analisi puntuali sviluppate, le evidenze riscontrate portano ad affermare che "i programmi di maggiore qualità rivolti all'infanzia esercitano effetti durevoli e positivi sui *character skills*. Le prove emerse riguardo agli interventi nelle scuole primarie evidenziano benefici durevoli possibili anzitutto grazie al potenziamento delle abilità caratteriali. Sono invece scarse le

---

<sup>40</sup> J.J. Heckman, T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016.

<sup>41</sup> G. V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005, pp.51-52 e 56-57.

valutazioni a lungo termine degli interventi rivolti agli adolescenti. Le prove a disposizione indicano un beneficio molto maggiore per quei programmi che si concentrano sui *character skills* rispetto a quei programmi che mirano soprattutto alle abilità cognitive e a forme di apprendimento strettamente scolastico. I programmi di apprendimento collegati al mondo del lavoro che insegnano i *character skills* si rivelano interventi di maggiore efficacia come strategia di recupero degli adolescenti”. La conclusione generale è questa: “I dati a disposizione suggeriscono che i programmi di recupero per adolescenti non hanno la stessa efficacia dei progetti più incisivi per la prima infanzia. La costruzione di una base precoce di abilità per promuovere l’apprendimento nella vita e l’impegno nella scuola e nella società costituisce una strategia migliore. La prevenzione conviene più del recupero.”<sup>42</sup>

Occorre anche aggiungere che i dati raccolti da Heckman tendono a confermare quanto già percepito e in molti casi già valorizzato nel mondo del lavoro e della formazione professionale. A esempio all’inizio degli anni ottanta dell’altro secolo in Francia era vivacemente presente un movimento che faceva dell’apprendimento esperienziale la sua bandiera e che vedeva nello sviluppo del carattere delle persone il centro focale di ogni attività formativa. A testimonianza di questa impostazione si può citare il volume di Alain Kerjean dal titolo *Le caractère plus important que le CV* (Il carattere più importante del CV), che rivendica l’importanza nel mondo del lavoro e nella società economica delle competenze personali che formano il carattere delle persone di fronte a quelle solamente tecniche. Egli cita sondaggi del tempo che avevano rilevato come nel reclutamento della forza lavoro gli imprenditori mettersero al primo posto le qualità delle persone (48%), poi l’esperienza (45%).<sup>43</sup>

## **6. Lo sviluppo di un’identità professionale implica la progressiva capacità di autodeterminazione e autoregolazione del soggetto in collaborazione con le istituzioni formative e i contesti lavorativi reali.**

In un celebre passo del primo libro dell’Emilio di J. J. Rousseau si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo, e più in generale di quello formativo, dell’uomo: “L’educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose”<sup>44</sup>. E più avanti: “La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vie in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita”<sup>45</sup>. Nella letteratura francese dedicata all’analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell’auto-formazione, dell’etero-formazione e dell’eco-formazione. A esempio, M. Fabre<sup>46</sup> insiste su una dinamica tripolare tesa tra l’auto-formazione e le istanze del soggetto, l’etero-formazione

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 187-188.

<sup>43</sup> A. Kerjean, *Le caractère plus important que le CV*, Paris, Éditions d’Organisation, 2003, p.3.

<sup>44</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 8.

<sup>45</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>46</sup> M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.

messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro<sup>47</sup>. Questa suggestione può essere riletta per fornire un quadro di riferimento assai funzionale per esaminare un sistema o un percorso formativo (Fig.1).

Seguendo le indicazioni di Rousseau, è evidente l'importanza di garantire che i percorsi formativi costituiscano uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il diagramma triangolare presentato si presta bene anche per impostare un'analisi delle caratteristiche intenzionali, e di fatto, che definiscono la qualità del sistema in esame.

Tradizionalmente è prevalsa la polarità che metteva l'accento sulle caratteristiche e la qualità del dispositivo formativo; nel contesto di un sistema duale occorre trovare un equilibrio positivo tra l'apporto dell'istituzione formativa e quello dell'impresa; non solo, ma favorire la progressiva capacità di autoregolazione e autodeterminazione del soggetto in formazione.

All'istituzione formativa compete certamente: a) promuovere l'acquisizione significativa dei fondamenti scientifici e tecnologici dell'ambito lavorativo prescelto; b) favorire lo sviluppo delle competenze comunicative scritte e orali sia in lingua italiana, sia in inglese; c) sollecitare e guidare lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills; d) curare la progressiva capacità di auto-determinazione e auto-regolazione del soggetto in formazione.

Quanto all'impresa i suoi compiti formativi, più o meno direttamente ed esplicitamente messi in opera, riguardano: a) la comprensione della complessità di un'organizzazione diretta alla produzione di beni o servizi; b) lo sviluppo di competenze tecnico-pratiche connesse con un ambito lavorativo specifico; c) la conoscenza dei sistemi di relazione esistenti tra colleghi e tra dipendenti e superiori e la capacità di tenerne conto nella maniera di interagire in situazione; d) la capacità di lavorare in gruppo e di collaborare ai vari livelli al fine di produrre quanto richiesto dalle attività d'impresa.

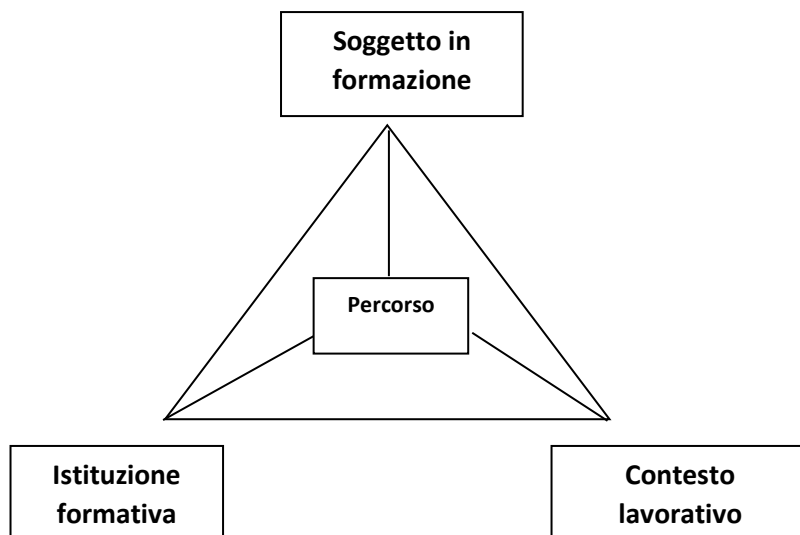


Fig. 1 Schema di riferimento utilizzabile per esaminare i percorsi formativi,

Questi compiti formativi tuttavia non otterranno alcun risultato, se i soggetti in formazione non sviluppano le capacità di apprendere quanto loro proposto e di trasformarlo in un patrimonio

<sup>47</sup> Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: autoformazione, eteroformazione, ecoformazione. Cfr. P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002, p. 106.

conoscitivo e operativo che caratterizzi la loro professionalità. Nel seguito esploreremo alcune di queste esigenze in particolare. In generale, si è indicato nell'azione del tutor aziendale e del tutor formativo il compito di facilitare tale apprendimento sia mediante congrue progettazioni di percorsi formativi, sia seguendo sistematicamente il cammino che i singoli in formazione intraprendono, sia favorendo da parte di essi la redazione di un diario di bordo. A quest'ultimo proposito occorre tuttavia segnalare come recenti ricerche hanno evidenziato che la semplice compilazione di un diario di quanto vissuto in impresa non produce risultati apprezzabili, se non è sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative.<sup>48</sup>

Di qui la necessità di prospettare l'utilizzazione di un vero e proprio portfolio digitale, ben progettato, che faccia da riferimento e integrazione tra l'apporto del tutor aziendale, del tutor formativo e del soggetto in formazione. Tale portfolio costituirebbe proprio l'architrave della possibilità di integrazione feconda tra i tre riferimenti evocati da Rousseau. Tramite la sua valorizzazione il tutor formativo può verificare se il cammino intrapreso sta dando i risultati sperati, oppure occorre trovare per esso modesti adattamenti o profonde modificazioni a esso. Dal canto suo il tutor aziendale può riscontrare se quanto vissuto dall'allievo sul posto di lavoro trova validi riscontri sul piano della consapevolezza critica e della valorizzazione personale. L'allievo trova traccia del suo cammino percorso e, se ben aiutato, acquista progressivamente consapevolezza di quanto appreso e spinta motivazionale e impegnarsi nel processo di sviluppo professionale.

Come gran parte della conoscenza si sviluppa nell'interazione con la realtà, così anche la propria identità viene strutturandosi nell'impatto con le diverse esperienze lavorative e occupazionali. Tuttavia la pura e semplice presenza, l'impatto con un ambiente, o contesto, l'incontro con le persone, la percezione delle cose, non modificano le conoscenze e le competenze senza una presa di consapevolezza del loro significato personale, concettuale o operativo. Il passaggio dall'evento al suo significato implica una qualche forma di sdoppiamento, normalmente favorito dal suo racconto, o ricostruzione narrativa, o dalla sua rappresentazione grafica. Ciò favorisce una riflessione critica che è stata ben descritta da Platone nel *Teeteto* spiegando il significato del pensare, del riflettere. Socrate dialogando con il suo interlocutore Teeteto gli chiede "Ma con termine 'pensare' intendi quello che intendo io?". E prosegue: "Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinare 'discorrere' e l'opinione 'discorso pronunciato', non tuttavia rivolto ad un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso".<sup>49</sup>

## 7. Conclusione

Esaminando la documentazione sia istituzionale, sia di ricerca di questi ultimi anni, si nota una netta evoluzione nel considerare le componenti fondamentali che dovrebbero caratterizzare l'identità professionale. Si può, a esempio, ricordare quanto accennato nel primo capitolo a proposito di una delle più diffuse teorie relative all'orientamento professionale, quella di John

---

<sup>48</sup> L. Dörrenbächer, F. Perels, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp.50-65.

<sup>49</sup> G. Reale (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2° ed., pp.579-580.

Holland, elaborata negli anni ottanta dell'altro secolo, considerava l'identità professionale intesa come "quadro consapevole dei propri obiettivi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un contesto lavorativo"<sup>50</sup>. Di qui era stato tratto uno strumento diagnostico, che metteva a confronto sei tipi di personalità (realistica, intellettuale o investigativa, artistica, socievole, intraprendente, convenzionale) con altrettanti tipi di ambienti e contesti occupazionali.<sup>51</sup> L'identità professionale in sostanza derivava dall'insieme delle attese di un ambito lavorativo preciso. Oggi, di fronte alla dinamicità e complessità del mondo del lavoro e delle professioni e alla problematicità nel definire quale sarà il complesso della competenze che l'attività lavorativa futura richiederà, occorre avere una prospettiva più centrata sulla persona e la sua maturità umana intellettuale e morale e più articolata nel descriverne le qualità.

---

<sup>50</sup> J. L. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997, p. 5.

<sup>51</sup> Tale strumento venne messo a punto nel 1993: J. L. Holland, J. A. Johnston, N. F. Asama, The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp.1-11.

## 1. Introduzione

Nell'approfondire la caratteristiche di una persona che deve affrontare un mondo del lavoro altamente dinamico e complesso emerge con chiarezza la questione dell'adattabilità della persona ai cambiamenti che caratterizzano talora in maniera drammatica le condizioni professionali e le esigenze di competenza nel corso della propria esperienza lavorativa. Entra in gioco la dinamica assai impegnativa tra stabilità e cambiamento sia nell'identità personale, sia in quella professionale. La flessibilità cognitiva rimanda a una delle principali funzioni esecutive da promuovere fin dalla prima infanzia. Vengono di conseguenza esplorati gli apporti che Mark Savickas ha offerto su questa tematica e le indagini a suo tempo promosse dallo Isfol. Vengono così individuate alcune dimensioni fondamentali che caratterizzano tale qualità personale.

## 2. Flessibilità cognitiva e sviluppo della persona

Nel quadro dei processi suto-regolativi che tra la prima infanzia e l'adolescenza passano sotto il nome di funzioni esecutive viene considerata anche l'importanza dello sviluppo della cosiddetta *flessibilità cognitiva*. Essa riguarda la capacità di gestire se stessi nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro, la capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro, la tolleranza del cambiamento e la flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza da questo punto di vista sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

Si può pensare che forme di rigidità cognitiva riguardino la difficoltà ad adattare i propri pensieri e i propri comportamenti a quanto si sperimenta nella vita reale per rimanere attaccati ai propri sogni, a una immagine di realtà che non corrisponde alla situazione di fatto, a pregiudizi e presupposizioni senza fondamento. In termini generali si può includere la tendenza a voler imporre alla realtà forme interpretative di tipo ideologico, quasi a voler controllare, se non dominare, le situazioni, senza tener conto dei vincoli o delle limitazioni che emergono nel concreto. Si può evocare in prospettiva filosofica il dibattito tutt'ora in corso sul problema del realismo in ambito educativo.<sup>52</sup>

In un suo intervento Massimo Baldacci afferma come da un punto di vista teorico la realtà rappresenti una categoria del discorso pedagogico. "A questo proposito, risulta emblematica la posizione del problematicismo pedagogico. Secondo questa teoria i criteri di scelta educativa sono costituiti dalla *fedeltà alla ragione*, da una parte, e dall'*aderenza alla realtà*, dall'altra. Il primo criterio è collegato alla razionalità degli scopi educativi prescelti, il secondo allo stato di cose che caratterizza la situazione educativa e di cui occorre tenere conto nel compiere la scelta. Tale realtà è fatta dall'oggettivizzazione dei processi formativi antecedenti, ma una volta fatta acquisita il

---

<sup>52</sup> M. Pellerey, La forza della realtà nell'agire educativo, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, June 2014, pp. 63-81.

carattere di una realtà indipendente dai nostri desideri, e con la quale deve fare i conti la realizzazione dei nostri disegni”.<sup>53</sup>

Come coniugare queste due fedeltà nel concreto dell’azione educativa porta alla necessità di riflettere più in profondità sulle circostanze concrete nelle quali tale azione si svolge. La distinzione di Rawls tra ragione e ragionevolezza può aiutare in tale direzione, evidenziando come la razionalità teoretica svolga un ruolo decisivo nella identificazione del bene da promuovere negli educandi, ma nel contesto dell’impegno educativo concreto diventa indispensabile mettere in gioco proprio quello che si può definire principio di ragionevolezza pedagogica. E ciò evidenzia il ruolo non solo della conoscenza adeguata della realtà di fatto, ma anche del riscontro, o feedback, che deriva dalla messa in opera dei nostri progetti formativi.

Qualcosa di analogo è stato proposto per quanto riguarda in genere lo sviluppo umano. Questo è legato all’esistenza di effettive *capabilities*, cioè alla presenza non solo di potenzialità interne di sviluppo, ma soprattutto di condizioni esterne che ne permettano e ne favoriscano il fiorire. In tutti e due gli approcci è essenziale che venga favorito lo sviluppo di un ambiente nel quale il soggetto possa agire e scegliere liberamente se stesso. In qualche modo viene messo in risalto il ruolo di un feedback interno alle azioni stesse basato su processi di natura percettiva e attiva. Tuttavia nell’ambito dell’educazione il ruolo degli altri, siano essi adulti o coetanei, diventa un altro decisivo impatto con la realtà, la quale svolge spesso un’azione di feedback esterno che sollecita, guida e consolida i vari apprendimenti.

D’altra parte, si deve anche tener conto che la flessibilità possa a limite diventare una dipendenza eccessiva dalle circostanze, dai discorsi che si vanno sviluppando intorno a noi, dalle situazioni che via via si vanno sperimentando. Molte impostazioni cosiddette postmoderne insistono sul ruolo determinante del contesto conversazionale dal quale siamo avviluppati. Si diventa così quasi banderuole guidate dal vento che soffia. Se la rigidità può indicare debolezze personali di vario genere, anche l’eccessiva flessibilità evidenzia la fragilità del carattere e delle proprie convinzioni.

In qualche modo il concetto stesso di flessibilità evoca un sano realismo, una conversazione continua con la realtà di fatto, anche per sviluppare una visione prospettica di sé e del proprio agire, come si usa dire, con i piedi per terra. L’esperienza del reale tuttavia non può essere l’unico riferimento, La riflessione critica deve apportare quella che viene oggi definita “prospettiva di significato”, cioè il senso e la prospettiva che si intende perseguire nella propria esistenza.

Si può invocare in questo contesto la saggezza pratica, cioè la capacità di decidere come agire rimanendo orientati verso un fine considerato desiderabile, ma tenendo conto delle opportunità degli impedimenti che si riscontrano nella realtà. Lo stesso concetto generale di competenza implica la capacità di leggere e interpretare i compiti e/o le sfide presenti al fine di attivare le proprie risorse interne e valorizzare quelle esterne disponibili per portare a termine validamente i compiti da svolgere o rispondere positivamente alle sfide incontrate.

Nella strutturazione dei processi cognitivi da saper gestire evocati da Aristotele nella sua *Etica Nicomachea* al più al livello si colloca la sapienza, cioè il riferimento ai primi principi o alle finalità fondamentali che devono animare il nostro pensare e agire. La conoscenza sistematica e l’intuizione diventano nel contesto sapienziale le basi per leggere e interpretare le situazioni, ma la saggezza pratica è la virtù che consente di giungere in maniera consapevole a impostare il proprio

---

<sup>53</sup> M. Baldacci, *Il realismo e la ricerca educativa*. In E. Corbi, S. Oliverio, (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa multimedia, 2013, p. 83.



agire. In questo quadro va interpretata anche l'esigenza da una parte di stabilità dell'identità sia personale, sia professionale e, dall'altra, di adattabilità alla circostanza delle vita e del mercato del lavoro.

### **3. L'adattabilità professionale nella prospettiva elaborata da Mark Savickas**

Mark Savickas nel quadro della sua visione di sviluppo dell'identità professionale come costruzione progressiva mette in luce come il ruolo fondamentale dell'adattamento all'ambiente sociale in vista dell'integrazione persona-ambiente.<sup>54</sup> Nel progettare le proprie esistenze la gente deve tener conto delle attese sociali al fine di poter entrare e partecipare nel mondo del lavoro e poi gestire le transizioni occupazionali che si dovranno affrontare. Per far questo ogni soggetto deve sviluppare un insieme di risorse che fanno da fondamento della capacità di far fronte ai compiti attuali e a quelli futuri, ai cambiamenti e ai traumi che si presenteranno nel corso della propria esistenza.

Vengono così identificate quattro essenziali abilità personali di autoregolazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. Nel linguaggio di Savickas essa viene detta: *concern*. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo, persistenza: *control*. La terza è una caratteristica spesso considerata anche nelle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare se stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili: *curiosity*. La quarta riguarda quella che comunemente viene definita auto-efficacia, cioè la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino. In sintesi un soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

Da questo quadro teorico è derivato un questionario di autovalutazione della propria adattabilità professionale. Esso è stato applicato e validato in molte nazioni, tra cui l'Italia. La messa a punto del questionario è stata realizzata da Savickas e Porfeli nel 2012 e il questionario è stato denominato *Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)* ed è composto da 24 item, 6 per ogni dimensione con buona attendibilità e validità. Le sue proprietà psicometriche sono state analizzate nel contesto italiano da S. Soresi, L. Nota e L. Ferrari, nel 2012<sup>55</sup> con adolescenti (età media = 17.38 anni,  $SD = .89$ ), confermando la struttura a quattro dimensioni emerse nella versione originale della scala e nelle altre versioni adattate in molti altri paesi. Per quanto concerne i giovani adulti esso è stato tradotto e validato da Annamaria Di Fabio<sup>56</sup>, che riassume in questa maniera la versione italiana adottata. "La dimensione *Concern* riguarda l'interesse per il proprio futuro, per guardare avanti, per prepararsi in anticipo per lo *step* successivo. La dimensione *Control* si riferisce al grado in cui gli individui si sentono capaci e responsabili in relazione alla costruzione del proprio futuro.

---

<sup>54</sup> M. L. Savickas, E. J. Porfeli, Career adapt abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, p. 661.

<sup>55</sup> I. Di Maggio, M. C. Ginevra, L. Nota, L. Ferrari, S. Soresi, Career Adapt-Abilities Scale-Italia Form: Psychometric properties with Italian preadolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 2015, 91, pp. 46-53.

<sup>56</sup> A. Di Fabio, Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*, 2016.

Cfr. [www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietà-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/](http://www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietà-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/)

La dimensione *Curiosity* riguarda il sentirsi in grado di esplorare le varie opportunità presenti nel contesto di appartenenza. La dimensione *Confidence* è relativa alla percezione di essere in grado di perseguire i propri obiettivi anche quando si incontrano difficoltà o ostacoli”. In questo caso sono stati presi in considerazione giovani adulti (età media = 21.52 anni,  $SD = 2.31$ ). Il presente studio intende dunque analizzare le proprietà psicometriche della *Career Adapt-Abilities Scale* per giovani adulti.

La versione italiana adottata da S. Soresi, L. Nota e L. Ferrari comprende le quattro scale e i seguenti items.

#### *Concern*

1. Riflettere su come sarà il mio futuro.
2. Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro.
3. Prepararmi per il futuro.
4. Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare.
5. Programmare come raggiungere i miei obiettivi.
6. Preoccuparmi del mio futuro professionale.

#### *Control*

7. Essere perseverante.
8. Decidere autonomamente.
9. Assumermi la responsabilità delle mie azioni.
10. Difendere i miei punti di vista.
11. Contare su me stesso/a.
12. Fare ciò che è giusto per me.

#### *Curiosity*

13. Esplorare il mio ambiente di vita.
14. Cercare opportunità che mi aiutino a crescere come persona.
15. Conoscere le alternative prima di fare una scelta.
16. Considerare modi diversi di fare le cose.
17. Cercare delle risposte agli interrogativi che mi pongo.
18. Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità.

#### *Confidence*

19. Essere competente nelle attività che devo fare.
20. Essere coscienzioso/a e fare le cose bene.
21. Imparare nuove abilità.
22. Migliorare le mie abilità
23. Superare gli ostacoli
24. Risolvere problemi

Al fine di predisporre anche questo strumento diagnostico per una sua valorizzazione nell'orientamento e nella formazione professionale abbiamo pensato di adattarlo al nostro contesto in questo modo.

#### 1) *Progettare il proprio futuro*

Penso a come sarà il mio futuro

Sono consapevole che le scelte di oggi influenzeranno il mio domani  
Mi preparo per il futuro  
Sono consapevole delle scelte formative e professionali che devo compiere  
Pianifico in vista dei miei obiettivi  
Sono preoccupato per il mio futuro professionale

2) *Prendere decisioni*

Sono forte e perseverante  
Decido in autonomia  
Mi assumo la responsabilità delle mie azioni  
Difendo quello in cui credo  
Conto su me stesso/a  
Faccio ciò che ritengo giusto

3) *Esplorare la realtà*

Esploro l'ambiente intorno a me  
Cerco opportunità per crescere  
Esamino con cura le opzioni prima di scegliere  
Tengo conto dei modi diversi per fare le cose  
Esploro i miei problemi in profondità  
Mi lascio incuriosire da nuove opportunità

4) *Autoefficacia*

Porto a termine i miei compiti in modo efficace  
Ho cura di fare bene le cose  
Acquisisco nuove competenze  
Potenzio le mie abilità  
Supero gli ostacoli  
Affronto e risolvo problemi

Nel 2015 è stata elaborata e validata in Svizzera una versione ridotta della scala originale *Career Adapt-Abilities Scale*, che ha aggiunto le denominazione di Short-Form. Essa è stata confrontata con quella originale riscontrando una sostanziale equivalenza tra le due versioni. Vengono di seguito riportate gli item delle quattro scale. Si tratta di tre item, invece di sei, e di conseguenza il questionario risulta formato da 12 item. La ragione di questa versione ridotta sta nel desiderio di poter utilizzare il questionario su larga scala.<sup>57</sup>

*Quanto pensi di possedere la capacità indicata: molto poco, poco, abbastanza, molto, moltissimo.*

*Concern* (progettare il proprio futuro)

Riflettere su come sarà il mio future  
Prepararmi per il futuro  
Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare

*Control* (prendere decisioni)

Prendere decisioni da me stesso

---

<sup>57</sup> C. Maggiori, J. Rossier, M. L. Savickas, Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation, *Journal of Career Assessment*, 2017, 25, 2, 312-325. Traduzione italiana degli item che nell'originale sono in inglese, francese e tedesco.

Assumere la responsabilità delle mie azioni

Contare su me stesso

*Curiosity* (esplorare la realtà)

Cercare opportunità per migliorare in quanto persona

Conoscere le alternative prima di fare una scelta

Osservare i diversi modi di fare le cose

*Confidence* (autoefficacia)

Prendermi cura di far bene le cose

Imparare nuove competenze

Migliorare le mie abilità

#### **4. La ricerca Isfol sull'occupabilità e in particolare sull'adattabilità<sup>58</sup>**

La dimensione dell'adattabilità professionale è definita nello studio condotto dall' Isfol<sup>59</sup> come la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo.<sup>60</sup> L'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto attuale e di "guardarsi intorno" (esplorazione di carriera), sia la propensione verso il futuro, ovvero l' "immaginarsi in avanti" (pianificazione della carriera), e quindi la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera.<sup>61</sup>

"La definizione di Savickas è stata rielaborata e integrata sulla base degli studi che abbiamo condotto sul tema dell'Occupabilità, in quattro sotto-dimensioni: 1. Orientamento al futuro: inteso come propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a essere orientati positivamente e attivamente verso di esso, a proiettarsi in avanti in modo concreto e reale mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e a obiettivi da perseguire. 2. Orientamento all'apprendimento: fa riferimento alla curiosità professionale ed esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo. 3. Flessibilità e apertura al cambiamento: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero non ancorati a idee precostituite. 4. Orientamento alla pianificazione: esprime la disposizione alla pianificazione delle attività, per raggiungere gli obiettivi prefissati entro i tempi previsti."

In un dei colloqui previsti dal progetto Isfol, il secondo, si fa riflettere il soggetto sulle quattro dimensioni individuate.

*"L'orientamento al futuro fa riflettere su queste questioni.*

- Quando rifletti sul tuo futuro quali sono le immagini cui lo associ o la rappresentazione che ne hai? Ti sembra così lontano che quasi non ti riguarda? Ti appare vicino, concreto, positivo? Ci pensi spesso perché è collegato a una tua aspirazione o a un progetto sul quale stai investendo impegno ed energie sin da ora? - Hai definito degli obiettivi che vuoi raggiungere? A medio e a lungo termine?

---

<sup>58</sup> ISFOL, Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale, *Isfol Research Paper* n. 30/2016.

<sup>59</sup> *Ibidem*. P. 17

<sup>60</sup> M. L. Savickas, E. J. Porfeli, o.c., 2012; M. L. Savickas, Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in M. L. Savickas, Career Adaptability: An Integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory, "The Career Development Quarterly", Vol. 45, n. 3 (1997), pp. 247-259

<sup>61</sup> M. L. Savickas, Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in D. Brown et alii (Eds.), *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, 2002, pp. 149-205

Li consideri realizzabili e alla tua portata? Pensi di potercela fare? - La possibilità di realizzare i tuoi progetti futuri: quanto pensi possa dipendere da te, dalle tue azioni, dalla tua iniziativa e tenacia? - Quali scelte importanti hai effettuato riguardo al tuo futuro? - Hai definito un piano di azione che ti consenta di realizzare i tuoi progetti? Quali sono le risorse (competenze, motivazione, impegno, supporto da parte degli altri, opportunità e condizioni ambientali, ecc.) di cui pensi di disporre? - Che cosa pensi dovresti acquisire, in termini di conoscenze, capacità, esperienze, ecc., per poter raggiungere i traguardi che ti sei prefissato? Stai facendo qualcosa in proposito?

*L'orientamento all'apprendimento invita alla riflessione sulla base di queste domande*

- Quali sono le informazioni e le notizie sulle quali ti piace essere aggiornato? - Quali conoscenze vorresti apprendere o approfondire per la tua crescita personale e professionale? - Quali esperienze formative o professionali vorresti effettuare per ampliare il tuo bagaglio di competenze? - Ti piace metterti alla prova, sperimentare nuove situazioni e acquisire nuove abilità e conoscenze? - Quando affronti un problema, trovi stimolante cercare soluzioni nuove? - Con quali situazioni difficili ti sei confrontato ultimamente? Come le hai gestite? Quali "insegnamenti" ne hai tratto? - Nel lavoro, nello studio o nel rapporto con gli altri, quali sono i punti di forza che ti consentono di ottenere buoni risultati? Quali invece gli aspetti che potresti migliorare? Stai facendo qualcosa in questa direzione? - Come accogli in genere i feedback non positivi che gli altri ti forniscono sulle attività che hai svolto? Anche se con rammarico, li accogli come informazioni utili a fare meglio?

*L'orientamento alla flessibilità/all'apertura al cambiamento sollecita il soggetto a rispondere a queste questioni*

- Quali sono le situazioni nuove nelle quali pensi di avere mostrato facilità e rapidità di adattamento? - Quando ti confronti con una persona, resti ancorato alle tue credenze e convinzioni oppure non hai difficoltà a mettere in discussione le tue idee e opinioni? I tuoi amici cosa ne pensano in proposito? - Ti trovi più a tuo agio in contesti stabili e collaborativi o in quelli dinamici e competitivi? - In quali situazioni formative, professionali, sociali ritieni di avere potuto esprimere al meglio le tue capacità? - Pensi di avere una tua specifica modalità di comportamento? Nelle specifiche situazioni cerchi di adeguare il tuo comportamento alle caratteristiche dei tuoi diversi interlocutori? In che modo pensi di farlo? - Prima di esporre il tuo punto di vista, sei portato ad ascoltare le opinioni degli altri e a comprendere il contesto in cui ti muovi? Oppure tendi ad agire rapidamente e ad andare dritto per la tua strada? - Nelle situazioni di contrapposizione con altre persone, che cosa fai? Tendi ad affermare e a difendere con forza e tenacia la tua posizione? Cerchi di trovare una soluzione di mediazione? Cerchi di metterti nei panni degli altri? - Quali cambiamenti hai affrontato con timore? Quali invece hanno eventualmente rappresentato per te una sfida importante da affrontare? - Ti piace misurarti con compiti e obiettivi nuovi e impegnativi? Quali hai affrontato finora?

*L'orientamento alla pianificazione implica pensare a*

- Quali sono gli obiettivi che ti sei posto e pensi di avere raggiunto? Come hai affrontato eventuali ostacoli e difficoltà? - Ritieni di essere una persona tenace, che non si arrende? - Di solito pianifichi in anticipo le cose da fare, definendo priorità, compiti e scadenze? Gli altri ti considerano una persona organizzata? - Quali sono le attività, le iniziative o i progetti in cui ti sei impegnato maggiormente negli ultimi tempi? Li hai portati a termine? - In quali situazioni la tua

determinazione e fiducia nelle tue capacità e risorse personali ti ha consentito di raggiungere l'obiettivo? - Quali risultati o traguardi hai raggiunto e ti sei conquistato con le tue forze (responsabilità, impegno, iniziativa, ecc.)? - Quali risultati eventualmente pensi di non avere conseguito perché hai controllato e monitorato poco le attività, i tempi, i vincoli, ecc.?"

Sull'adattabilità è stato anche costruito un questionario e ne sono state definite alcune indicazioni pratiche nel valorizzarlo. Tutto ciò viene riportato in appendice. Qui si riportano gli item attribuiti a ciascuna delle quattro scale e la definizione delle singole scale.

1) *Orientamento al futuro*: Il riferimento è alla propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a proiettarsi in avanti in modo concreto e positivo mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni a obiettivi da raggiungere. Questa disposizione appare collegata all'idea che il futuro sia controllabile e dipenda da noi, dalle nostre scelte, dalle nostre capacità e dalla nostra volontà. Tale dimensione, di natura progettuale, implica una concreta definizione degli obiettivi (formativi, professionali, di carriera ecc.) da raggiungere e di un coerente piano di azione.

*Immagino il mio futuro soddisfacente*

*Creo situazioni per far sì che le cose che mi interessano accadano*

*Mi preparo per il futuro cercando di accrescere le mie competenze*

*Ho dei progetti per il futuro*

*Colgo le opportunità che si presentano per inserirmi nel mondo del lavoro*

*In futuro ritengo di poter realizzare progetti importanti per me*

*Troverò un lavoro che soddisfi le mie aspettative*

2) *Orientamento all'apprendimento*: Il riferimento è alla curiosità professionale, alla propensione a esplorare l'ambiente, a conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, a farsi coinvolgere nei processi di apprendimento formali e informali. Esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, l'orientamento a cogliere ogni opportunità di apprendimento e a porsi in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.

*Mi impegno per continuare a imparare cose nuove*

*Mi attivo per cercare soluzioni nuove ai problemi*

*Ricerco situazioni che mi possano consentire di sviluppare nuove competenze*

*Sono abituato a mettere in pratica quello che apprendo*

*Mi incuriosisce la possibilità di svolgere nuove attività*

*Cerco di individuare i miei punti di debolezza per potermi migliorare*

3) *Orientamento alla flessibilità/all'apertura al cambiamento*: Esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo, sicuro e flessibile contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e a valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero e di ragionamento flessibili, non ancorati a idee precostituite. In sintesi, si connota come una flessibilità di natura sia cognitiva che relazionale.

*Quando mi affidano un nuovo compito, mi piace mettermi alla prova*

*Nell'affrontare un problema cerco di individuare una gamma ampia di possibili soluzioni*

*Mi considero pronto ad affrontare le incertezze del mondo del lavoro*

*Sono portato ad affrontare i cambiamenti assumendomele i rischi*

*Mi adatto rapidamente alle situazioni da  
Quando affronto un progetto importante esprimo al meglio le mie capacità  
Mi piace provare le novità  
Sono portato ad accogliere con apertura le osservazioni critiche che mi rivolgono*

4) *Orientamento alla pianificazione*: Esprime la disposizione a perseguire con determinazione gli obiettivi prefissati e ad avviare a questo fine una coerente e funzionale azione di pianificazione. Una variabile importante della adattabilità, riconducibile a questa dimensione, è rappresentata dal controllo professionale, ossia dalla convinzione che la persona ha di poter esercitare un controllo sulla propria vita e sul proprio futuro professionale, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte.

*Sono abituato a programmare le mie attività  
Non mi arrendo di fronte alle difficoltà  
Pianifico le mie attività sulla base degli obiettivi che mi sono prefissato  
Mi assumo la responsabilità delle mie scelte  
Mi impegno per raggiungere gli obiettivi nei tempi previsti  
Valuto con attenzione le possibili conseguenze delle mie azioni  
Quando mi pongo un obiettivo metto in atto tutte le strategie necessarie per raggiungerlo  
Sono abituato a portare a termine gli impegni  
Mi concentro su quello che devo fare*

## **5. Conclusione**

Gert Biesta ha evocato in un recente intervento il ruolo della resistenza della realtà sia fisica, sia sociale ai nostri desideri e ai nostri propositi e quali possano esserne le nostre reazioni.<sup>62</sup> Egli prospetta due possibili estremi indicando, poi, come una ragionevole posizione venga trovarsi tra di essi, in quello che un tempo veniva detto il “giusto mezzo”. La prima reazione è caratterizzata da irritazione, da frustrazione, dal tentativo di sottrarsi a tale esperienza, bloccando ogni iniziativa di riorganizzazione di sé o di quanto si fa, persistendo testardamente nell’andare avanti nonostante tutto. In termini educativi P. Meirieu considera la resistenza dell’educando, quando questi non accetta quanto proposto, si ostina nelle sue posizioni, si chiude in se stesso, manifesta altri progetti. La risposta in questa prospettiva può essere autoritaria, un imporre le proprie scelte ignorando l’altro.<sup>63</sup> All’estremo opposto si evidenzia la volontà di ignorare la realtà, in qualche modo ritrarsi da essa, proseguire nei nostri intenti, appagare i nostri desideri, aggirando l’ostacolo, illudendosi che esso non esista. In termini educativi significa lasciar correre, abbandonare l’educando a se stesso.

Collocarsi tra questi due estremi: tra il violentare la realtà, in qualche modo tentando di distruggerla, almeno nel nostro desiderio, oppure ignorarla e così in qualche modo autodistruggendosi come persona che agisce con competenza e responsabilità, significa accettare la resistenza incontrata, ripiegare su se stessi per riflettere e cercare un soluzione che ne tenga conto, rielaborando il nostro quadro interpretativo e operativo o gli stessi nostri desideri. In termini educativi significa ripensare il proprio progetto, il proprio intervento, mediante un vero e proprio

---

<sup>62</sup> G. J. J. Biesta, *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017, pp. 14-15.

<sup>63</sup> La questione della resistenza dell’altro ai nostri intenti educativi è stata affrontata da P. Meirieu nel suo testo *La pédagogie entre le faire et le dire* (Paris, ESF, 1995)

ritorno su se stessi per adattare la proprio attività alla situazione esperita. Biesta parla di questa terza scelta come scelta di un dialogo con la realtà, un conversare con essa, divenendo consapevoli dei nostri limiti e aprendosi a prospettive ulteriori.

La questione, quindi, del rapporto tra stabilità e adattabilità della nostra identità sia personale, sia professionale sta proprio nel tenere conto nel volgere della nostra esistenza di quanto in termini di psicologia sociale viene descritto come passaggio da una prima identificazione a un verifica in profondità e relativa esplorazione attenta, a una più consapevole e matura scelta identitaria.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> E. Crocetti, F. Prati, M. Rubini, The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, pp. 300-310.



## Capitolo quarto

# **Lo sviluppo dell'identità professionale e la presa di consapevolezza delle sue componenti fondamentali**

---

### **1. Introduzione**

Si è visto nei precedenti capitoli come spesso la propria identità professionale possa essere considerata dal soggetto come provvisoria, in sviluppo, o addirittura molteplice. Questo atteggiamento, però, non va confuso con la disponibilità ad affrontare esperienze nuove, mondi non completamente conosciuti e controllati, forme di organizzazione non famigliari, con spirito di adattamento e di apertura mentale; questa, infatti, è una qualità fondamentale, data, come spesso rilevato, la dinamicità del mondo del lavoro e delle organizzazioni professionali. Esso, invece evidenzia la necessità di consolidare la propria base di riferimento identitaria fondamentale, che nella sua crescita sia aperta a nuove esperienze, che possano da una parte consolidarla e dall'altra renderla aperta ad adattamenti e trasformazioni consapevoli.

Questa base di riferimento fondamentale, tenendo conto della tendenza attuale a considerare l'identità professionale come una costruzione che il soggetto sviluppa nel tempo sulla base della proprie esperienze, si costituisce e consolida mediante l'impegno a promuovere e gestire alcuni processi, prevalentemente di natura riflessiva. Questi devono portare a una progressiva consapevolezza delle proprie conoscenze, abilità, competenze, aspirazioni, prospettive future e senso esistenziale. Una consapevolezza che riguarda certo le qualità positive riscontrate, ma anche le carenze e le incertezze con le quali egli ha dovuto e deve confrontarsi. Tutto ciò dovrebbe costituire la base di un progetto di ulteriore sviluppo e consolidamento della propria identità professionale, rendendola così più solida, chiara e capace di aprirsi ad adattamenti e sviluppi spesso prima nemmeno immaginati, cercando di rimanere il più possibile coerenti con le proprie prospettive di vita e di lavoro.

È anche importante saper comunicare quanto caratterizza questo complesso di competenze, aspirazioni e spinte motivazionali. A esempio, in un colloquio in vista di una possibile assunzione di un ruolo e attività lavorativa è essenziale che tale consapevolezza emerga con sufficientemente trasparenza. Per questo è necessario non solo avere coscienza delle proprie qualità e dei propri limiti, ma anche saperli comunicare in maniera chiara ed efficace. Questo comporta non solo lo sviluppo di abilità specifiche, ma anche il saper mettere in relazione le proprie competenze e qualità personali con le esigenze che un posto di lavoro implica.

Esploreremo ora alcune dimensioni o aree fondamentali dello sviluppo dell'identità professionale di base: a) senso e prospettiva esistenziale in ambito esistenziale e lavorativo o progetto di vita e di lavoro; b) conoscenze e competenze essenziali coinvolte; c) conoscenze e competenze implicite o inespresse; d) etica professionale; e) abiti di studio e professionali

### **2. Senso e prospettiva esistenziale e progetto di vita e di lavoro**

La prima area di consapevolezza della propria identità riguarda il senso e la prospettiva esistenziale che stanno alla base dei propri orientamenti e delle proprie scelte. La natura di tale dimensione dell'identità personale e professionale è stata esaminata nel 2015 da Jean-Luc

Bernard e collaboratori in un volume pubblicato contemporaneamente in Italia e in Francia.<sup>65</sup> In tale lavoro il senso della vita e del lavoro viene così descritto nella sua dinamica soggettiva: «*La costruzione del senso si manifesta come un fenomeno complesso, multidimensionale, che si afferma e si attualizza sotto l'effetto di esperienze e nel modo in cui tali esperienze vengono comprese, interpretate e integrate in riferimento all'identità individuale. A questo proposito la problematica del senso può essere illustrata con uno schema circolare che mostra appropriatamente come si tratti di un processo continuo piuttosto che di un 'tratto' ereditato geneticamente. In effetti, la costruzione del senso si basa principalmente sull'analisi e sull'interpretazione delle esperienze vissute, che inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare poi i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali. È in funzione di tale attualizzazione che si concretizzeranno la scelta e/o l'impegno in nuove esperienze, che contribuiranno a loro volta alla costruzione dell'individualità. Come il moto perpetuo, la costruzione del senso della vita e del lavoro non finisce mai, per lo meno non finché la vita continua a svilupparsi*».<sup>66</sup>

Reker e Wong, citati da Bernard e collaboratori<sup>67</sup>, considerano il senso come un costrutto composto da tre dimensioni: cognitiva, motivazionale e affettiva. La componente cognitiva si riferisce al fatto di rappresentarsi degli obiettivi di vita; essa include anche una certa coerenza, cioè una comprensione integrata e coerente di sé, degli altri e della vita. La componente affettiva rimanda a impulsi di soddisfazione e di realizzazione della propria vita: concerne sentimenti positivi come la soddisfazione, la felicità e l'ottimismo. Infine, la componente motivazionale si riferisce a fonti che sviluppano il senso della vita, come i valori e gli obiettivi, il cui numero deve essere significativo e la cui articolazione deve essere possibile. Quindi, i valori indicano quali sono gli obiettivi e come condurre la propria vita. Il senso dell'esistenza risulta dall'interazione tra queste tre componenti, benché la dimensione cognitiva sembri essere la più importante, poiché facilita l'integrazione e il trattamento delle informazioni relative in termini di aspetti primordiali per la comprensione dell'esperienza umana.

Un altro modello citato, che estende il precedente, è stato proposto da Wong nel 2012<sup>68</sup> e distingue quattro componenti. Questo modello spiega la natura del processo che si mette in moto quando un individuo è alla ricerca della costruzione di senso. Esso si compone di quattro fasi: avere degli obiettivi, comprendere, agire in modo responsabile e valutare (vedere di seguito).

1) *Avere degli obiettivi.* Questo elemento motivazionale include gli obiettivi, le aspirazioni e domande del tipo: “Che cosa si aspetta la vita da me? Che cosa devo fare della mia vita? Che cosa è davvero importante nella vita?”.

2) *Comprendere.* Questa componente cognitiva permette di dare senso alle condizioni di costruzione della propria identità e rimanda a domande del tipo: “Che cosa è successo? Che cosa significa questo? Come posso comprendere il mondo? Che cosa ci faccio qui? Chi sono?”.

3) *Agire in modo responsabile.* È una componente comportamentale: fare ciò che è moralmente giusto, identificando le soluzioni migliori, facendo ammenda in modo dignitoso.

---

<sup>65</sup> J. Bernaud et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 54.

<sup>68</sup> P. T. P. Wong, *The human quest for meaning. Theories, research, and applications*, New York, Routledge, 2012.

Riguarda domande del tipo: “Qual è la mia responsabilità in questa situazione? Qual è la cosa appropriata da fare? Di quali opzioni dispongo? Che scelta devo fare?”.

4) *Valutare*. La valutazione riguarda il grado di soddisfazione o di insoddisfazione in una situazione data o nella vita nel suo complesso. Rimanda a domande del tipo: “Sono riuscito a fare quel che avevo deciso? Sono felice del modo in cui ho vissuto la mia vita? Perché sono ancora infelice?”»

Nei questionari di autovalutazione sviluppati nel contesto delle ricerche promosse da Michele Pellerey la dimensione del senso viene considerata essenziale nel quadro delle proprie competenze di natura strategica.<sup>69</sup> Le questioni che stimolano la propria riflessione e conseguente autovalutazione sono del tipo seguente: a) *Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita*; b) *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita*; c) *Ho un quadro di valori che mi permette di valutare fatti e persone*; d) *Ho dei punti di riferimento che mi guidano nel dare significato alla mia esistenza*; e) *Non ho ancora un progetto di vita*; f) *Non so proprio cosa voglio fare nella mia vita*; g) *Divento assai confuso quando penso alla mia vita*; h) *Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi*.

Nel quadro della propria identità in via di sviluppo sia dal punto di vista esistenziale, sia da quello lavorativo è importante che si elabori un proprio progetto di vita e di lavoro. Marc Savickas nel suo questionario di adattabilità professionale, già considerato, colloca al primo posto proprio l'elaborazione di un progetto di vita professionale. I sei ambiti che vengono presi in considerazione in vista di una sensibilizzazione e autovalutazione in questa prospettiva sono: a) *Penso a come sarà il mio futuro*; b) *Sono consapevole che le scelte di oggi influenzeranno il mio domani*; c) *Mi preparo per il futuro*; d) *Sono consapevole delle scelte formative e professionali che devo compiere*; e) *Pianifico come raggiungere i miei obiettivi*; f) *Sono preoccupato per il mio futuro professionale*.

### **3. Conoscenze e competenze fondamentali**

La percezione di competenza è una componente motivazionale di grande importanza, ma richiede di essere in qualche modo verificata nella sua effettività. Si è visto come l'identità professionale sia collegata a un insieme di conoscenze e competenze che sempre meno sono centrate soltanto su ambiti molto specifici e tecnici e devono invece integrare competenze personali, competenze culturali e tecnologiche trasversali e competenze tecnico-pratiche caratterizzanti un ambito lavorativo particolare. D'altra parte, pensare di essere competente in un certo ambito lavorativo significa ritenere che si è in grado di svolgere i compiti specifici implicati da tale ambito a un livello accettabile di qualità. La verifica e il relativo consolidamento di tale convinzione, o la sollecitazione a un miglioramento, può venire da almeno due fonti principali: utilizzare standard di riferimento socialmente e professionalmente definiti; confrontarsi con altri soggetti impegnati negli stessi compiti.<sup>70</sup> Esamineremo separatamente tali due riferimenti.

Nel primo caso si fa riferimento a una descrizione appropriata della competenza e delle sue manifestazioni valide ed efficaci. A questo proposito, negli ultimi anni si è sviluppata la tendenza a descrizioni sufficientemente dettagliate dei livelli di competenza mediante rubriche appositamente

---

<sup>69</sup> M. Bay, D. Grzadziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2010; M. Pellerey et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, Cnos-Fap, 2013.

<sup>70</sup> F. Butera, C. Darnon, *Competence assessment, social comparison, and conflict resolution*, in A. J. Elliot, C. S. Dweck, D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, 2nd ed., New York, The Guilford Press, 2017, pp. 192- 213.

costruite. Vengono così descritti i diversi criteri di riferimento e i livelli che rispetto a essi possono essere considerati. A esempio, di fronte a un compito specifico da svolgere possono essere distinti tre momenti fondamentali: quello connesso con la comprensione delle sue esigenze e con il predisporre quanto serve per poterlo eseguire; il momento vero e proprio del suo svolgimento e delle conoscenze e abilità che devono essere integrate nell'azione realizzatrice; quello del controllo e della valutazione di quanto via via realizzato, e, soprattutto, verso la fine dello svolgimento del compito di quanto effettivamente conseguito, eventualmente per impegnarsi a correggerlo, a rielaborarlo o a perfezionarlo. Spesso il primo passaggio implica la predisposizione di checklist nelle quali sono descritti i criteri fondamentali di qualità circa l'esecuzione di un compito, comprendendo non solo la qualità del prodotto, ma anche la qualità del processo messo in atto, a esempio tenendo conto dei tempi impiegati a realizzarlo e del rispetto delle norme di sicurezza e dell'ambiente. Quando la descrizione di tali criteri indica anche i livelli che possono essere considerati, allora si parla di specifiche "rubriche". Tuttavia occorre che nella consapevolezza del soggetto tali descrizioni acquistino un valore realistico, nel senso che sono collegati a ciò che si può osservare nel proprio e nell'altrui comportamento, ovvero a quelli che vengono definiti gli indicatori concreti di competenza.

Si è visto come da un punto di vista formativo sia fondamentale promuovere la capacità di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze, al fine di svilupparle con consapevolezza e continuità. Un buona check-list e, se è il caso, un'adeguata forma di rubrica possono costituire un preciso riferimento per operare il confronto tra quanto già conseguito e i prossimi obiettivi da raggiungere. In questo continuo e progressivo esame dello sviluppo della propria identità professionale le domande che è divenuto ormai uso porsi sono: a) qual è l'obiettivo che mi sono posto di raggiungere? a che punto sono nel perseguirlo? quale il prossimo impegno da mettere in atto? In questa attività è importante l'apporto dei formatori, come di colleghi o compagni che condividono l'impegno di crescita professionale.

Nel secondo caso il confronto sociale può essere sperimentato in varie forme. In effetti, l'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito a partire dai criteri sopra ricordati e, ancor più, se consapevoli dei livelli, che le competenze altrui possono rendere manifesti può portare a diversi giudizi comparativi. A parte il giudizio che deriva dal constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò è fonte di conferma di una percezione di competenza realistica e positiva, quando ci si accorge che la propria competenza è inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, ciò può indurre a due atteggiamenti diversi. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se si percepisce una grande distanza della propria competenza rispetto a quella degli altri in senso negativo, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa.

Oggi si insiste nel sollecitare la considerazione più attenta e consapevole dell'importanza di quelle che comunemente nel mondo del lavoro sono denominate *soft skills* e che, come abbiamo visto, da J. J. Heckman vengono di preferenza chiamate *character skills*. Una recente indagine da parte dell'ANPAL ha messo in luce che gli imprenditori lamentano una debole attenzione nei percorsi formativi della capacità di lavorare in gruppo, del rispetto dei principi che regolano gli

scambi sociali all'interno dell'azienda e di un'etica del lavoro che significa rispetto degli orari, delle proprie mansioni e dei tempi previsti dal ciclo produttivo, della capacità di razionalizzazione del tempo di lavoro e di organizzazione degli spazi e di gestione dei materiali.<sup>71</sup>

Nel questionario QPCC di Michele Pellerey, a esempio, si sollecita la riflessione e l'autovalutazione su alcune di queste competenze personali come capacità di autoregolazione e di perseveranza nel lavoro e capacità di far fronte alle situazioni, che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo.<sup>72</sup> Nel primo caso gli item utilizzati sono: a) *Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato*; b) *Quando una decisione è stata presa, non ci penso due volte per passare alla sua attuazione*; c) *Mi impegno seriamente anche quando il compito, o l'incarico, non mi interessa molto*; d) *Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica*; e) *All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare*; f) *Porto a termine in tempo utile gli impegni assunti*; g) *Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione*. Nel secondo caso al soggetto viene chiesto di riflettere su: a) *Quando mi sento valutato ingiustamente, rifletto sulla situazione cercando di capire il perché*; b) *Se vengo criticato in pubblico, esamino con calma i motivi di tale comportamento*; c) *Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare la difficoltà*; d) *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi*; e) *Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla*; *Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti agli interlocutori*.

Dal punto di vista formativo occorre favorire da una parte l'orientamento a sviluppare con sistematicità e progressività le proprie competenze e, dall'altra, sfruttare nel contesto sociale la possibilità di osservare e interiorizzare modelli di competenza offerti da soggetti più esperti.

#### **4. Le conoscenze e competenze implicite o tacite**

Un contributo essenziale ai fini dello sviluppo della consapevolezza delle componenti della propria identità professionale deriva da una corrente di pensiero che ha visto nell'ungherese Michael Polanyi<sup>73</sup> uno dei suoi più noti esponenti. Egli ha messo in luce il fatto che noi in genere conosciamo più di quello che siamo in grado di esprimere e di rappresentare in maniera astratta: si tratta della cosiddetta conoscenza inespressa o tacita, e in molti casi inesprimibile. Gran parte di questa conoscenza caratterizza proprio le qualità di un competente, che, sulla base della vasta esperienza accumulata, riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi.<sup>74</sup> Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione

---

<sup>71</sup> A. Carlini (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017 (Cfr. [http://www.inapp.org/sites/default/files/Paper\\_IeFP\\_Imprenditori.pdf](http://www.inapp.org/sites/default/files/Paper_IeFP_Imprenditori.pdf)). Si tratta di un'indagine basata su interviste di 22 imprenditori delle Regioni Piemonte, Emilia Romagna e Lazio nei settori della meccanica, dell'elettronica, delle ristorazione e dell'estetica.

<sup>72</sup> M. Pellerey, F. Orio, QPCC, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.

<sup>73</sup> M. Polanyi (Budapest 1891 - Northampton 1976), *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; M. Polanyi, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990.

<sup>74</sup> È la tesi sostenuta da molti psicologi della Gestalt. A esempio M. Wertheimer lo ha descritto nel processo di soluzione di problemi (M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965). Una trattazione più approfondita la si può trovare in: A.R. Fuller, *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.

degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una “buona forma”, cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l’intuizione o *insight*, che riesce a “intus légere” a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente.

Le conoscenze inespresse del competente non possono dunque essere comunicate direttamente in formule e/o regole generali, né insegnate esplicitamente, ma possono essere evidenziate in maniera informale tramite modalità che vengono denominate “ostensive”, in quanto basate su comportamenti osservabili e interiorizzabili. Una ulteriore modalità di comunicazione è tramite narrazioni, cioè mediante la ricostruzione in forme di racconto delle situazioni che hanno dato origine a scelte e interventi appropriati.

La modalità ostensiva fa riferimento al concetto di “esperienza vicaria” elaborato da Albert Bandura.<sup>75</sup> L’aggettivo “vicario” che evoca il rivivere interiormente un’esperienza che è in realtà vissuta da altri. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, infatti, i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata internamente serve da guida all’azione. “Nel corso degli anni, l’effetto dell’osservazione e interiorizzazione di modelli è stato sempre riconosciuto come uno dei più potenti mezzi di trasmissione di valori, atteggiamenti, modi di pensare e di agire». A. Bandura ha analizzato con grande cura i meccanismi propri dell’esperienza indiretta, utilizzando sistematicamente l’aggettivo «vicario», aggettivo che evoca il rivivere interiormente un’esperienza che è in realtà vissuta da altri. Si tratta di forme di acquisizione di comportamenti recentemente in luce anche dalle ricerche sui “neuroni specchio”.

Dalle sue indagini sviluppate a partire dalle indicazioni di Bandura sono emersi quattro stadi che caratterizzano l’apprendimento osservativo. Il primo stadio concerne l’attivazione di un’attenzione sufficientemente focalizzata sulle persone e le attività, che queste svolgono e che costituiscono un riferimento fondamentale nel processo di acquisizione di competenze professionali. Il secondo stadio riguarda la memoria. Non basta identificare con cura i comportamenti osservati, bisogna anche ricordarli, codificandoli nella propria memoria a breve termine e conservandoli poi in quella a lungo termine. Da quest’ultima occorrerà essere in grado di richiamarli a tempo opportuno.

Il terzo stadio viene messo in moto quando si cerca di riprodurre personalmente quanto memorizzato, date le opportune circostanze. Tuttavia, spesso mancano certe abilità, allora occorre identificarle ed esercitarsi per acquisirle. La valutazione attenta delle competenze già acquisite e di quelle carenti o inesistenti è condizione essenziale per impegnarsi a svilupparle. L’osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito analogo a quello che il soggetto dovrebbe compiere portare a giudizi comparativi. Si può constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò costituisce una fonte di conferma di una percezione soggettiva di competenza. Ciò fornisce una buona base di sicurezza e di consapevolezza dei vari fattori che entrano in gioco nelle proprie come nelle altrui prestazioni positive.

Tuttavia, normalmente, ci si può accorgere che la propria competenza è inferiore o molto inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, e ciò può indurre ad atteggiamenti diversi

---

<sup>75</sup> A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1986.

a seconda della distanza che si percepisce tra il proprio livello e quello degli altri. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se, invece, si percepisce una grande distanza in senso negativo della propria competenza rispetto a quella degli altri, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa. In questi casi occorre che vengano attivate appropriate forme di sostegno e orientamento al fine di riconquistare la fiducia di base circa la possibilità di conseguire appropriati livelli di competenza professionale. Il quarto stadio mette in gioco aspetti motivazionali. A questo fine sono importanti i suggerimenti e le spiegazioni che vengono o da quanti fanno da modelli, o dai formatori.

Quanto alle forme di natura narrativa a essa faremo spesso riferimento perché la narrazione rimane una delle modalità fondamentali di sviluppo della consapevolezza della propria capacità o meno di affrontare le situazioni sfidanti. Qui basti accennare al fatto che una buona struttura narrativa permette il lettore di immedesimarsi nella vicenda narrata e riviverlo in prima persona. Avviene qualcosa di analogo all'esperienza vicaria, anche se in modo ricostruttivo.

Occorre precisare che, anche se Polanyi distingue tra conoscenza esplicita e conoscenza tacita, egli insiste sul fatto che anche la conoscenza esplicita si appoggia su conoscenze tacite. Queste ultime sono caratterizzate da quattro aspetti interrelati. In primo luogo il soggetto percepisce e valuta gli stimoli che gli arrivano in maniera integrata cercando di cogliere una totalità significativa. In secondo luogo ciò è possibile perché si tende a cogliere e integrare quanto si percepisce da fuori senza perdersi dietro singoli dettagli. Poi, ci si colloca all'interno delle situazioni e si colgono le cose dall'interno di esse. Il processo di integrazione o di generazione del significato è un processo fluido non governato da regole.

## 5. Etica professionale

H. Gardner ha sviluppato a partire dall'inizio degli anni duemila uno studio sistematico relativo a ciò che dovrebbe caratterizzare un «buon» lavoro e di conseguenza un «buon» lavoratore. Al termine di circa dieci anni di indagini egli è giunto a identificare tre fondamentali elementi.<sup>76</sup>

1) In primo luogo «un buon lavoro è *eccellente*, nel senso che soddisfa gli standard tecnici della professione e dell'attività pratica pertinente».

2) In secondo luogo esso è personalmente *significativo*. «Esso è significativo sul piano personale, cioè esso è coinvolgente (*engaging*): svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui ad essere invitante e significativo per chi lo svolge». Lo spagnolo Garcia Hoz<sup>77</sup> ha approfondito alcuni aspetti formativi e motivazionali della persona che derivano da un lavoro fatto bene. In primo luogo il piacere, il gusto di portare a termine compiutamente i propri impegni e progetti lavorativi. Poi l'intima soddisfazione per la constatazione di aver compiuto un'opera «ben fatta». Ne deriva una percezione di competenza

---

<sup>76</sup> L'Autore riassume la ricerca sviluppata nel quarto capitolo del volume: Gardner H., *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001. Il rapporto generale della ricerca è contenuto nel volume: Gardner H., *Good Work, Theory and Practice*, Cambridge, 2010. Esso può essere scaricato dal sito: <http://thegoodproject.org/publications/books> (visitato il 30 dicembre 2016).

<sup>77</sup> V. Garcia Hoz, *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.

basata sopra il proprio impegno e la propria abilità. In questo caso etica ed estetica tendono a sostenersi vicendevolmente.

3) In terzo luogo esso è *etico*. Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile, di conseguenza il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato.

Qui tocchiamo un punto decisivo delle competenze che stanno alla base di un «buon» lavoro. Essi viene definito spesso come «etica del lavoro». Molte volte viene attribuita questa caratteristica a chi dà lavoro; l'azienda. L'imprenditore non deve corrompere, trattare male la gente, inquinare l'ambiente, ecc. Ma molti casi anche recenti hanno messo in luce l'importanza di tener conto dell'etica dal punto di vista del dipendente.

Evocare la questione relativa all'etica professionale esige in primo luogo chiarire un possibile equivoco evocato da Antonio Da Re: pensare che l'etica professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. In realtà la dimensione etica caratterizza il lavoro in quanto tale e non solo alcune professioni.<sup>78</sup> Tanto più che anche i cosiddetti professionisti sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazioni di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di etica professionale secondo un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni, né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività. Un approccio che oggi appare ricco di potenzialità teoriche e di possibili applicazioni pratiche è quello che si ispira all'impianto aristotelico, in quanto esso collega la realtà dell'agire umano allo sviluppo di un organismo virtuoso.

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori, costruendo, giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle imprevedute, ad agire con onestà. [...] D'all'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».<sup>79</sup> Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo. Prosegue Da Re: «ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad

---

<sup>78</sup> A. Da Re, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In ID., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

<sup>79</sup> *Ibidem*, pp. 211-212.



acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività».<sup>80</sup>

Quanto evocato da Antonio Da Re implica un approfondimento di alcuni caratteri specifici dell'identità professionale dal punto di vista etico. Lo faremo da due punti di vista specifici. Il primo riguarda la capacità di giudizio pratico, cioè di decisione saggia in ordine all'agire nelle circostanze specifiche nelle quali ci si trova. Il secondo concerne l'evocazione che spesso viene fatta nella necessità che il processo formativo trovi il suo supporto nel contesto di una comunità di vita che condivida la stessa prospettiva etica.

La prima area di approfondimento riguarda quella che comunemente viene denominata saggezza pratica. Nella prospettiva aristotelica questa è una virtù che, come le altre, si sviluppa attraverso l'esercizio, ma che implica da una parte un forte orientamento ad agire bene e, dall'altra, una conoscenza attenta e penetrante della realtà con la quale ci si confronta. Una conoscenza puntuale sia nelle opportunità che essa offre, sia nei vincoli o limiti che essa manifesta. Höffe la definisce «capacità di determinare, con senso della realtà e magari con spirito critico verso errori e inganni ideologici, il giusto personale e situazionale»<sup>81</sup> Tutto ciò richiede, sempre secondo Höffe, «la capacità di contestualizzare, la flessibilità e la creatività, ossia, in sintesi, un *esprit de finesse*».<sup>82</sup> Di fronte alla complessità odierna del mondo lavorativo, alla rapida evoluzione delle sue forme organizzative e tecniche e delle tecnologie digitali disponibili nel tempo, le modalità d'azione competente si intrecciano con sollecitazioni non indifferenti all'autonomia decisionale personale e al senso di responsabilità verso l'azienda nella quale si opera, verso gli altri con i quali si collabora, verso la qualità dei prodotti e dei servizi realizzati.

Lo stesso Autore dopo un elenco delle virtù proprie del carattere di una persona, afferma: «Nell'unione di virtù del carattere e prudenza risiede ancora l'ideale di riferimento per educare ed educarsi a diventare una personalità eccellente».<sup>83</sup> Il pericolo nel processo formativo è proprio quello di concentrare l'attenzione più su singoli atti morali che sulla moralità della persona, più su comportamenti rigidamente descritti che sulla capacità di giudizio prudente e responsabile relativo all'agire nel contesto presente, più su norme precise e procedure stereotipate che sull'adattamento alle esigenze specifiche emergenti, più su principi generali che sull'interpretazione della domanda presente e sull'adattarsi alle richieste particolari. Nel recente documento pontificio *Amoris laetitia*, si ricordano alcune prese di posizione di Tommaso d'Aquino. In primo luogo come la saggezza pratica non è l'applicazione immediata della norma generale al caso particolare, bensì la capacità di tener conto della realtà con la quale ci si confronta per trovare la più valida soluzione concreta possibile nel quadro di riferimento generale evocato dalla stessa norma generale. Viene anche citato un passo di Tommaso, riferentesi alla conoscenza della norma e alla conoscenza particolare: «se non vi è che una sola delle due conoscenze, è preferibile che questa sia la conoscenza della realtà particolare, che si avvicina maggiormente all'agire».<sup>84</sup>

Applicando tale impostazione alla competenza professionale si evidenzia la centralità dell'interpretazione della sfida concreta con la quale ci si deve confrontare. In altre parole non è possibile applicare al caso concreto l'insieme delle conoscenze e abilità possedute senza penetrare a fondo le esigenze poste dal problema da risolvere. Così è per la stessa valutazione etica che deve

---

<sup>80</sup> *Ibidem*, p. 213.

<sup>81</sup> O. Höffe, *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016, p. 90.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>84</sup> Papa Francesco, *Amoris laetitia*, n. 304 e nota 348.

dirigere le decisioni e l'azione in situazioni problematiche da questo punto di vista: occorre cogliere l'appello che proviene da tali situazioni per dare a esse una risposta a un tempo coerente con i principi morali di riferimento e con le possibilità effettive e i vincoli esistenti. E, dal momento che la realtà concreta della sfida all'agire professionale deve guidare le scelte e la conduzione della loro realizzazione, la complessità e incisività della dimensione etica coinvolta dipenderà da tale realtà. Diversa, infatti, è la condizione di esercizio della propria professionalità in un contesto sanitario, rispetto a un contesto informatico, o a uno relativo alla gestione dell'ordine pubblico.

La seconda area di approfondimento riguarda il ruolo della comunità di appartenenza e di quella di lavoro nel processo sia di formazione del carattere della persona e della sua saggezza pratica, sia in quello nel quale si svolge un'attività lavorativa a pieno tempo. Rispetto alla tradizione aristotelico-tomista, ci si trova di fronte a una nuova condizione problematica: la carenza di una comunità di appartenenza che possa fare da orientamento e sostegno allo sviluppo di una buona base di riferimento per una condotta etica professionale. Ciò accentua l'esigenza di trovare modalità formative che, pur valorizzando quanto la famiglia e la comunità di vicinato possono dare di positivo, si apra a una più attenta e sistematica promozione del carattere del lavoratore e della sua componente etica fondamentale in riferimento alla condizione attuale del mondo del lavoro.

Non è un'impresa facile, anche perché nelle indagini sviluppate, anche recentemente, emerge con chiarezza che i giovani che entrano nel mondo del lavoro interpretano la loro esperienza attraverso le lenti dell'esperienza precedente, come l'ambiente familiare, il contesto culturale, la vicinanza sociale, e l'ambiente educativo. Queste lenti includono strutture ormai consolidate di valori e di condotte morali che su questa base si dovrebbero sviluppare ulteriormente e venire reinterpretate nel contesto lavorativo. Le indagini condotte da Stephen Billett<sup>85</sup> negli anni recenti mostrano che tali giovani ritengono che l'influenza maggiore l'abbiano avuta i genitori, seguiti dagli amici e colleghi e dagli altri membri della famiglia. Insegnanti, media e precedenti esperienze lavorative appaiono molto meno sollecitanti. Viene citata anche un'influenza considerevole da parte di *leaders* religiosi nei riguardi di chi frequenta assiduamente ambienti religiosi, ma è un gruppo minoritario. La questione è: fino a che punto tali influenze sono in grado di favorire una crescita etica in grado di costituire un buon riferimento di base nel contesto delle attuali e future esperienze lavorative, stante la situazione di fatto.

## **6. Lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro<sup>86</sup>**

Il patrimonio personale di conoscenze tacite o inespresse, citato precedentemente, include anche quelle disposizioni ad agire che nella tradizione aristotelico-tomista vengono definiti "abiti": abiti di studio e abiti di lavoro. Il concetto di "abito" in questa prospettiva va inteso come una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona.<sup>87</sup> Tale concetto si fonda su quanto

---

<sup>85</sup> Una sintesi delle indagini condotte da Stephen Billett nel corso dei precedenti anni si trova nel contributo: M. Campbell, K. E. Zegwaard, *Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement*. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi, L. Grealish (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp.47-64.

<sup>86</sup> Quanto esposto è stato sviluppato in alcune ricerche promosse dal Cnos-Fap, tra cui: M. Bay, D. Grzadziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2010.

<sup>87</sup> Un interessante approfondimento del concetto di abito come perno del processo educativo e formative è stato sviluppato da Massimo Baldacci nella sua opera *Trattato di pedagogia generale* (Roma, Carocci, 2012), soprattutto nel quarto capitolo.

Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre di fatto voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona.

Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici e motori implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio. D'altra parte, ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta o decisione la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darle un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta.<sup>88</sup> Riprenderemo questo aspetto dell'esperienza umana approfondendo nel prossimo capitolo il concetto di apprendimento esperienziale.

Si tratta comunque sempre di esperienze legate situazione particolari e specifiche. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e dal punto di vista motivazionale e volitivo in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire "sapere pratico". Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

---

<sup>88</sup> P. Jarvis, *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.



## **8. Conclusione**

L'analisi sopra sviluppata nei riguardi della dimensioni fondamentali della propria identità professionale, esaminate dal punto di vista del loro sviluppo personale, implica non solo una presa di consapevolezza della loro importanza ai fini di una preparazione non solo a orientarsi nei riguardi del mondo del lavoro, a entrare in esso e in esso permanere, ma anche dell'esigenza di una disponibilità a fare tesoro delle esperienze formative e lavorative che via via si vanno facendo ai fini di un loro consolidamento e, se necessario, di una loro trasformazione più coerente con la dinamica dei cambiamenti che nel corso della propria esistenza si devono affrontare. A questo fine l'attività riflessiva diventa la chiave di volta di un apprendimento permanente e di una progressiva costruzione di un'identità professionale intimamente integrata con la propria identità personale più generale.

In questo quadro la questione dell'etica professionale assume una rilevanza del tutto specifica, anche perché si tratta da una parte di superare quanto prevede la sola deontologia professionale, legata come è a specifiche figure e ruoli lavorativi, mentre, dall'altra, occorre individuare le basi profonde di comportamenti che caratterizzano la stessa persona in generale. Basti pensare all'onestà, alla coscienziosità, al senso di responsabilità verso gli altri, l'ambiente, se stessi. Nell'ottocento si racchiudeva questa dimensione personale in una espressione ricca ancor oggi di significati profondi: essere "onesti cittadini".

### 1. Introduzione

Nel capitolo precedente sono state esplorate alcune componenti e tappe fondamentali dello sviluppo dell'identità professionale: il senso e la prospettiva di vita e di lavoro; le conoscenze e competenze esplicite fondamentali; le conoscenze e competenze implicite; l'etica professionale; lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro. Il tutto ciò è presente come sottile legame psicologico il processo riflessivo. Ora occorre approfondire questo processo e il suo ruolo fondamentale nella costruzione della propria identità professionale. Iniziamo prendendo in considerazione il processo di apprendimento basato sull'esperienza.

Si è già accennato al fatto che parlare in senso proprio di esperienza implica il coinvolgimento di due dimensioni fondamentali della persona: la sua dimensione emotiva e la sua dimensione cognitiva. La prima dimensione, spesso sottovalutata, riguarda la reazione emozionale che l'esperienza stessa ha sollecitato e la sua valenza, positiva o negativa, e la sua intensità più meno elevata. La seconda dimensione concerne il perché, il senso che il soggetto può, riesce, è in grado di attribuire a partire dalla sua reazione emozionale alla vicenda vissuta in prima persona. L'aspetto rilevante dal punto di vista dello sviluppo professionale è comprendere se e a quali condizioni il vivere in prima persona una situazione esperienziale possa costituire un guadagno conoscitivo; cioè se e a quali condizioni si può apprendere dall'esperienza. D'altra parte, occorre ricordare come non solo qualsiasi apprendimento è legato a una esperienza, ma anche che la natura positiva o negativa di tale apprendimento deriva dalla qualità stessa dell'esperienza. A esempio un apprendimento di tipo ripetitivo e meccanico può essere indotto dallo sperimentare metodi di insegnamento e di valutazione che lo favoriscono. Esperienze negative ripetute in un ambito scolastico inducono certamente un atteggiamento del pari negativo e a lungo termine nei riguardi di tale ambito d'apprendimento.

### 2. Le dinamiche coinvolte nella riflessione personale e nell'attività riflessiva promossa dai formatori o dagli orientatori

Jean Guichard e Mark Savickas, commentando i contributi raccolti durante un simposio dedicato alla riflessività presente negli interventi propri della metodologia di consulenza orientativa definita *Life Design*,<sup>89</sup> insistono sulla distinzione tra attività riflessiva di primo ordine e attività riflessiva di secondo ordine. Il primo tipo di riflessione coinvolge processi interpretativi che aiutano a dare senso e significato alle esperienze vissute e alle situazioni problematiche da affrontare sulla base dei quadri di riferimento posseduti (assunzioni, convinzioni, ruoli assunti). La seconda tipologia di riflessione è più profonda e coinvolge un cambiamento di prospettiva interpretativa. Questa distinzione evoca quanto a suo tempo Jack Mezirov aveva proposto circa i processi di apprendimento trasformativi. Egli partiva da una concezione dell'apprendimento nel quale svolge

---

<sup>89</sup> M. L. Savickas, J. Guichard, Reflexivity in Life Designing interventions, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 1-2.

un ruolo centrale il processo interpretativo: l'apprendimento a livello adulto è "il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future".<sup>90</sup>

L'apprendimento è così visto da Mezirow come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. "In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva".<sup>91</sup>

Egli precisa poi quattro forme di apprendimento gradatamente sempre più impegnative.<sup>92</sup> La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Analoga progressione la possiamo riscontrare nella distinzione avanzata da George Bateson<sup>93</sup> tra processi di apprendimento di diverso livello. In questo caso il cambiamento di schemi interpretativi e di prospettive di significato si colloca al terzo livello, rispetto a livelli precedenti che passano da uno elementare basato sulla ripetizione a uno più consapevole che porta allo sviluppo di abiti mentali che superano la singola esperienza. A questo terzo livello si ha può mettere in discussione quanto appreso ai due livelli precedenti. Ma andiamo con ordine.

Nella prospettiva batesoniana il primo livello di apprendimento, detto *livello zero*, riguarda risposte specifiche e isolate, un "sapere" che è riferito a semplici informazioni o conoscenze puntuali. In genere si ha un accumulo di elementi informativi staccati tra di loro, che esigono per diventare un vero patrimonio conoscitivo di essere collegati e integrati fino a costituire quadri concettuali. Ma questo passaggio richiede lo sviluppo di abilità di natura superiore. Il secondo livello, detto *livello uno*, consiste nel "saper fare" sia di natura più pratico-motoria, sia di natura più

---

<sup>90</sup> J. Mezirow et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, p. 5; J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 12

<sup>91</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 11.

<sup>92</sup> *Ibidem*, pp. 93-94

<sup>93</sup> G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* Milano, Adelphi, 1997.

cognitiva come integrare esperienze e conoscenze in un quadro interpretativo, risolvere semplici problemi o affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le proprie conoscenze operative. Nella prospettiva più ampia dei processi educativi si può parlare di singole azioni, che possono essere considerate positive o negative da qualche punto di vista e quindi corrette da un educatore o un soggetto più esperto. Il ripetersi di azioni in contesti simili e coerenti tra loro da qualche punto di vista porta a poco a poco a sviluppare quello che nel linguaggio di Bateson si definisce deutero-apprendimento, o apprendimento di *livello due*. Questo livello è caratterizzato da abiti, cioè da disposizioni ad agire che si presentano coerenti nel tempo. Tali disposizioni diventano sempre più stabili a mano a mano che le azioni tendono a rinforzarle fino a giungere a forme di automatica messa in moto del comportamento, quando le circostanze le richiedono.

Si può giungere, poi, a un ulteriore livello di apprendimento, o apprendimento di *livello tre*, che può essere considerato di tipo metacognitivo o di consapevolezza critica delle disposizioni all'agire sviluppate, consapevolezza che può portare anche a un giudizio negativo su alcune di esse e alla decisione di cercare di modificarle o almeno di controllarle. A questo livello l'integrazione tra saperi e conoscenze raggiunge il suo livello più elevato. Infatti, per poter giudicare gli abiti sviluppati, siano essi di natura fisica o motoria, di natura intellettuale, oppure di natura pratica produttiva o etica, si richiede un quadro interpretativo e valutativo che consenta tale operazione. In questo caso la valutazione della qualità dell'agire non proviene più dall'esterno, bensì dall'interno del soggetto stesso, dal suo quadro di valori e di prospettive e finalità personali.

Dal nostro punto di vista si ha così un preciso riferimento al ruolo della riflessione sull'esperienza vissuta nei processi di costruzione della propria identità professionale. Viene certamente implicata l'attivazione di processi riflessivi riferiti alla propria esperienza, che possono assumere sia la forma di riflessione di primo ordine, secondo l'impostazione di Guichard e Savickas, sia di secondo ordine. Tuttavia sia nel primo caso, sia nel secondo caso, la ricerca psicologica ha messo in evidenza come tali processi ben difficilmente riescono a essere messi in atto se non si è adeguatamente aiutati, se non si è sviluppata una certa pratica nel farlo, se non si elicitava una particolare intenzione di farlo. È quanto afferma in sostanza B. Rey, quando sollecita un'attenzione particolare all'intenzionalità del soggetto ed evidenzia la facilità di errori interpretativi dovuti a una lettura superficiale della nuova situazione.<sup>94</sup> Di qui la necessità di promuovere nei soggetti le abilità di comprensione profonda delle situazioni, di riflessione critica relativa alle proprie esperienze, di costruzione di riferimenti interni quanto è possibile decontestualizzati, di desiderio di esaminare le nuove situazioni e le nuove esperienze, mettendole in relazione con le precedenti per coglierne somiglianze e differenze non solo superficiali.

Jean Guichard<sup>95</sup> rilegge il processo riflessivo come un processo “dialogico con se stesso nel quale” il soggetto stesso è in io che pone una questione a se stesso, considerato quasi un tu, e aspetta da lui una risposta sulla base di quello che questo tu ha inteso. Tale impostazione può evocare quanto Platone ha descritto nel *Teeteto*, spiegando il significato del pensare, del riflettere e che abbiamo già citato nel secondo capitolo. Val la pena di riprendere l'interpretazione che dà Platone al termine pensare: “il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta

---

<sup>94</sup> B. Rey, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996 cap.3.

<sup>95</sup> J. Guichard, Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 78-83.



esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando".<sup>96</sup>

Jean Guichard continua, chiarendo che spesso si tratta di un'interpretazione a partire dal quadro di riferimento concettuale ed esperienziale già posseduto. Nell'attività di consulenza tuttavia dovrebbe mettersi in moto un doppio dialogo: tra il soggetto e il consulente, ma anche del soggetto con se stesso. In questo doppio dialogo è possibile che venga sollecitata una diversa interpretazione e stimolata una diversa prospettiva di senso e prospettiva esistenza, in base delle quale lo stesso dialogo interiore viene guidato a modificare le interpretazioni e le prospettive iniziali. Così il consulente gioca un ruolo veramente attivo nello sviluppo della riflessione del soggetto e quindi anche nella costruzione della propria identità non solo professionale, ma spesso anche esistenziale.

### 3. Esperienza e riflessività

Il pensiero riflessivo emerge, secondo John Dewey, quando il nostro incontro con la realtà, con la nostra esperienza, manifesta difficoltà dal punto di vista interpretativo, cioè nel dare senso o significato alla situazione sulla base di quanto già elaborato, oppure operativo, perché ci si trova di fronte a una qualche forma di incertezza o impossibilità di andare avanti. Il non riuscire a procedere o sul piano cognitivo o sul piano dell'azione porta a ritornare su se stessi, a cercare le ragioni di tale difficoltà. Si entra così in quello che è stato definito uno stato problematico che invita a sospendere l'azione per cercare di individuare vie di soluzione. In situazioni di questo tipo tende anche a manifestarsi una più o meno intensa reazione emozionale.<sup>97</sup> Più in generale la riflessione gioca un suo ruolo fondamentale tutte le volte che si parla di esperienza. Vediamo perché.

In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: "la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata". Come verbo: "provare qualcosa, imbattersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore". D'altra parte Kurt Lewin identificava il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

Perché un evento, un incontro, una situazione vengano considerati un'esperienza occorre dunque che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l'altro cognitivo. L'elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova: piacere, paura, tristezza, gioia, rabbia, entusiasmo, soddisfazione, noia, rimpianto... Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Naturalmente ciò può essere vissuto a un livello più o meno intenso e coinvolgente, ma la reazione emozionale e la riflessione critica, anche se in forme talora assai attenuate, fanno parte di ogni forma di esperienza.

La filosofia tende ad approfondire ulteriormente tale prospettiva. Con il termine esperienza non si intende "il semplice fare, l'essere coinvolto in qualche forma di attività; l'esperienza non coincide con il mero vissuto...modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne

---

<sup>96</sup> G. Reale (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2a ed, pp.579-580.

<sup>97</sup> G. Mandler, *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.

appropria consapevolmente per comprenderne il senso.... Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi".<sup>98</sup>

In realtà la parola «esperienza» deriva dal latino *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Il concetto di esperienza è diverso da quello di attività alla quale si partecipa. L'attività riguarda per un verso le cose che si fanno e per un altro il perché le si fa, cioè le mete che ci si propone di raggiungere. L'esperienza riguarda invece il singolo partecipante all'attività, quanto ne è o ne è stato coinvolto; la sollecitazione che prova o che ha provato; la modifica o trasformazione interiore che è avvenuta. Naturalmente con livelli o gradi diversi di profondità e di coinvolgimento a seconda dei partecipanti. Dal punto di vista dell'apprendimento è essenziale non solo che si sia sentito o provato qualcosa, ma anche che se ne sia divenuti consapevoli. Si può anche notare come il termine «esperienza» valorizzi due preposizioni: «ex» (= da), che significa partenza, allontanamento, distacco più o meno volontario dall'ambiente familiare, usuale o iniziale, e «per», che designa viaggio attraverso un ambiente, un mondo nuovo. Anche l'espressione tedesca che designa l'esperienza – *Erfahrung* – racchiude in sé il motivo del viaggio (*Fahrt*) e quindi la duplice idea della partenza e della peregrinazione. Aprirsi all'esperienza significa dunque sviluppare la tendenza alla riflessività rispetto a quanto viene vissuto, soprattutto se ciò riveste un carattere di novità.

Come accennato precedentemente, si deve a John Dewey una buona base di riferimento sull'importanza nei processi educativi dell'attività di riflessione e come essi vengono attivati. Dewey distingue tra azioni di tipo routinario e azioni che implicano riflessione. Queste ultime sono attivate quando si sperimenta una difficoltà, un evento disturbante, il non poter risolvere immediatamente il problema che ha di fronte. La natura dell'azione che impegna la riflessione si evidenzia da una considerazione attiva, persistente e puntuale delle convinzioni o della pratica alla luce delle ragioni che le fanno da supporto e delle conseguenze future che ne derivano. Si tratta di un modo di incontrare e rispondere in maniera globale ai problemi, alla propria identità. Non sono coinvolti solo processi logici e razionali, vengono sollecitati anche, se non soprattutto, intuizione, emozioni e passione, per cui non si tratta di mettere in gioco un insieme di tecniche. Tutto ciò implica apertura mentale, senso di responsabilità, pieno coinvolgimento. La riflessione, secondo Dewey: "ci libera da ciò è puramente impulsivo e di routine [...] e ci abilita a dirigere le nostre azioni con una prospettiva, a progettare in vista di finalità consapevolmente adottate. Ci abilita a conoscere la natura di ciò stiamo per fare".<sup>99</sup>

Rispetto a Dewey, Donald Schön<sup>100</sup> ha distinto tra riflessione prima dell'azione, in qualche modo riferibile a quanto sviluppato da Dewey, e riflessione nel corso dell'azione. Schön affronta la tematica della riflessione dal punto di vista delle professioni a sfondo progettuale, ciò significa che l'agire di tali professionisti mira a trasformare una situazione, un evento, una pratica, un ambiente, in modo intenzionale e sistematico. La riflessione nel corso dell'azione assume una forma di conversazione che si svolge via via che il progetto iniziale trova la sua realizzazione. I problemi da

---

<sup>98</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp.15-16

<sup>99</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p.17.

<sup>100</sup> D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari Dedalo, 1993.

affrontare in questa conversazione vanno identificati dallo stesso professionista riflettendo sulla natura e le esigenze delle situazioni problematiche. In questa interpretazione della situazioni problematiche, al fine di chiarirle e superarle, entra in gioco tutto l'insieme della conoscenze, valori, esperienze e pratiche, che egli ha sviluppato nel tempo. Il concetto di conversazione, soprattutto nel caso dell'insegnamento, rispetto a quanto descritto da Schön, deve essere esteso a tutti i possibili interlocutori, diventando un processo sociale. E questo porta a considerare anche i vari condizionamenti più o meno espliciti che i docenti sperimentano, dalle richieste burocratiche che si susseguono, al cosiddetto "contratto didattico", cioè alle attese sottese dell'insegnante e degli alunni, che fa da sfondo nell'impostarne l'azione e valutarne i risultati, ai vincoli che li legano all'istituzione e alla sua organizzazione.

L'esigenza di riflettere, di pensare prima di agire, può essere rivisitata da un altro punto di vista. Lo studio sviluppato nei due decenni passati sulle cosiddette funzioni esecutive, ha messo in luce come una delle competenze auto-regolative fondamentali da promuovere fin dall'infanzia sia il controllo o gestione dell'impulsività. Si tratta anche di una delle fondamentali funzioni esecutive che vanno promosse dai tre ai nove anni. Per controllo dell'impulsività si intende la capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata, riflettendo premo di reagire: resistere agli impulsi, considerare le conseguenze prima di agire, bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica "no", "basta questo".

Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati dal 2000 in poi hanno esaminato in concreto una serie disposizioni personali, denominate, abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire non solo sulla competenza d'apprendimento dello studente, ma anche più generalmente sul suo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale.<sup>101</sup> Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere, gestire l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (meta-cognizione), impegnarsi per l'accuratezza, fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo. A proposito della gestione dell'impulsività essi hanno scritto: "Le persone che risolvono i problemi in maniera efficace sono avvedute: pensano prima di agire. Costruiscono intenzionalmente una visione di un prodotto, di un piano d'azione, di un obiettivo, o di una meta prima di cominciare. Cercano di chiarificare e comprendere le direzioni, sviluppano una strategia per accostarsi a un problema, e si trattengono dall'esprimere immediatamente giudizi di valore su un'idea prima di comprenderla fino in fondo. Le persone riflessive considerano le alternative e le conseguenze di alcune possibili direzioni prima di intraprendere l'azione. Riducono il bisogno di procedere per tentativi ed errori raccogliendo informazioni, prendendo tempo per riflettere su una risposta prima di darla, assicurandosi di comprendere le direzioni, e ascoltando punti di vista alternativi."

## 5. Apprendere dall'esperienza

---

<sup>101</sup> I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: A. L. Costa. – B. Kallick., *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

In generale si riscontra un ampio consenso nel giudicare tale forma di apprendimento essenziale ai fini dello proprio sviluppo professionale in quanto basato sulla pratica riflessiva. Tuttavia tale espressione può assumere due significati diversi, ma non contrastanti, e per molti aspetti complementari. Il primo riguarda la constatazione che, come risultato delle esperienze di vita e di lavoro, si ha lo sviluppo di conoscenze, competenze, atteggiamenti che derivano non da studi sistematici o formali, ma da quel tipo di apprendimento che viene oggi definito informale, cioè legato a situazioni non precedentemente organizzate, né chiaramente intenzionalmente finalizzate. È questo il risultato di un apprendimento basato sull'esperienza, sulla partecipazione a un ambiente di vita o di lavoro. Persino a livello di studi superiori e universitari è ormai riconosciuto il diritto ad avere forme di certificazione delle competenze acquisite in questo modo o, come si suole dire, sul campo. Vari studiosi insistono da questo punto di vista nel parlare di sapere pratico, di conoscenza basata sull'azione e derivante appunto dell'esperienza sul campo.

Il secondo significato è stato valorizzato in particolare a partire da John Dewey, ed è rivolto soprattutto al futuro, alla possibilità di andare oltre quanto acquisito, di trascendere in qualche modo la condizione esistente. Più che considerare l'accumulo di esperienza che si concretizza in un insieme di conoscenze e di abilità, si considera il processo attraverso il quale le nuove esperienze possono trasformare quanto già sappiamo o sappiamo fare. Nel primo caso si parla di apprendimento esperienziale come risultato. Nel secondo caso di apprendimento esperienziale come processo.

Quanto all'apprendimento esperienziale considerato come risultato nelle varie esplorazioni sulla possibilità di certificare le competenze acquisite in contesti informali di vita o di lavoro, si è constatato come molte volte si sia sviluppato un saper fare di natura pratica che raramente si è in grado di esplicitare verbalmente, descrivendone i caratteri in maniera analitica e collegandoli a principi e fondamenti di natura scientifica o tecnologica. Viene cioè a mancare la consapevolezza critica della qualità del proprio patrimonio esperienziale. Ci si è posta allo la seguente domanda: cosa rimane dalla partecipazione a queste esperienze? Più profondamente, che cosa viene a poco a poco coltivato nella mente e nel cuore dalla sistematica partecipazione a tali esperienze? In altre parole le conversazioni che si sviluppano nel tempo con le persone, le cose, gli ambienti, i libri, i giornali, il web, in maniera progressiva e talora inconsapevole formano il modo di vedere e di valutare eventi e situazioni, prospettive di vita e pericoli, persino se stessi e il proprio futuro. Ogni apprendimento futuro deve tener conto di quanto ormai già sviluppato non solo in termini di conoscenze e competenze, ma anche di atteggiamenti e di valori interiorizzati dalla partecipazione a eventi, ambienti, dialoghi, incontri o scontri.

Negli studi sull'apprendimento è sempre stata presente una questione fondamentale: quale ruolo ha l'apprendimento passato su quello futuro? David Paul Ausubel<sup>102</sup>, trattando di un apprendimento non meccanico e ripetitivo, bensì ricco di significato, ha messo in luce come: «l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; e questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva».

---

<sup>102</sup> D. P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, F. Angeli, 1978, pp. 198-199.

In altre parole, i risultati dell'apprendimento precedente, sul piano dell'insieme delle conoscenze acquisite e organizzate e dello sviluppo dei processi cognitivi, costituiscono la base di appoggio per ogni nuova conquista. Nel bene come nel male. Infatti, a partire dagli anni settanta è stato progressivamente sempre più messo in risalto il fatto che in molti casi per conseguire una nuova conoscenza, per costruire un nuovo quadro interpretativo, per andare oltre quanto si sa o si sa fare, occorre non solo andare oltre quanto si era raggiunto nel passato, ma spesso andare contro di esso. Nel senso che occorre decostruire concetti, teorie, interpretazioni, convinzioni, per coglierne l'insufficienza o l'erroneità e così poter costruire nuovi elementi conoscitivi, nuove competenze in forme più corrette e adeguate.

Oggi si rileva che l'influenza dell'apprendimento precedente sul nuovo apprendimento, deriva anche dalle componenti di natura affettiva e motivazionale presenti e attive. Un atteggiamento negativo verso un ambito di apprendimento, cresciuto normalmente a causa delle esperienze poco felici del passato, dà ragione di molte difficoltà, resistenze e spesso di infelici esperienze di apprendimento del presente. Ci si ricollega qui in maniera precisa al concetto di esperienza già ricordato: perché un evento venga considerato un'esperienza, occorre che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l'altro cognitivo. L'elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova. Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Una esperienza di apprendimento unisce a questi due elementi il raggiungimento di una nuova situazione personale o sul piano del sapere, o del saper fare, o del saper essere, o del saper stare con gli altri, per riprendere le espressioni del rapporto Delors.

Ripercorrere l'insieme delle esperienze accumulate nel tempo e la loro sedimentazione interiore ha portato Paul Ricoeur a introdurre il concetto di identità narrativa. Egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media».<sup>103</sup>

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorre: un'adeguata stima di sé, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'aspirazione a vivere in istituzioni giuste. Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari». Questa prospettiva porta immediatamente a considerare l'apprendimento esperienziale come processo.

## **6. L'apprendimento esperienziale come processo**

---

<sup>103</sup> P. Ricoeur, *Persona, comunità e istituzioni*, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994, p. 78.

Il secondo significato di un apprendimento esperienziale considera questo come un processo. Questa prospettiva è stata approfondita negli ultimi decenni soprattutto nel contesto della formazione di soggetti adulti, evidenziando il fatto che tali modalità di apprendimento sono prevalenti in età abbastanza matura, ma occorre riconoscere che esse sono presenti fin dall'infanzia nella vita di ciascuno. Ciò è particolarmente vero se si prende in considerazione il concetto di esperienza elaborato a suo tempo da John Dewey. Esso, infatti, non è associato direttamente alla conoscenza, bensì alla vita concreta degli esseri umani. Questa è una continua interazione tra ciascuno e il proprio ambiente, fisico e sociale. Si tratta di una transazione continua che include emozioni, sollecitazioni estetiche ed etiche, oltre che conoscenza; che è insieme processo esperienziale e suo risultato in una dinamica di natura circolare; un agire e interagire che può portare a conoscere se stessi e il mondo di cui si è parte, ma il cui risultato di gioie e dolori spesso rimane a livello non consapevole. Spesso ciò provoca uno stato di disagio interiore, di cui non si riesce a cogliere la ragione, ma a partire dal quale può aver inizio una riflessione critica che da una parte cerca di cogliere il senso, il perché del disagio, e dall'altra cerca di superarlo anticipando possibili nuovi scenari.

Valorizzando questa impostazione è possibile impostare processi formativi che si basano soprattutto su metodologie ispirate alla prospettiva dell'apprendimento esperienziale. Alla base di tali metodi sta la predisposizione di attività di tipo educativo e formativo, ricche in sé di valori e significati, da proporre alle persone, accompagnando la loro partecipazione in maniera attenta perché ne traggano non solo reazioni emozionali positive, ma ne percepiscano anche il senso più profondo. È il senso di tutte le forme di stage o di tirocinio pratico, di partecipazione a eventi come convegni, manifestazioni, mostre, anche sindacali, rassegne, festival, ecc. Le sollecitazioni di tali esperienze segnano molti dei partecipanti, tuttavia un buon accompagnamento prima, durante e dopo tali eventi dovrebbe aiutare a fare tesoro personale di tali esperienze, favorendo la comprensione del loro significato e valore.

Guy Le Boterf ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consenta di promuovere sia il "saper agire" professionale, sia il "voler agire" professionale.<sup>104</sup> Anch'egli parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. In effetti egli subito mette in evidenza come una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere un doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire. Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia. Attraverso questa rappresentazione si passa, come è stato ben evidenziato nello studio sulla soluzione di problemi<sup>105</sup> (Pellerey, 1999, 81-83), da una percezione della situazione indeterminata, fluida, indistinta a una definizione più chiara e definita (lo spazio del problema, secondo la terminologia di Newell e Simon; il momento del cosiddetto *problem setting*) e quindi prefigurare adeguate strategie di intervento (il *problem solving*). È questo un processo di modellizzazione, di distanziamento, di concettualizzazione, una costruzione di natura cognitiva.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una situazione affrontata, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti. Le Boterf

---

<sup>104</sup> G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

<sup>105</sup> M. Pellerey, *Educare*, Roma, Las, 1999, pp. 81-83.

reinterpreta il ciclo proposto da Kolb nel 1984 per descrivere un apprendimento basato sull'esperienza, tenendo conto degli apporti di derivazione piagetiana (Fig. 1).

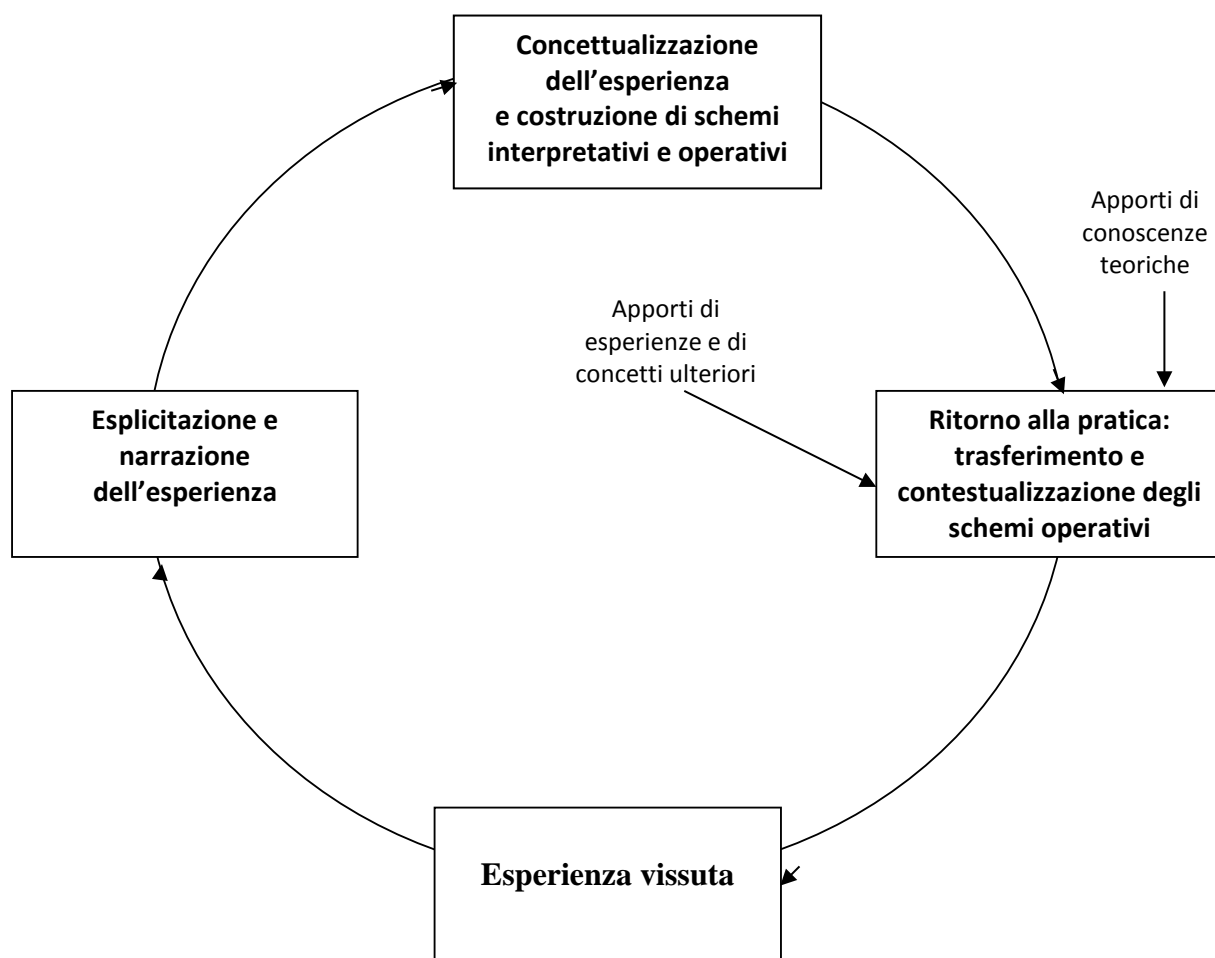


Fig. 1 - Il ciclo di un apprendimento basato sull'esperienza. Adattamento da Le Boterf (2000, p.85).

1) Si parte dall' esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività.

2) Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto.

3) Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto.



4) La quarta fase concerne la trasferimento degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della ri-contestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

## 7. Conclusione

Certamente ogni apprendimento è collegato all'esperienza, il vissuto che accompagna la persona umana in ogni passo nel suo cammino esistenziale. Tali apprendimenti tuttavia possono essere più o meno profondi, più o meno significativi, più o meno costruttivi, più o meno positivi dal punto di vista della crescita culturale, personale, morale, fisica, spirituale. Molte volte l'influsso dei contesti di vita è nascosto alla consapevolezza personale, ma a lungo andare si possono interiorizzare modalità di pensare, di agire, di interagire, di comportarsi delle quali non si ha chiara percezione, ma che diventano stabilmente presenti nel soggetto.

Così la ripetizione pura e semplice di comportamenti può promuovere vere e proprie abitudini che diventano, come è stato spesso rilevato, forme ormai di dipendenza, perché iscritte nella stessa struttura corporea dei soggetti.<sup>106</sup> Favorire la consapevolezza di tutto ciò è essenziale perché la propria identità personale e professionale non sia modellata da altri o dall'ambiente in cui si vive, o dalla ripetizione banale di modi di fare e di rapportarsi, ma costruita dal soggetto nell'interagire con tali contesti. Insistere sul ruolo dell'apprendimento esperienziale identificandone i caratteri essenziali perché esso sia veramente un apporto valido e dinamico alla propria crescita, aiuta non poco nel favorire uno sviluppo autonomo.

---

<sup>106</sup> C. Duhigg, *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio, 2013.

### 1. Introduzione

Abbiamo constatato nei capitoli precedenti la centralità dei processi riflessivi nella costruzione della propria identità professionale. Nell'esplorare l'apprendimento esperienziale si è evidenziato il ruolo essenziale della riflessione, riflessione che spesso assume carattere narrativo, di ricostruzione dell'esperienza per cercare di interpretarla e considerarne le sollecitazioni ad approfondirne le istanze di sviluppo di nuove conoscenze e di nuove competenze; in particolare cercando di riprogettare la propria azione in vista di esperienze più ricche di senso e soddisfacenti dal punto di vista operativo. Ora occorre delineare un quadro delle possibili azioni formative e/o auto-formative al fine di sviluppare ulteriormente la capacità e la profondità riflessiva.

Abbiamo già osservato come la riflessione critica implichi una qualche forma di distanziamento del vissuto immediato. A differenza della riflessione prima dell'azione che porta a impostare un'azione ben pensata e prospettata consapevolmente e di quella durante l'azione, che in qualche modo dialoga con la realtà che si cerca via via di modificare, la riflessione dopo l'azione implica una ricostruzione di quanto sperimentato per cercare di fornirne un'adeguata interpretazione. La riflessione critica, tuttavia, può anche essere estesa all'intera vicenda umana e lavorativa, alla considerazione in generale di se stessi e dei propri processi interni e delle azioni esterne. Secondo quanto evocato da Platone si tratta di una forma di dialogo con se stessi per giungere a una presa di posizione. Ci si può quindi chiedere: quali metodologie formative possono essere messe in atto per favorire questo tipo di processi.

In questo capitolo ci concentreremo sulle forme di riflessione critica che sono favorite dalle cosiddette "scritture di sé", cioè da forme di analisi critica delle proprie vicende ed esperienze, in particolare formative e/o lavorative, che sono favorite da procedimenti di scrittura per una diagnosi della situazione dal punto di vista della costruzione della propria identità professionale e da una delineazione di possibili percorsi di un suo sviluppo ulteriore e/o adattamento a nuove sollecitazioni percepite. Vengono approfondite soprattutto due forme di scrittura di sé: il diario e il bilancio di competenza. In relazione a quest'ultima forma di scrittura si esplicita anche il ruolo di strumenti diagnostici delle proprie competenze e relativi livelli. Quanto al portfolio delle competenze se ne approfondirà il ruolo e le caratteristiche in un prossimo capitolo, tenendo conto anche delle sue forme digitali.

### 2. Un quadro generale di riferimento

Il valore della riflessione indotta dalla scrittura di sé, alle autobiografie e ai resoconti di apprendimento è stata riconosciuta da molto tempo. Ma anche "la ricerca più recente conferma la stretta relazione tra conoscenze, competenze e la disponibilità di un'ampia gamma di strategie cognitive ed emotive che consente al soggetto di mantenere autostima, senso di adeguatezza e

capacità di resistenza alle avversità”.<sup>107</sup> In particolare “l’autobiografia e il diario, e in generale le varie forme di scrittura di sé, spingono il soggetto ad assumere se stesso o alcuni aspetti della propria persona come oggetto di osservazione e di riflessione. [...]; la scrittura è interfaccia tra interno ed esterno, tra il non detto e l’indicibile, tra l’implicito e l’esplicito, tra il noto e l’ignoto, e si configura come strumento investigativo che aiuta il soggetto a ritrovare, ricomporre e ricostruire la sua unitarietà e globalità di persona pensante e responsabile, coinvolta in una rete di relazioni.”<sup>108</sup>

“Gli studi sono pressoché unanimi nel riconoscere alla scrittura autobiografica e ai diari in particolare la capacità di rappresentare il corso dell’esperienze attraverso immagini e descrizioni che permettono di ritagliarne e fissarne gli eventi più significativi, facilitandone l’analisi e il controllo; Definire, tra soggetti e contesti, quella opportuna distanza che permette a quanti sono implicati professionalmente in un determinato contesto e in specifiche situazioni, di esercitare pienamente la propria riflessività; favorire lo scarico della tensione e l’assunzione di atteggiamenti più aperti e flessibili nei confronti dell’esperienza vissuta; incoraggiare nelle persone l’adozione di comportamenti assertivi, che permettono di esprimere e sostenere nel gruppo, senza timori e pregiudizi, le proprie idee e il proprio punto di vista, descrivendo anche i vissuti personali, le eventuali difficoltà e contraddizioni incontrate nel contesto preso in esame; Valorizzare le funzione conoscitiva dei dettagli, dei piccoli cambiamenti apparentemente insignificanti, ma che, attraverso la lettura sistematica e/o diacronica degli aventi e delle esperienze, permettono spesso di effettuare osservazioni e documentazioni più accurate e di svolgere riflessioni più articolate e sensibili agli aspetti contestuali e relazionali.”<sup>109</sup>

Il cuore della validità formativa dell’uso delle scritture di sé e della valorizzazione di forme di diario sta nell’attività riflessiva che viene sollecitata, ma occorre anche chiarire che non tutte le forme di riflessione sono utili allo sviluppo della propria identità professionale, in quanto “occorre tempo e condizioni favorevoli che portano a una riflessione orientata a considerare la pratica e il significato di quanto si fa”. Inoltre occorre riconoscere che in questa attività spesso è necessario essere aiutati e sostenuti da altri più esperti o dai formatori. Accanto alla scrittura, come forma di riflessione, è poi utile sviluppare un dialogo professionale con altri professionisti e operatori degni di fiducia. In ambedue i casi la riflessione sulla pratica può fornire una ricca, comprensiva ed evolutiva base informativa per la preparazione e lo sviluppo dell’azione. Inoltre, si sviluppa la capacità di comunicare e apprendere con gli altri, si guadagna nella qualità della comunicazione e nella collaborazione necessaria all’azione.<sup>110</sup> Anche nel contesto delle nostre esperienze si constata da una parte l’importanza di avere una guida e supporto alla redazione come di un diario così di un portfolio digitale, forse un quest’ultimo caso ancora di più.<sup>111</sup> Quanto all’interagire con altri, colleghi o supervisori, occorre ricordare che “parlare è più veloce di scrivere” e così molte volte “si parla impetuosamente, senza pensarci, ricordando in maniera selettiva, mentre la parola scritta è normalmente più deliberata”<sup>112</sup>, di conseguenza anche nel dialogo con altri se si parte da una documentazione scritta si ha una base di riferimento più meditata e comprensiva, in questo casi si

---

<sup>107</sup> G. Domenici, G. Moretti, *Il portfolio dell’allievo*, Roma, Anicia, 2006, p. 247:

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 248.

<sup>109</sup> *Ibidem*, pp. 252-253.

<sup>110</sup> M. L. Holly, C. S. MacLoughlin, *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press, 1989, p. 281.

<sup>111</sup> D. Grzadziel, Metodologia di lavoro con l’eportfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604; Idem, Il Portfolio digitale nella formazione professionale degli insegnanti. Contributo alla ricerca contenuto in questo rapporto.

<sup>112</sup> M. L. Holly, *Keeping a personal-professional journal*, Victoria, Deakon University, 1984, p.9.

possono anche ottenere contributi scritti, cosa che si presenta molto agevole se si ricorre a forme di comunicazione digitale. Dalle ricerche circa le caratteristiche formative del diario è emersa anche la proposta di considerare tre livelli di riflessività, che possono essere attivati da parte di chi li redige.<sup>113</sup> Quando delineato da Zeichner e Liston può essere reinterpretato alla luce dei livelli di apprendimento descritti da George Bateson o delle forme, sempre di apprendimento, elencate da Jack Mezirov, rievocati in un paragrafo precedente.

Il *primo livello* fa riferimento alla competenza tecnica e concerne la capacità di valorizzare nel contesto pratico appropriate tecniche e metodologie di lavoro. A questo livello si cerca di far fronte alle situazioni incontrate, ai problemi che emergono ricorrendo ai suggerimenti e indicazioni operative che fanno parte del bagaglio conoscitivo acquisito. Quanto sopra proposto può essere facilmente collegato al livello di apprendimento “uno” di Bateson e alla prima forma di apprendimento di Mezirov. Si tratta infatti di verificare se l’impostazione data alla propria azione nel contesto attuale ha senso a partire dalla prospettiva di significato già presente e/o sulla base della conoscenze metodologiche e operative già possedute.

Il *secondo livello* di riflessività fa riferimento alla capacità analizzare in profondità le decisioni che sono state prese, facendo emergere le convinzioni che sono implicate in esse dal punto di vista dei valori perseguiti: “l’attenzione è focalizzata su una interpretazione sia della natura, sia della qualità dell’esperienza vissuta e delle scelte pratiche effettuate”.<sup>114</sup> Anche in questo caso si può evocare soprattutto la seconda e la terza forma di apprendimento di Mezirov, in quanto pur esaminando più in profondità in senso della situazione derivante dalle nostre scelte e azioni, ciò viene fatto alla luce delle prospettive di significato già esistenti, eventualmente rendendosi conto dei limiti o della inadeguatezza di tali prospettive. Ciò apre la strada al prossimo livello di riflessività.

Il *terzo livello* di riflessività, il più elevato, è di natura critica, e riguarda la capacità di considerare le conseguenze morali ed etiche delle azioni intraprese. L’enfasi è diretta verso il valore delle esperienze e della conoscenza al fine di verificare se le attività intraprese hanno effettivamente servito a dare risposta ai bisogni umani alla giustizia e all’uguaglianza. La considerazione del “terzo” livello di apprendimento individuato da Bateson e della quarta forma di apprendimento approfondita da Mezirov è abbastanza immediata. Infatti da una parte ci si rende conto dell’impossibilità di continuare ad agire secondo gli abiti operativi sviluppati e della necessità di affrontare da questo punto di vista profondi cambiamenti; dall’altra, proprio la riflessione critica messa in atto porta a trasformare le stesse prospettive di significato che fanno da supporto agli abiti operativi. La proposta di Zeichner e Liston mette l’accento sui valori soprattutto morali ed etici che sono implicati, ma ovviamente tutto ciò può essere esteso al complesso sia delle convinzioni, sia delle assunzioni di senso fino ad allora presenti.

## **2. L’uso del diario come strumento di riflessione critica e di formazione: il caso della formazione dei docenti**

Nel caso delle situazioni educative vengono anche distinti due tipi di diario: il diario di bordo e quello di classe, più recentemente definito diario formativo. Del secondo presenteremo nel prossimo paragrafo un specifica valorizzazione nel processo formativo dei docenti e degli operatori sanitari nella Svizzera italiana. Quanto al diario di bordo si può partire da come esso viene

---

<sup>113</sup> K. M. Zeichner, D. P. Liston, *Reflecting teaching: An introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1996.

<sup>114</sup> *Ibidem*, pp. 226-227.

presentato da M. Postic e M. de Ketele<sup>115</sup>: si tratta di una forma di osservazione esperienziale di tipo narrativo e retrospettivo “che consiste nel descrivere nel linguaggio abitualmente usato (cosa che non esclude l'utilizzazione di termini tecnici da parte dell'osservatore) le proprie attività e quelle degli altri.”<sup>116</sup> La sua validità dipende dal fatto che oltre all'annotazione delle attività svolte, accoglie riferimenti all'insieme degli elementi che possono consentire di ricostruire il contesto interno ed esterno della situazione osservata. Esso è considerato efficace come tecnica di formazione di adulti impegnati in specifici contesti professionali, vissuti spesso come comunità di pratiche. Vengono anche suggeriti elementi di contenuto: la descrizione contestualizzata delle attività della settimana; l'analisi personale del vissuto; la presentazione chiara dei contrasti, successivamente negoziati in termini di ‘Chi? Che cosa fa? Quando? Come? Perché? Entro quale termine? l'analisi che è stata fatta dai protagonisti e gli eventuali confronti intermedi, compresi gli esiti positivi o negativi di tali negoziazioni.’<sup>117</sup>

Nei processi formativi rivolti alla costruzione dell'identità professionale dei docenti di scuola primaria e secondaria, come della formazione professionale, spesso ci si è avvalsi di un uso sistematico del diario. Nella Svizzera Italiana è stato sistematicamente valorizzato il diario di pratica professionale come strumento di riflessione critica sul proprio lavoro di docenti.<sup>118</sup> È utile nel contesto di questa ricerca fare riferimento ai risultati di questa tradizione in quanto gli autori delle indagini presentate nel libro citato sono “docenti Formatori alla SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), del DFA (Dipartimento Formazione Apprendimento)”, che “hanno potuto sperimentare nel corso di vari anni l'efficacia di questo strumento nella formazione dei docenti e degli operatori sociosanitari in formazione, Occorre precisare che la pratica riflessiva non riguarda solo i docenti in senso stretto, ma riguarda tutti quelli che vogliono migliorare le proprie abilità professionali.”<sup>119</sup>

La natura del diario di formazione viene definita in modo assai puntuale, facendo riferimento agli studi dello spagnolo Miguel Ángel Zabalza Beraza sull'utilizzazione dei diari nei processi formativi degli insegnanti.<sup>120</sup> “Il diario di formazione non è un semplice diario, ma è una scelta deliberata di descrivere la propria esperienza professionale per vederci chiaro, per conoscersi meglio, per fare il punto della situazione, per capire se si sta insegnando bene, per affrontare le difficoltà e superare i problemi. Permette di ritornare sull'esperienza, di rivolgere il proprio pensiero a quello che si è fatto, per migliorare quello che si intende fare nel futuro. Non è un semplice diario dove si scrive quel che si vuole in maniera disordinata e impulsiva. No, il diario di formazione è la scelta di utilizzare la scrittura come strumento di analisi delle proprie risorse per migliorare la propria persona e la propria pratica professionale”<sup>121</sup>

---

<sup>115</sup> M. Postic, J. M. De Ketele, *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1993.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>117</sup> Una diffusa descrizione del diario di bordo si trova in: G. Domenici, G. Moretti, *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006, pp. 253-256.

<sup>118</sup> L. Bernasconi, M. Bernasconi, D. Delorenzi, M. Polito, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori Riuniti, 2017.

<sup>119</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

<sup>120</sup> M. A. Zabalza Beraza, *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, UTET, 2001.

<sup>121</sup> L. Bernasconi, M. Bernasconi, D. Delorenzi, M. Polito, o. c., p. 27.

Lo scopo principale della compilazione di un diario di questo tipo dovrebbe essere quello di migliorare la propria identità professionale, e ciò si innesta sulla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, valorizzando la scrittura come strumento fondamentale di riflessione critica, di sviluppo della consapevolezza delle proprie competenze, come della mancanza o limitatezza di esse, al fine di impostare in maniera più consapevole e finalizzata un proprio cammino auto-formativo. Si tratta di una scrittura in prima persona, “perché bisogna descrivere quello che si sente, quello che si fa, quello che si evita, quello che si vorrebbe fare, quello che si è fatto”. Infatti “...il diario di formazione implica un atteggiamento metacognitivo, consapevole e deliberato. Di esplorare la propria esperienza, di auto-valutarsi in maniera leale, di impegnarsi ad accogliere le proprie incoerenze e contraddizioni, di auto-monitorarsi quotidianamente, di auto-istruirsi, di controllare i risultati ottenuti.”<sup>122</sup> Di conseguenza esso “Aiuta a dare senso, ordine, organizzazione e struttura al flusso degli avvenimenti che spesso si accavallano e si stravolgono a causa di numerose interferenze”, e ciò “migliora l’attenzione sia verso il mondo esterno, sia verso le nostre risonanze interne che riguardano la nostra attività professionale. Accresce il pensiero critico [...] Sviluppa il pensiero creativo, [...] Migliora l’autoregolazione e la capacità di autocorreggersi”.<sup>123</sup>

Dall’esperienza sviluppata presso la SUPSI emergono anche alcuni orientamenti pratici. In primo luogo non è necessaria una scrittura quotidiana del diario: ognuno deve trovare i suoi ritmi; tuttavia occorre essere sempre presenti a se stessi. D’altra parte nella redazione di un diario è possibile utilizzare altre forme di espressione oltre la scrittura come il ricorso a forme di registrazione audio o video, a immagini e fotografie da commentare opportunamente. Una forma di valorizzazione è quella della condivisione in gruppo e con il docente, ciò permette di sviluppare l’analisi tra pari e con il formatore e di maturare una capacità di riflessione sulla propria identità professionale anche, se non soprattutto, in un contesto sociale. Quanto alla privacy, ciascuno è libero di condividere o meno le proprie scritture o parte di esse. Mettere in comune le esperienze nasce dalla consapevolezza che l’incontro con l’altro favorisce lo sviluppo di una ricchezza che aiuta a crescere.

Nel caso specifico dello sviluppo della competenza docente è utile riprendere alcune riflessioni suggerite dal già citato Miguel Ángel Zabalza Beraza. Scrivere un diario, egli afferma: “è una sorta di decentramento riflessivo che ci permette di vedere in prospettiva il nostro modo particolare di agire. È anche un modo di apprendere. [...] Andiamo accumulando informazioni sulla duplice dimensione della pratica professionale: i fatti ai quali stiamo partecipando e l’evoluzione che gli stessi fatti hanno in rapporto alla nostra azione nel tempo”.<sup>124</sup> In questo modo si attua una circolarità formativa che dall’esperienza professionale porta alla formazione, passando attraverso la scrittura e l’analisi del diario. Elementi che si perfezionano costantemente e ricorsivamente, trasformandosi in consapevolezza dell’azione, informazione analitica, definizione del proprio educativo e delle proprie domande formative e, di conseguenza, autoformazione permanente.

Zabalza, inoltre, osserva che il lavoro degli insegnanti è caratterizzato da un alto grado di complessità perché si ha un notevole flusso di situazioni che rimodellano continuamente il contesto

---

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>124</sup> M. A. Zabalza Beraza, *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell’insegnante*, Torino, UTET, 2001, p-5.

rendendolo molto flessibile, dinamico, e poco prevedibile. Queste caratteristiche della classe scolastica tendono a far fallire modelli didattici che propongono attività prefissate, strutturate e rigide. Di qui la ragione fondamentale di sviluppare modelli didattici che vengono elaborati a partire dalla riflessione sul proprio operato in un contesto unico e irripetibile. “La riflessione sulla propria azione pratica, l’inserimento di ‘fondazioni pensate’ dell’azione formativa fa sì che usciamo da un terreno di certezze date dagli altri e da routine procedurali ecc., per entrare in un terreno di presa di decisioni, di discussione, di insicurezza, di ricostruzioni e ristrutturazioni”.<sup>125</sup>

### 3. Il bilancio di competenze

Tra le scritture di sé che possono svolgere un ruolo incisivo sulla costruzione della propria identità professionale va certamente considerato in maniera particolare il “bilancio di competenze”. Esso è una metodica che nasce negli anni ‘80 in Canada e si sviluppa in Francia negli anni ‘90, in risposta alle esigenze di riqualificazione e adeguamento delle competenze dei lavoratori sollecitate dalle rapide trasformazioni e innovazioni del mondo del lavoro e delle professioni.<sup>126</sup> In origine questa metodologia era considerata soprattutto come uno strumento destinato alla certificazione di un portafoglio di competenze che poteva identificare il livello di qualificazione di un lavoratore, anche in vista di un suo inquadramento contrattuale. Ora esso si ritiene assai più utile ai fini di una valida e feconda definizione ed elaborazione di un percorso formativo in vista della propria crescita e adeguamento professionale alle mutate esigenze poste dal mercato del lavoro.

Il bilancio di competenze può essere definito come un percorso di ricostruzione e di analisi della propria esperienza culturale, sociale e professionale, che la persona realizza prendendo a riferimento le competenze messe in atto e i contesti attraversati e che sostiene il processo di produzione di strategie concrete di azione riguardanti lo sviluppo e/o la modificazione della propria qualificazione professionale, anche in vista di possibili cambiamenti di attività lavorativa o di sviluppi di carriera.<sup>127</sup> Il ‘bilancio’, sia come metodologia, sia come servizio di sostegno e aiuto alla gestione del percorso di sviluppo professionale, sembra fondarsi su alcuni principi o assunti attraverso i quali si tende a restituire alla persona la responsabilità di governo del proprio processo di crescita professionale. Si presuppone infatti che l’incremento della capacità di governo e di autoregolazione della propria carriera socio-professionale sia legata allo sviluppo delle abilità di differenziazione e specificazione delle proprie competenze e risorse, delle abilità di diagnosi delle richieste dell’ambiente esterno e della capacità di decidere, progettare e monitorare i propri percorsi di azione.

L’accento viene dunque posto su alcuni riferimenti concettuali e metodologici che ne sostengono l’impianto progettuale e il processo di realizzazione: a) il carattere sistemico dei processi di sviluppo personale e professionale (sono le interazioni sociali e professionali il centro di attenzione ed è considerato essenziale comprendere e concepire la persona e il suo sviluppo in rapporto ai diversi contesti di azione attraversati); b) il ruolo necessariamente attivo della persona nel processo di costruzione e sviluppo delle sue competenze (la persona è considerata un agente che influisce sui contesti in cui è inserito e al tempo stesso ne è influenzato); c) la competenza come

---

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>126</sup> Il Bilancio delle competenze viene introdotto in Francia con la Legge 1405 del 1991. La legge ne fissa gli obiettivi, i tempi e le modalità di attuazione, prevedendo per ogni lavoratore 24 ore di permesso retribuito al fine di redigerlo.

<sup>127</sup> C. Ruffini, V. Sarchielli, *Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze*, *Professionalità*, 2003, 75, pag. 9-17. Nel seguito verranno ripresi da questo testo molte indicazioni e suggerimenti operativi.

insieme di elementi di un sistema persona-situazione (operatore-contesto organizzativo e sociale) e/o come insieme di abilità e risorse sollecitate da/correlate con le interazioni concretamente agite nei diversi contesti socio-organizzativi che la persona attraversa nel suo percorso di sviluppo.

Il percorso di bilancio di competenze in molte situazioni è attivato e si svolge in relazione ad un bisogno individuale o collettivo, che si fonda su una auto-valutazione o diagnosi che una persona o un rappresentante di una organizzazione effettua rispetto a situazioni percepite come critiche e difficili da risolvere o ritenute passibili di sviluppi da supportare e accompagnare con azioni appropriate. Esso può dunque sostenere il processo di produzione di una risposta adeguata a risolvere i problemi concreti (o percepiti come tali dalle persone) presenti in specifiche situazioni o contesti lavorativi. La elaborazione di una risposta ritenuta soggettivamente e socialmente adeguata prevede: a) l'attraversamento e la valutazione intenzionale da parte della persona delle variabili psicologiche e sociali connesse al problema (competenze e risorse, rappresentazioni di sé e della situazione, costellazione motivazionale, sistema delle aspettative e dei valori, contingenze situazionali, ecc.), al fine di favorire la rielaborazione contestuale di un sentimento di identità socio-professionale mobilitante le personali strategie di azione e di risoluzione delle criticità o delle problematiche di carriera; b) la produzione di una gamma di comportamenti/azioni che rendono concreta e visibile alla persona la struttura della strategia di risoluzione progressivamente posta in essere (la definizione del problema, l'identificazione di uno o più obiettivi, la diagnosi e l'analisi delle competenze orientata allo scopo, l'attivazione personale nella produzione e ricerca di informazioni su se stesso e sul contesto di riferimento, la definizione di un progetto, il monitoraggio degli effetti delle proprie azioni, ecc.).

In generale, il sistema di obiettivi/risultati attesi del bilancio di competenze riguarda alcuni elementi fondamentali che caratterizzano tale metodica e che sono chiaramente orientati a favorire la crescita professionale del soggetto.

1. L'analisi e l'identificazione attraverso un articolato processo ricostruttivo delle multiformi esperienze realizzate, della configurazione di competenze e risorse cognitive, motivazionali e comportamentali che la persona giudica spendibile o trasferibile in specifici contesti di azione e che può e vuole investire nell'elaborazione di una strategia di risoluzione di un problema di sviluppo professionale.

2. La costruzione di un progetto di sviluppo professionale rispondente alle proprie scelte professionali e personali e realizzabile rispetto alle condizioni di contesto lavorativo e/o organizzativo; tale costruzione si realizza attraverso un processo di mediazione, eventualmente sostenuto e facilitato da un consulente, tra prospettive ideali o idealizzate e opportunità concrete di sviluppo e di azione e in questa prospettiva il progetto può essere considerato l'esito di un processo negoziale che la persona realizza in primo luogo con se stessa. Il bilancio, infatti, stimolando il decentramento di sé rispetto alla situazione e al problema, oltre a facilitare l'individuazione e l'autovalutazione dell'ampia gamma delle variabili da tenere in considerazione durante il percorso di analisi e di progettazione, influenza e/o favorisce l'elaborazione di nuovi orizzonti di senso nei quali la persona ha la possibilità di ridefinirsi e di rielaborare il proprio rapporto con i suoi contesti di azione.

3. La messa a punto di un piano di azione, concreto e realistico, per la realizzazione del proprio progetto professionale o della strategia di risoluzione del problema di formazione individuato.

Il bilancio di competenze appare, con crescente livello di specificazione, come un luogo e un



tempo nel quale e attraverso il quale la persona ha l'opportunità di sviluppare una maggior conoscenza di sé e dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e parallelamente ha la possibilità di negoziare, in primo luogo con se stesso, un progetto di sviluppo realistico di crescita socio-professionale e/o elaborare una o più strategie di fronteggiamento di una problematica di qualificazione emergente. In altre parole, il bilancio di competenze ha assunto la valenza di strumento di sostegno e di aiuto al processo di acquisizione delle abilità necessarie a regolare il proprio sviluppo di carriera lavorativa e/o organizzativa e il proprio ambito di azione e contestualmente come uno spazio di rielaborazione di sé, della propria identità, del proprio rapporto con il contesto lavorativo o più in generale con il contesto sociale di riferimento, dell'insieme di variabili di diversa natura percepite come caratterizzanti la propria vicenda professionale.

Nel percorso di bilancio non si tratta di porre in essere una sequenza rigida di fasi di lavoro nelle quali osservare, descrivere e auto-valutare le variabili prescritte dal modello e dal dispositivo di riferimento, ma di creare le condizioni di contesto attraverso le quali la persona, riscoprendo il significato di specifiche variabili e riflettendo sui legami tra variabili prese in esame e situazione, può ridefinire se stessa in rapporto alla situazione e parallelamente concorrere a creare una sequenza di lavoro percepita come utile e adeguata al processo di risoluzione del problema di sviluppo affrontato. Le esperienze di bilancio di competenze realizzate hanno infatti portato alla luce con evidenza sempre maggiore che tanto più i contenuti oggetto di analisi e di riflessione sono 'ancorati' alla biografia della persona, al suo 'stile interpretativo', ai suoi registri emotivi e alle sue regole interiorizzate di azione, tanto più il dispositivo si mostra valido ed efficace.

Ruffini e Sarchielli indicano due possibili percorsi che possono essere seguiti nel fare un bilancio di competenze. Si può procedere seguendo un percorso che parte da una elencazione di passi successivi che implicano l'esame di sé rispetto a un quadro di competenze che descrive in maniera ideale le richieste di una qualificazione professionale. A questo fine si usano spesso griglie di analisi delle proprie esperienze passate, questionari a carattere diagnostico-valutativo opportunamente predisposti; schede di sintesi e di prospettazione delle azioni future. Un'altra metodologia privilegia, invece, un approccio narrativo. Il soggetto si esamina e si descrive liberamente, aiutato da tracce che gli permettono di evidenziare aspetti ed elementi significativi; il parlare di sé diventa un percorso che, seppur in maniera frammentata, fa riflettere e decidere. Nell'approccio narrativo la realtà da indagare non è costituita da un insieme di elementi esaminati uno per uno, bensì è la persona, nella sua interezza e unicità, che viene assunta come riferimento della realtà da rivisitare e analizzare, costituita dalla sua storia professionale e personale, dai nessi tra gli eventi che l'hanno caratterizzata, dai risultati prodotti da tali eventi in termini di competenze acquisite e risorse sviluppate. In questa prospettiva la ricostruzione e l'analisi dell'esperienza socio-professionale, nonché il processo di identificazione delle competenze maturate nell'esperienza, divengono elementi di un'autobiografia che rappresenta il ponte e il filtro tra passato, presente e futuro. "La ricostruzione autobiografica stimolata dal bilancio non è dunque intesa come descrizione di un passato che vincola la progettabilità di sé perché inserito in una dimensione temporale uniforme e ineluttabile, ma come vero e proprio viaggio di scoperta e di rielaborazione dell'esperienza nel quale, oltre a cogliere il senso e/o la direzione di questa stessa esperienza, diviene possibile 're-inventare' se stesso, dando origine a un tempo contingente e molteplice, e identificare la gamma di elementi, seppur provvisoria, su cui fondare la propria strategia di sviluppo".<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> *Ibidem*, pag.15.

Recentemente il Decreto Ministeriale 850 del 2015 ha indicato nel Bilancio di competenze un passaggio importante nel percorso di inserimento nel lavoro scolastico dei docenti neo-assunti. Esso si configura come uno strumento di analisi e di riflessione con riferimento a se stessi, al proprio contesto di vita e di azione con una curvatura più pedagogica in grado di far emergere la percezione di autoefficacia del docente rispetto ad alcune delle complesse funzioni che è chiamato a svolgere durante il proprio lavoro. È un supporto formativo prima ancora che professionale: una prima sollecitazione a interrogarsi sulle competenze che un insegnante contemporaneo dovrebbe padroneggiare, oggi, nella scuola.

In ogni caso, sia nella formulazione originaria, sia negli sviluppi successivi, il bilancio di competenze è visto come uno strumento connotato da una triplice valenza: a) *orientativa*, per la definizione del progetto professionale; *formativa*, per il cambiamento e lo sviluppo della persona; *di rafforzamento dell'identità* personale e lavorativa. Viene prevista un'azione che si sviluppa in tre fasi: a) *fase preliminare*, nella quale la persona dichiara il suo impegno ad intraprendere il percorso, le sue motivazioni e le attese; b) *fase esplorativa*, nella quale vengono analizzate le motivazioni e gli interessi personali e vengono identificate le competenze professionali e personali; c) *fase conclusiva*, nella quale avviene la restituzione dei risultati e si analizza la fattibilità del proprio progetto.

#### **4. Strumenti di auto-percezione e di autovalutazione**

La modalità sopra richiamata di elencazione di competenze da esaminare evoca l'utilizzo di strumenti diagnostici, in particolare di questionari di auto-percezione e di auto-valutazione. L'elencazione delle competenze o degli ambiti di competenza può fare riferimento a vari quadri sistematici, alcuni elaborati in campo internazionale, come il repertorio delle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio Europeo del maggio 2018, oppure a indicazioni per settori professionali specifiche sviluppate nel nostro Paese. In generale si è visto che si prospettano per i vari ambiti professionali tre tipologie di competenze o ambiti di competenze: competenze generali personali (*soft skills*), competenze generali culturali e tecnologiche (*hard skills generiche*), competenze tecnico-pratiche specifiche (*hard skills specifiche*).

In questo lavoro si può fare riferimento ai cosiddetti standard professionali che caratterizzano alcuni ambiti di lavoro. Un esempio è dato da un documento di lavoro del Ministero MIUR del 16 aprile 2018 dal titolo "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio", che elenca quattro aree di riferimento e 12 standard per i quali si ipotizzano tre livelli di sviluppo: principiante, base (atteso), esperto. Ciascuno standard è definito specificatamente, se ne danno criteri di qualità e indicatori pratici.

*A) Area delle conoscenze e delle competenze culturali riferite a specifici campi disciplinari o settori e gradi scolastici.*

Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento.

Conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive.

*B) Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali.*

Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento.

Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti).

Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento.

Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento.

C) *Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola.*

Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola.

Lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali.

Padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità.

Capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali.

D) *Area della formazione in servizio continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità.*

Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale.

Sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità.

Attualmente sono disponibili molti strumenti di autovalutazione basati su questionari di auto-percezione, a partire da sviluppi teorici che fanno riferimento alle esigenze emergenti in ambito lavorativo. A esempio, una batteria di strumenti diagnostici riferibili allo sviluppo dell'identità professionale è stata elaborata e messa a punto nella sua spendibilità da parte di Mark Savickas e collaboratori. Essa include la *Vocational Identity Scale* di J. L. Holland, che fa riferimento alla sua teoria dell'orientamento, e di altri quattro nuovi strumenti, più vicini all'attuale impostazione di Mark Savickas: *Vocational Identity Status Assessment* del 2011; *Career Maturity Inventory Form* sempre del 2011; *Career Adapt Abilities Scale* del 2012; *Student Career Construction Inventory* del 2018.<sup>129</sup>

Nel nostro lavoro è stata progressivamente implementata una piattaforma digitale di libero accesso [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it), che include un insieme di questionari di autovalutazione tra cui un adattamento italiano del *Career Adapt Abilities Scale*.<sup>130</sup>

Uno dei questionari, a esempio, è rivolto a favorire un'autovalutazione di quanto ci si sente preparati ad affrontare studi ulteriori o l'inserimento del mondo del lavoro. Lo strumento di autovalutazione che comprende le seguenti dimensioni.<sup>131</sup>

*Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare:* i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.

*Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento:* si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

*Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri:* le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo

<sup>129</sup> M. L. Savickas, E. J. Portfeli, T. L. Hilton, S. Savickas, The Student Career Construction Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 2018, 106, pp. 138 – 152.

<sup>130</sup> Una guida all'uso della piattaforma la si può trovare in:

[http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida\\_uso\\_piattaforma\\_competenzestrategiche.indd\\_.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida_uso_piattaforma_competenzestrategiche.indd_.pdf)

<sup>131</sup> M. Pelleret et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, Cnos-Fap, 2013. Il questionario di autovalutazione denominato QPCS è presente nella la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it). e può esser facilmente utilizzato.

(ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano la elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.

*Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa:* in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

*Percezione soggettiva di competenza:* si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.

*Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali:* quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita, l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo.

*Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà:* i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

*Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione:* quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

*Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping:* una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

## **5. Conclusione**

Promuovere la consapevolezza riflessa delle proprie conoscenze e competenze, come delle prospettive di senso che accompagnano e guidano le nostre scelte, è la base non solo di una corretta percezione di competenza e di adeguatezza al fine di inserirsi e rimanere nel mondo del lavoro, ma

anche per poter progettare percorsi di autoformazione e di formazione che adeguino continuamente la propria identità professionale ai cambiamenti riscontrati senza rimanere disorientati o privi di fiducia in se stessi e nel mondo del lavoro e ne favoriscano la capacità di affrontare le situazioni di crisi e di transizione che spesso si devono affrontare. .

Ci si può porre un'ultima domanda: è meglio nelle scritture su di sé e per sé utilizzare un diario scritto a mano o strumenti di natura tecnologica digitale? La domanda non è oziosa in quanto le ricerche più recenti hanno messo in evidenza come la riflessività sia più facilmente indotta nella scrivere a mano in maniera corsiva piuttosto che mediante scritture a macchina. Ciò può portare a esaminare con più cura se e fino a che punto il ricorrere a forme di portfolio digitale sia in ogni caso preferibile ad altre forme di scrittura. Senza voler giungere a conclusioni definitive, si può dire che il diario intimo ha qualcosa a che fare con una privatezza di discorsi, che mal si adattano a scritture che possono essere facilmente condivise. Di qui un possibile criterio di discernimento.

#### **1. Introduzione**

Tra le scritture di sé un ruolo fondamentale ha assunto negli ultimi decenni il cosiddetto portfolio delle competenze, soprattutto se questo viene gestito da parte dell'interessato, certo con il supporto del sistema formativo, ma assumendosene egli in prima persona la piena responsabilità. Si tratta della raccolta ordinata di elementi documentari, di riflessioni critiche, di piani di sviluppo culturale e professionale, elaborati personalmente, sulla base di un continuo processo di autovalutazione. Esso può articolarsi in varie parti o sezioni: una più strettamente personale, una più aperte al dialogo con colleghi o formatori, una terza predisposta ai fini di una valutazione esterna. In generale si può affermare che si tratta di uno strumento fondamentale sia per promuovere la propria riflessione critica, sia per rendere visibili a sé e agli altri le proprie competenze, sia per poter valorizzare queste ultime nel presentarsi nel mondo del lavoro, potendo documentare quanto via via affermato.

#### **2. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio delle competenze, nello sviluppare l'attività riflessiva**

L'attività dialogica che il pensare, il riflettere, attiva all'interno della persona viene messa in moto più facilmente e sostenuta nel tempo con continuità se il tu al quale si rivolge il soggetto diventa più sensibile e visibile come nella redazione di un diario, o in altre forme di narrazione della propria esperienza e degli elementi critici che in essa si presentano. Lo sdoppiamento, evocato da Guichard, e da Platone e al quale abbiamo precedentemente accennato, viene infatti favorito da un supporto esterno. Già negli anni novanta dell'altro secolo era stato proposto da Paris e Ayres<sup>132</sup> e da Bailey<sup>133</sup> di usare una raccolta portfolio di tracce scritte di natura esperienziale per favorire lo sviluppo di pratiche riflessive basata su forme di autovalutazione del proprio percorso di apprendimento, in particolare di tipo professionale. McLeod e Cowieson<sup>134</sup>, proprio nel caso di promozione di pratiche riflessive ai fini di uno sviluppo professionale, hanno insistito sulla natura autobiografica di tali forme di autovalutazione indicando ambiti specifici da tenere presenti, come una rilettura critica del proprio percorso formativo, individuandone momenti ed svolte significative tra continuità e cambiamento, esplicitazione di apprendimenti resi possibili attraverso le esperienze vissute.

Mark Savickas insiste soprattutto sulla costruzione di sé dal punto di vista professionale. Egli sintetizza la sua proposta in questi termini: «La teoria della costruzione professionale, esposta in parole semplici, afferma che le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato al proprio comportamento vocazionale; e alle proprie esperienze di lavoro [...]. Qui, il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato

---

<sup>132</sup> S. Paris, L. Ayres, *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington, DC, American Psychological Association, 1994.

<sup>133</sup> J. R. Bailey et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

<sup>134</sup> D. McLeod, A. Cowieson, Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7, 3, pp. 239-256.

personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono». <sup>135</sup>

In questa prospettiva entra in gioco da una parte la riflessività personale che deve accompagnare sia le esperienze vissute, sia l'esplorazione del mondo lavorativo che circonda la persona. In tale processo la constatazione di una società fluida e di organizzazioni flessibili implica lo sviluppo di quella che Savickas definisce "adattabilità professionale", alla quale abbiamo già accennato nel terzo capitolo, cioè «la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali». <sup>136</sup>

La componente narrativa in tutto ciò ricopre un ruolo fondamentale. Raccontare «rappresenta un tentativo reale di dare significato e forma al proprio futuro [...]. Raccontando le proprie storie, i clienti stanno costruendo un possibile futuro. Sembra che i clienti raccontino ai consulenti le storie che essi stessi hanno necessità di sentire, poiché, tra tutte quelle disponibili, scelgono di raccontare quelle che sostengono gli obiettivi attuali e stimolano l'azione. Anziché ricordare, le persone ricostruiscono il passato, cosicché avvenimenti trascorsi vengono a sostenere scelte attuali e a gettare le basi per movimenti futuri. Non si tratta dunque del presente che trae insegnamento dal passato, ma del passato che trae insegnamento dal presente, rimodellandosi per adattarsi ai bisogni correnti». Ciascuna di queste storie trova la propria unità nei temi di vita. «Le singole storie professionali raccontate da una persona sono unite da temi integranti che collocano le singole esperienze di vita lavorativa in una trama. Attraverso la collocazione e l'unione consapevole di queste singole esperienze, un tema unificante di vita modella l'esperienza vissuta dando coerenza significativa e continuità a lungo termine». <sup>137</sup>

### **3. Rendere visibili le proprie competenze**

Per loro natura le competenze di una persona non possono essere direttamente osservate e né valutate. Si possono cogliere solo le loro manifestazioni e da queste inferire a un grado più o meno elevato di probabilità circa la loro presenza e il loro livello. Questa natura interna e disposizionale

---

<sup>135</sup> M. L. Savickas, The theory and practice of career construction. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005, p. 43.

<sup>136</sup> *Ibidem*, p. 51

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 58

delle competenze porta anche come conseguenza la difficoltà a riconoscerle in sé e valutarle personalmente, finché non si trovi una modalità di renderle visibili e identificabili. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto messo in luce da John Hattie<sup>138</sup> trattando dell'apprendimento: come rendere visibile e quindi valutabile l'apprendimento, con la conseguenza di poter verificare anche quali metodi educativi e didattici favoriscano effettivamente l'apprendimento dei contenuti intesi.

Nel caso delle competenze la questione assume un rilievo specifico e generale, perché il loro riconoscimento fa parte ormai di prassi che vanno consolidandosi sia a livello di assunzione del personale nei vari settori del lavoro, incluso quello dell'insegnamento, sia a livello di prestazioni che si possono riscontrare nel contesto dell'ordinaria attività lavorativa e delle eventuali promozioni e gratificazioni, come dei possibili richiami e giudizi negativi.

Una delle strade che negli ultimi decenni sono state intraprese per affrontare tale problematica è stata quella di predisporre un opportuno portfolio delle competenze. Le ragioni fondamentali che sono state alla base di questa impostazione stanno nel fatto che occorre avere a disposizione un metodo e uno strumento che consentano di raccogliere informazioni e documentazioni pertinenti, affidabili e valide per rendere fondata e plausibile una conclusione circa il possesso a un buon livello di una competenza. Per questo, occorre valorizzare elementi informativi e documentari provenienti da fonti e secondo metodologie diversificate. Una competenza è costituita, infatti, dalla capacità di attivare e orchestrare risorse interne (conoscenze, abilità, disposizioni stabili) ed esterne disponibili per far fronte alle esigenze di un compito o di una tipologia di compiti particolare.

Certo l'analisi dei risultati delle singole prestazioni può aiutare a valutare la capacità di produrre determinati risultati, ma essa non può dire nulla del percorso attraverso il quale il soggetto è stato capace di conseguirli. In altre parole, occorre non solo tener conto del prodotto finale, ma anche del processo che ha consentito di realizzarlo. Informazioni sul processo possono essere fornite solo da strumenti osservativi e da narrazioni del diretto interessato. Questi può anche evidenziare con il racconto non solo la successione dei passi che lo hanno condotto al risultato atteso, ma anche le risonanze interiori, le motivazioni, il senso di ciò che ha fatto. Il termine *triangolazione dei dati* suggerisce una metodologia che utilizza nella sua indagine una pluralità di metodi di raccolta delle informazioni e di forme di loro rappresentazione. Nel campo della valutazione delle competenze è stato quindi suggerito il portfolio come lo strumento o dispositivo che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondato.

Così, dalla metà degli anni ottanta è sempre più invalso l'uso di denominare "portfolio" il particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da un soggetto nel corso di una determinata pratica educativa o formativa. Questa raccolta costituisce la documentazione di una serie di prestazioni, che permette poi un loro esame, interpretazione e valutazione al fine di inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento. Nella pratica professionale, in particolare in quella segnata da competenze di natura artistica, era già consuetudine raccogliere in una cartella (spesso denominata in inglese *book*) esempi della propria migliore produzione, a testimonianza appunto delle competenze raggiunte in tale pratica professionale. Qualcosa di analogo si poteva riscontrare nella

---

<sup>138</sup> J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge, 2009.



pratica formativa professionale, specificatamente quando si trattava della produzione dei cosiddetti "capolavori", o in quella dell'apprendistato artigianale. Il portfolio entra in tale tradizione, riconsiderandola a partire dalle ricerche e dalle esperienze sviluppate nel corso dell'ultimo decennio del secolo ventesimo.

Il portfolio riguarda, dunque, fundamentalmente la raccolta della documentazione attestante ciò che un soggetto sa, sa fare, sa essere o come egli sa stare con gli altri, più che quanto egli ancora non è in grado di affrontare. Esso mira a trasformare la metodologia valutativa in modo da permettere la considerazione non solo di prestazioni finali puntuali, ma anche dei processi e delle strategie messe in opera, dei progressi compiuti, delle circostanze e dei tempi nei quali le varie prestazioni sono state evidenziate. Tramite questo dispositivo è possibile favorire una valutazione longitudinale comparativa mediante il confronto tra quanto manifestato all'inizio di un percorso d'apprendimento e quanto è stato evidenziato nel tempo. In questo modo si dà spazio a un'autentica valutazione formativa, che aiuti sia il soggetto, sia il formatore, sia il valutatore ad aggiustare il tiro sulla base dei risultati via via conseguiti.

Comunque occorre sempre ricordare in carattere probabilistico delle proprie come delle altrui valutazioni. L'opinione, che l'analisi critica delle proprie esperienze di apprendimento o di lavoro e della documentazione raccolta è tanto più affidabile, pertinente e valida, quanto più può basarsi su quelle che oggi sempre più vengono definite evidenze, cioè riscontri effettivi che corroborano la sua plausibilità. Tutte le volte che cerchiamo di inferire, a partire da una serie di dati, una specifica conclusione, occorre essere consapevoli che quest'ultima dipende dalla quantità, qualità e convergenza di tali evidenze riscontrate a suo favore di fronte a quelle che possono falsificarla.

La natura stessa del portfolio delle competenze permette di valorizzarlo in varie direzioni. Quella inizialmente più seguita è stata la valutazione dei singoli sia nel contesto scolastico, sia in quello formativo. Ben presto però si è dato ampio spazio alla sua utilizzazione nella formazione dei docenti, in particolare sotto il profilo di un processo di autovalutazione e di riflessione critica personale, spesso in collegamento con pratiche di bilancio delle competenze, al fine di promuoverle ulteriormente o di acquisirne di nuove. Questa pratica ha trovato nel contesto italiano attuale uno spazio particolare nel percorso formativo del docente neoassunto, come vedremo meglio nell'ottavo capitolo, trattando dell'uso del portfolio digitale.

D'altra parte oggi si sottolinea il fatto che una pratica riflessiva costante dovrebbe caratterizzare i vari attori sociali al fine di poter "presidiare" i processi d'azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che li hanno originati. Ciò permette di modificare l'azione e quindi di apprendere e generare, per questa via, il cambiamento.<sup>139</sup> Più in generale, Giddens stesso descrive la società riflessiva nei termini di una capacità del pensiero che retroagisce continuamente all'azione dando vita ad un circolo virtuoso tra azione-sapere-azione. Su questa lunghezza d'onda, Quaglino afferma che la riflessività e la flessibilità d'azione e di pensiero sono qualità necessarie affinché l'adulto possa "riconoscersi" nei suoi cambiamenti professionali e esistenziali, valutando e rivalutando molteplici punti di vista e provando e riprovando differenti corsi d'azione.<sup>140</sup>

Tuttavia, si è constatato nel corso delle esperienze condotte negli ultimi anni come il semplice uso di un portfolio delle competenze, come di un diario sistematico, non porti automaticamente a una pratica riflessiva. Questa ha bisogno di essere adeguatamente stimolata

---

<sup>139</sup> A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 44-45.

<sup>140</sup> G. P. Quaglino, *Scritti sulla formazione 3, 1991-2002*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 53.

anche attraverso momenti di ripensamento, di autovalutazione, guidati in maniera opportuna. Si così è constatata parimenti l'importanza del promuovere un orientamento auto-regolativo nel percorso formativo seguito.<sup>141</sup> Ciò risulta particolarmente importante come spinta motivazionale permanente al fine di diventare protagonisti della propria formazione e dello sviluppo delle proprie competenze. La sfida più importante oggi presente nell'ambito dei processi formativi è proprio quella di promuovere nuovi strumenti e modelli educativi capaci di considerare l'individuo come all'origine del proprio apprendimento nel corso di tutta la vita. In questo processo la gestione di sé e l'attivazione della pratica riflessiva deve essere continuamente sostenuta e orientata sia dall'istituzione formativa, attraverso i formatori e le risorse messe a disposizione, sia dal confronto con l'esperienza e dall'apporto dei compagni di cammino siano essi colleghi di lavoro o compagni di studio.

#### **4. Il portfolio delle competenze come strumento e metodologia di autoregolazione del proprio apprendimento**

Come abbiamo sopra ricordato, l'utilizzo del portfolio delle competenze, come di un diario sistematico relativo alle proprie esperienze sia di studio, sia di lavoro, non produce automaticamente riflessione critica e quindi acquisizione significativa, stabile e fruibile delle conoscenze e delle abilità desiderate. È questa una constatazione universale, che implica un approfondimento adeguato delle condizioni di validità e produttività dell'utilizzo in maniera sistematica di un portfolio sia esso cartaceo, oppure digitale. Quanto alle peculiarità di quest'ultimo e alle esigenze specifiche che lo caratterizzano rimandiamo al seguito e ai contributi di altri.

Occorrerebbe, dunque, accompagnare, guidare e sostenere il soggetto non solo nell'impostare, ma soprattutto nel valorizzare, in maniera adeguatamente autonoma, uno strumento formativo per molti versi indispensabile. Tuttavia, la tendenza, spesso presente nel contesto scolastico, a esercitare un controllo sistematico di quanto proposto e richiesto da insegnanti e formatori sul piano delle acquisizioni conoscitive tende a rendere i soggetti troppo passivi nella loro attività di studio. In particolare questo si evidenzia nel passaggio tra scuola secondaria e università. Quasi all'improvviso gli studenti si trovano a dover gestire se stessi, il loro tempo e impegno di studio senza aver sviluppato a un livello sufficiente forme di gestione autonoma e produttiva del loro apprendimento. Un appoggio esterno, infatti, deve trovare nel soggetto in formazione una buona base di capacità di autoregolazione, ciò renderà fecondo un cammino, altrimenti segnato da riscontri non sempre positivi. A questo proposito, J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.<sup>142</sup>

Nel caso del portfolio il soggetto dovrà diventare lui il progettatore, gestore e valutatore di uno strumento di formazione personale anziché di valutazione esterna. L'obiettivo è rendere visibili

---

<sup>141</sup> Recenti ricerche hanno evidenziato come la semplice compilazione di un diario non produca risultati apprezzabili, se non è sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative. Vedi ad esempio: L. Dörrenbächer, F. Perels, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp.50-65.

<sup>142</sup> J.Greene, *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p.116. Vedi anche: D.Schunk, J.Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

a se stesso in primo luogo le competenze effettivamente acquisite, come la mancanza di esse o il livello troppo basso finora raggiunto nel loro ambito, al fine di impostare i passi successivi della propria formazione. Quindi, decidersi ad agire in maniera valida ed efficace per proseguire nel proprio cammino di apprendimento. Si tratta di una forma di valutazione continua e ciclica basata su tre domande che si ripetono nel tempo: quel è l'obiettivo che mi sono proposto di raggiungere? A che punto sono in questo cammino? Qual è il passo che devo compiere adesso al fine di andare avanti?

Queste semplici domande sono state oggetto di approfondimento al fine di evidenziare i processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali che li rendono effettivi. Ne è derivata una spirale centrata su tre momenti o fasi fondamentali: una fase di preparazione, una di attuazione e una di riflessione nelle quali entrano in gioco i processi sopra ricordati (vedi Fig.1). Si tratta del modello di Barry Zimmerman relativo all'autoregolazione nell'apprendimento.<sup>143</sup> Questo è stato così definito da Zimmerman e Schunk: “processi nei quali gli apprendenti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionamento. Poiché la persona autoregolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo autoregolatorio, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. Al contrario della saggezza convenzionale, l'autoregolazione non è definita come una forma di apprendimento individualizzato, perché esso include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto da compagni, formatori e insegnanti”.<sup>144</sup>

La fase di preparazione all'azione implica l'analisi della situazione e del compito che si deve affrontare di qui la definizione degli obiettivi che si intendono raggiungere. Questi, se ben identificati, costituiscono un riferimento fondamentale costante per le altre fasi e permettono di identificare e, poi, mettere in atto opportune strategie per conseguirli. All'attivazione e sostegno di tale fase danno il loro contributo specifiche forze motivazionali come il valore personale attribuito al compito da svolgere, il giudizio di essere in grado di portarlo a termine in maniera valida (autoefficacia), l'orientamento all'apprendimento o solo al risultato.

---

<sup>143</sup> B.J. Zimmerman, Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 49-64.

<sup>144</sup> B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1.

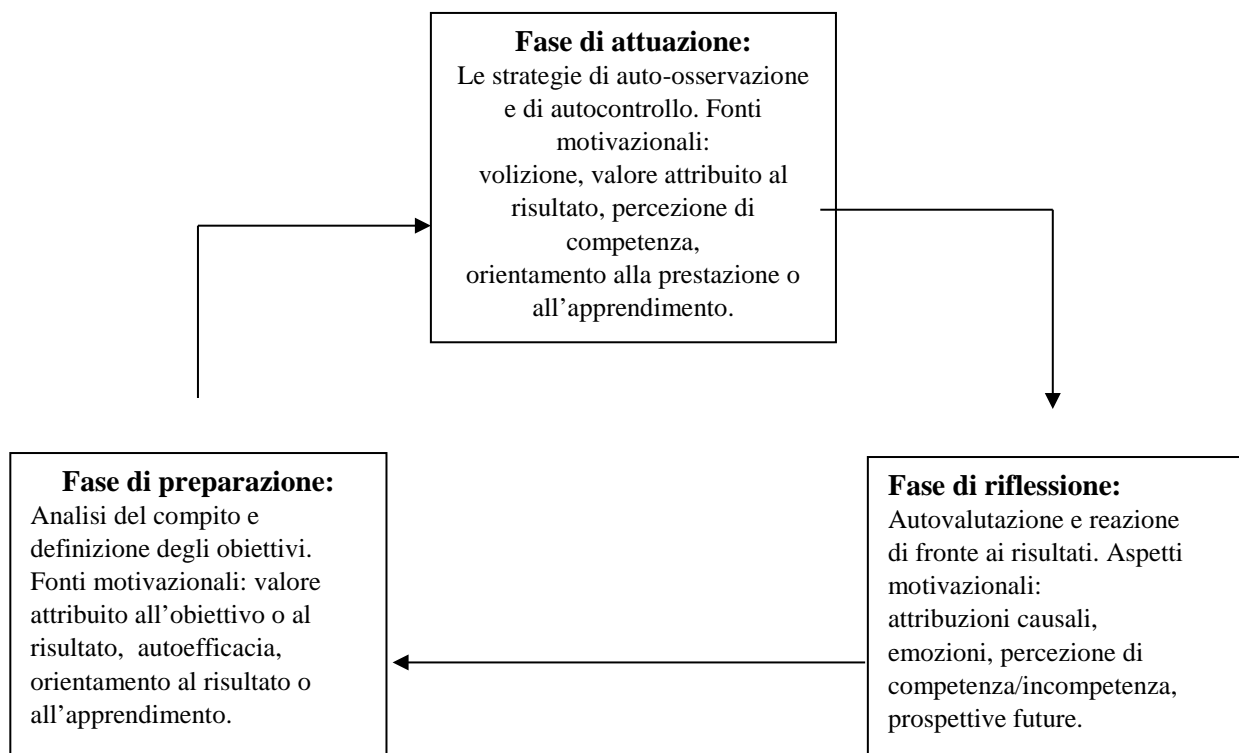


Fig. 1. Lo schema ciclico dell'interazione tra processo motivazionale e di autoregolazione (adattato da B. J. Zimmerman, 2011, p.57).

La fase di attuazione o di realizzazione dell'azione o dell'attività da svolgere implica certamente aspetti volitivi e motivazionali, in gran parte analoghi a quelli della fase precedente, ma richiede sul piano cognitivo l'attivazione di forme di auto-osservazione e di auto-controllo al fine di mantenere la direzione e adattare i comportamenti ai riscontri operativi rilevati al fine di garantire l'efficacia del proprio agire.

La fase di preparazione all'azione implica l'analisi della situazione e del compito che si deve affrontare di qui la definizione degli obiettivi che si intendono raggiungere. Questi, se ben identificati, costituiscono un riferimento fondamentale costante per le altre fasi e permettono di identificare e, poi, mettere in atto opportune strategie per conseguirli. All'attivazione e sostegno di tale fase danno il loro contributo specifiche forze motivazionali come il valore personale attribuito al compito da svolgere, il giudizio di essere in grado di portarlo a termine in maniera valida (autoefficacia), l'orientamento all'apprendimento o solo al risultato.

La fase di attuazione o di realizzazione dell'azione o dell'attività da svolgere implica certamente aspetti volitivi e motivazionali, in gran parte analoghi a quelli della fase precedente, ma richiede sul piano cognitivo l'attivazione di forme di auto-osservazione e di auto-controllo al fine di mantenere la direzione e adattare i comportamenti ai riscontri operativi rilevati al fine di garantire l'efficacia del proprio agire.

La fase di riflessione mette in gioco la capacità di valutazione di quanto è stato realizzato rispetto a quanto prefigurato come obiettivo da raggiungere. I risultati conseguiti attivano forme di attribuzione causale per gli aspetti positivi o negativi riscontrati. Ci si può domandare se essi

derivano da fattori interni o esterni, controllabili o incontrollabili, stabili o modificabili. In questa fase possono emergere reazioni emozionali sia positive (orgoglio), sia negative (frustrazione). Si tratta di una potente forma di feed-back relativa alle strategie messe in atto, ai giudizi di competenza o di incompetenza precedenti. Sulla base di queste valutazioni è possibile, quindi, impostare il proprio agire successivo e in questo modo il ciclo riprende il suo corso da capo.

Nel corso degli ultimi anni sono state realizzate numerose ricerche riguardanti la natura e la efficacia della competenza auto-regolativa. Un panorama aggiornato è stato pubblicato nel 2018.<sup>145</sup> Nel saggio introduttivo i curatori riassumono quanto ormai accomuna le varie impostazioni circa la natura dell'autoregolazione nell'apprendimento e nelle prestazioni. In primo luogo essa implica di essere attivi nel proprio apprendimento e nelle proprie prestazioni sul piano comportamentale, cognitivo, metacognitivo, e motivazionale. Poi, definire gli obiettivi e impegnarsi nel raggiungerli sollecitano l'autoregolazione perché viene mantenuta la concentrazione dello studente verso attività direttamente connesse con gli obiettivi e l'uso di strategie rilevanti in vista del compito. In terzo luogo, l'autoregolazione è un processo dinamico e ciclico che comprende forme di feedback che consentono di monitorare il progresso verso gli obiettivi. In quarto luogo, si enfatizza il ruolo della motivazione e del perché le persone scelgono di autoregolare e sostenere i propri sforzi. Infine, le emozioni giocano un ruolo chiave sia nel dirigere l'autoregolazione sia nel mantenere viva l'energia al fine di raggiungere gli obiettivi.<sup>146</sup>

## **5. La duplice valenza del portfolio nello sviluppo dell'identità professionale**

La considerazione riportate nel capitolo precedente sulla validità formativa del diario e delle condizioni perché ciò sia effettivo, possono essere tranquillamente trasferite nell'esaminare il ruolo di un portfolio nella costruzione della propria identità professionale. Da questo punto di vista la validità dell'utilizzo del portfolio come metodologia formativa, soprattutto nella prospettiva dello sviluppo della riflessione e del pensiero critico nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze professionali, è ormai riconosciuta dalla ricerca internazionale.<sup>147</sup> Tuttavia, nel corso degli ultimi decenni l'attenzione nei riguardi dell'uso del portfolio, e del portfolio digitale, è stata rivolta soprattutto verso la valutazione e l'autovalutazione delle competenze in generale e di quelle professionali in particolare. In effetti con l'emergere del concetto di competenza come chiave del processo di formazione e di formazione professionale aveva come corrispettivo la ricerca di un loro metodologia valutativa adeguata. Le forme tradizionali di valutazione delle conoscenze non erano in grado di cogliere tutta la complessità di una vera e propria competenza.

Certo, in molti casi potevano aiutare metodi osservativi accurati, ma non sempre, soprattutto nei percorsi formativi ordinari, era possibile controllare da vicino le prestazioni dei singoli, in particolare se l'interesse riguardava i processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi implicati. Di qui è nata la prospettiva di valorizzare forme di triangolazione tra analisi dei prodotti o risultati delle prestazioni, auto-descrizioni dei processi messi in atto, e osservazioni più o meno sistematiche da parte dei formatori. La valorizzazione di fonti informative diversificate e di molteplici

---

<sup>145</sup> D. Schunk, J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2nd ed., New York, Routledge, 2018.

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>147</sup> E. Gregori-Girait, J. L. Menéndez-Varela, Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university, *Instructional Science*, 2015, 43, 1-7.

manifestazioni di competenza favoriva la possibilità di elaborare giudizi sufficientemente pertinenti, validi e affidabili. Il portfolio, soprattutto quello digitale, permetteva di raccogliere tali elementi documentari sia sotto forma di prodotti realizzati, sia di auto-descrizioni di come si è giunti a tali realizzazioni, sia di immagini (anche video) che evidenzino la qualità delle prestazioni messe in campo.

Dal punto di vista della costruzione dell'identità professionale la questione della valutazione, come dell'autovalutazione, diventa ancor più complessa perché non si tratta solo di prendere in considerazione solo competenze tecnico-pratiche, bensì anche competenze culturali e tecnologiche, e, particolarmente, quelle che passano sotto la denominazione di competenze personali trasversali o soft skills. Queste ultime oggi sono particolarmente sottolineate nella loro importanza sia dal punto di vista dell'identità professionale, sia da quello della domanda emergente nel mondo del lavoro e delle professioni. Come valutare disposizioni stabili personali così complesse se si mantiene l'illusione di raccogliere prove oggettive e definitive (vedi la parola "certificazione") della presenza e livello di loro possesso? In realtà il giudizio che può essere emesso sulla base di adeguate fonti informative è al massimo quello di probabilità; e cioè: quale probabilità c'è che il soggetto si comporterà nel futuro coerentemente con le competenze richieste dal compito che è tenuto svolgere?

Nel concreto la competenza professionale si manifesta perché il soggetto riesce a interpretare e portare a termine il compito lavorativo a lui affidato, mettendo in gioco il patrimonio di competenze sia personali, sia tecnico-pratiche, sia tecnologico-culturali in maniera valida e socialmente soddisfacente. Ciò comporta una rivisitazione accurata dei problemi connessi con una valutazione esterna, anche ai fini di una loro eventuale certificazione. Una valutazione esterna, cioè fatta da altri rispetto al soggetto interessato, può assumere varie connotazioni. Così si parla di valutazione diagnostica, quando è portata termine per rilevare lo stato di sviluppo delle competenze richieste e impostare un percorso formativo adatto, se si rilevano carenze o inadeguatezze.

Circa la valutazione formativa, attivata fondamentalmente per regolare il procedere per percorso formativo, essa si basa su tre domande a cui rispondere periodicamente: quale è l'obiettivo da perseguire? Dove ci troviamo in tale cammino? Quale il prossimo passo da compiere? In tale forma di valutazione gioca un ruolo centrale il feedback attivato e quello più produttivo informa il soggetto di come sta procedendo il suo apprendimento, suggerendo possibili miglioramenti delle sue prestazioni. In questo più che la forma del feed-back spesso è determinante la percezione che si ha del soggetto che lo fornisce. Diverso è il commento, anche critico, da parte di chi sappiamo che ci vuole bene, rispetto a quello di chi ci valuta in maniera astiosa. Se si tratta di un formatore che accompagna il formando lungo il suo cammino di sviluppo delle competenze, allora la conversazione che si viene attuando implica un accompagnamento che mira alla promozione progressiva e consapevole delle competenze intese.

Se, invece, si è al termine di un cammino e si intende dare una valutazione sommativa, o ancor più certificativa, ecco entra in gioco una verifica del giudizio che via via si è potuto elaborare sulla base delle interazioni tra formando e formatore, tra formando e prestazioni via via messe in atto. Tal verifica può utilmente avvalersi del portfolio come documentazione del cammino intrapreso e dei risultati ottenuti.

In tutto ciò occorre riconoscere che non si può cogliere direttamente nella sua complessità una disposizione interna stabile, cioè un'affettiva competenza, perché il suo nucleo più profondo (valori, significati, atteggiamenti) non è osservabile direttamente, ma solo se ne possono cogliere le manifestazioni esterne, cioè i comportamenti con essa coerenti o prestazioni. Dalla loro osservazione e valutazione, soprattutto se essi si manifestano con frequenza e coerenza, è possibile inferire, indurre, uno sviluppo più o meno elevato di tali disposizioni.

Possiamo in generale distinguere sul piano valutativo tre livelli di accessibilità delle componenti proprie di una competenza personale.

a) Comportamenti direttamente osservabili e misurabili, interpretabili come coerenti con la disposizione presa in considerazione; questi comportamenti devono poter essere rilevati nel contesto dell'attività ordinaria svolta dal soggetto. A questo fine vengono spesso proposte metodiche di osservazione sistematica e di raccolta di informazioni strutturate.

b) Comportamenti che evidenziano il possesso adeguato di conoscenze e abilità, che entrano a far parte della competenza considerata; in questo caso occorre predisporre adeguate prove di verifica.

c) Atteggiamenti, significati, valori, che non possono essere direttamente osservati, ma solo inferiti a partire da comportamenti ripetuti coerenti con quanto ne costituisce la base motivazionale.

A questo fine si suggerisce normalmente, come accennato, la raccolta di elementi o evidenze da molteplici punti di vista e secondo una pluralità di metodologie. Tra queste si possono citare: questionari di auto-percezione; forme narrative che esplicitino modalità e motivazioni che hanno guidato o guidano normalmente scelte o comportamenti, simulazioni e *role-playing*, ecc. In tutto ciò occorre ricordare come le varie competenze si sviluppano nel tempo, se il soggetto ha deciso di impegnarsi in esse, e quindi la loro stabilità dipende dal grado di identificazione con esse raggiunto. In termini deweyani ciò dipende dal livello di "interpenetrazione" delle varie disposizioni tra di loro, da due punti di vista: a) quello proprio di una competenza, cioè il grado di integrazione tra le componenti motivazionali profonde, le conoscenze e abilità connesse e i differenti schemi di comportamento coerenti; b) quello tra le varie disposizioni che dovrebbero caratterizzare il soggetto, a esempio nel quadro europeo si parla di autonomia e responsabilità, che integrate tra di loro dovrebbero caratterizzare tutte le competenze.

Le considerazioni precedenti suggeriscono il fatto che qualsiasi forma di valutazione sia personale fatta dal soggetto, sia esterna portata a termine da un formatore o da un valutatore, assume la forma di un giudizio di probabilità: cioè un giudizio basato sul grado di fiducia può essere accordato all'affermazione che nel futuro la persona in oggetto si comporterà in maniera coerente con tali competenze. Si tratta, come è evidente, di un giudizio basato sulle informazioni che in quel momento sono a disposizione. La qualità, la pertinenza e l'affidabilità di tali informazioni caratterizza il grado di fiducia che si può dare al giudizio valutativo. Ulteriori informazioni considerate nella loro pertinenza, qualità e affidabilità possono determinare una variazione sia positiva, sia negativa di tale giudizio.

Questo modello teorico di riferimento si appoggia sul concetto di probabilità soggettiva elaborato a suo tempo da Bruno de Finetti e sulla valorizzazione dell'approccio bayesiano a un giudizio di probabilità basato sulla cosiddetta probabilità condizionata. Tale approccio viene criticato quando si tratta di processi che implicano misurazioni puntuali e precise, come è il caso di molte ricerche scientifiche rigorose, ma viene suggerito quando ci si deve basare su giudizi di natura soggettiva, come opinioni di esperti o convinzioni di analisti. Il cuore del procedimento è centrato su quanto una nuova evidenza può cambiare una convinzione già presente. Il metodo nel caso delle competenze intese come disposizioni interne stabili indica un esplicito e puntuale modo di valorizzare le evidenze, o informazioni pertinenti e affidabili, derivanti da fonti soggettive, oggettive o intersoggettive, per definire, sulla base di convinzioni e opinioni personali, la loro presenza e il loro livello di sviluppo; ma anche una modalità effettiva per poter migliorare nel tempo tale giudizio.

Tale modello di valutazione si appoggia su due principi di riferimento: a) la valutazione è un processo continuo nel quale il soggetto stesso e gli altri tengono sotto osservazione lo sviluppo delle competenze considerate, raccogliendo informazioni e dati da fonti sia interne, sia esterne secondo un modalità di procedere ricorsiva; b) per poter svolgere tale attività occorre favorire le visibilità di tali competenze sia al soggetto stesso, sia agli altri interessati. In questa prospettiva emerge chiaramente come la valorizzazione di un portfolio, e in particolare di un portfolio digitale, possa assumere un ruolo centrale sia dal punto di vista di una autovalutazione sistematica e progettuale, sia da quello di una valutazione esterna progressiva in vista di uno sviluppo e consolidamento delle competenze intese. Esso si presta anche a una valutazione sommativa e certificativa.

## **6. Portfolio delle competenze e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale**

Si è precedentemente sottolineato come sia fondamentale promuovere la capacità di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze, al fine di svilupparle con consapevolezza e continuità. Il pericolo insisto in ogni forma di auto-percezione e auto-valutazione è quello di elaborare i propri giudizi mancando di chiari riferimenti circa la loro natura e il loro livello e non valorizzando adeguati indicatori della loro presenza e potenzialità. Per questo sono state elaborate rubriche descrittive delle varie competenze, evidenziando gli elementi fondamentali che sono da prendere in considerazione per esprimere un fondato giudizio e prospettando i diversi livelli di loro manifestazione. Una ulteriore riferimento importante in questo processo valutativo è il confronto sociale, specificatamente con soggetti che manifestano di essere in grado di svolgere compiti analoghi in maniera valida e produttiva, manifestando così le loro competenze. Se ne è accennato in un paragrafo precedente è si è constatato che esso può essere sperimentato in varie forme.

L'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito analogo a quello che il soggetto deve compiere può portare, infatti, a diversi giudizi comparativi. Si può constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò costituisce una fonte di conferma di una percezione soggettiva di competenza. Ciò fornisce una buona base di sicurezza e di consapevolezza dei vari fattori che entrano in gioco nelle proprie come nelle altrui prestazioni positive. Tuttavia, ci si può accorgere che la propria competenza è inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, e ciò può indurre ad atteggiamenti diversi a seconda della distanza che si percepisce tra il proprio livello e quello degli altri. Se la distanza è moderata e si è



inclinati a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se, invece, si percepisce una grande distanza in senso negativo della propria competenza rispetto a quella degli altri, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa. In questi casi occorre che vengano attivate appropriate forme di sostegno e orientamento al fine di riconquistare la fiducia di base circa la possibilità di conseguire appropriati livelli di competenza professionale. È quanto negli studi sulle comunità di pratica viene evidenziato come elemento fondamentale che le dovrebbe caratterizzare.

Una rilettura di un passo di quanto a suo tempo sviluppato da Etienne Wenger e collaboratori aiuta ad approfondire tale tematica.

*“La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l’impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L’appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità. [...] Far parte di ciò che conta è una condizione necessaria per essere coinvolti nella pratica di una comunità, così come l’impegno è ciò che definisce l’appartenenza. Ciò che necessita a una comunità di pratica per realizzare una coerenza sufficiente a funzionare può essere molto sottile e delicato. Il tipo di coerenza che trasforma l’impegno reciproco in una comunità di pratica richiede del lavoro. Il lavoro di «mantenimento della comunità» è dunque una parte intrinseca di qualunque pratica. Può tuttavia risultare meno visibile di altri aspetti, più strumentali, di quella pratica. Di conseguenza, viene facilmente sottovalutato o addirittura totalmente ignorato. Anche quando c’è molto in comune nei rispettivi background dei partecipanti, il coordinamento specifico che è necessario per fare insieme le cose richiede una costante attenzione”.*<sup>148</sup>

La natura di una comunità professionale si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno formativo e di animazione reciproca a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali. È quello che può essere anche definito il luogo ideale di una conversazione tra soggetti di diversi livelli di competenza, che, in un complesso dialogo permanente nel tempo, favorisce lo scambio di conoscenze, abilità, valori e significati. È in questo luogo che si possono assimilare anche quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che è possibile nelle varie forme dell’apprendistato, magari ricorrendo anche a modalità narrative di vario genere. Le modalità formative basate sull’interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell’assimilazione delle conoscenze e

---

<sup>148</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

competenze di natura tacita.<sup>149</sup> D'altro canto anche la possibilità di sperimentare valori e di interiorizzarli implica il fatto che essi pervadano e caratterizzino l'ambiente di vita della comunità di pratica.

Quanto sopra ricordato mette in luce come la partecipazione a una comunità di pratica professionale può influire in maniera non indifferente sia sull'autovalutazione di competenza, sia sul processo di sviluppo della propria identità professionale. In particolare, mediante l'uso del portfolio digitale e della sua condivisione con altri membri della comunità di pratica si sviluppa anche la capacità esprimere verbalmente, oralmente o per iscritto, le caratteristiche delle proprie competenze e della propria identità professionale. L'importanza di tali forme di verbalizzazione non va sottovalutata. Una delle difficoltà riscontrate nelle esperienze di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali è stata proprio quella di avere a che fare con soggetti che non erano in grado di descrivere verbalmente quanto erano in grado di fare, giustificandone le ragioni sia professionali, sia tecnologiche, sia pratiche. Lo sviluppo delle competenze comunicative in questo caso si collega direttamente a forme avanzate di consapevolezza e di valorizzazione sociale e pubblica di quanto posseduto in termini di competenze. Basti qui ricordare come nei colloqui di assunzione nelle varie imprese la capacità di presentare se stessi e le proprie conoscenze, abilità, competenze e motivazioni risulti sempre essenziale, meglio se ciò è corredato da documentazione adeguata. E il portfolio può essere una componente essenziale.

Nella comunicazione orale o scritta contenuta nel portfolio possono essere incluse forme di mediazione e chiarificazione basate su immagini, video, schemi, descrizioni di prestazioni che fanno da supporto a quanto spesso è difficile esporre solo oralmente. L'interazione con colleghi di lavoro o compagni di studio può progressivamente affinare e rendere efficaci queste forme di esplicitazione e di evidenziazione del livello sviluppato nella costruzione delle varie componenti della propria identità professionale. Il feedback che si riceve da questi è la base di una conversazione formativa che include non solo una maggiore chiarificazione e consapevolezza del proprio patrimonio conoscitivo e operativo, ma anche guida e sollecitazione per riflettere e, valutare e impostare ulteriori passi nel costruirlo in maniera sistematica e coerente.

## 7. Conclusione

Da quanto sopra richiamato emerge chiaramente l'importanza, se non oggi la necessità, di un uso sistematico e consapevole di questo strumento formativo e valutativo. In particolare ogni progetto formativo, se diretto allo sviluppo di un profilo finale descritto per competenze, implica da una parte che il soggetto in formazione abbia a disposizione uno strumento che faciliti la sua progressiva conquista consapevole di quanto prefigurato come risultato finale e, dall'altra, permetta alla fine del percorso di valutare se e fino a qual punto tale profilo finale sia stato effettivamente conseguito. Naturalmente ricordando sempre che una valutazione di competenza significa esprimere un giudizio più o meno affidabile (sulla base di opportune evidenze) che il soggetto saprà anche in futuro evidenziare le competenze considerate.

Nel caso di percorsi di apprendimento formali, sia a livello secondario, sia a livello terziario, rimane ancora troppo spesso diffusa la tradizione di elaborare giudizi finali sulla base di medie di voti conseguiti nel corso dell'anno, o anche di molti anni. Tutto ciò è del tutto contraddittorio con la

---

<sup>149</sup> M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

prospettiva di impostare percorsi formativi orientati allo sviluppo di effettive competenze. Queste possono essere valutate solo alla fine, anche se i riscontri registrati nel corso del tempo aiutano a vederne la più o meno veloce e consolidata conquista progressiva.

## Capitolo ottavo

# **L'uso del portfolio digitale o e-portfolio nelle attività formative e valutative**

---

### **1. Introduzione**

Abbiamo considerato l'importanza della utilizzazione del portfolio delle competenze nei processi formativi sia iniziali, sia continui. In questo capitolo cercheremo di fornire un quadro delle attuali sperimentazioni ai vari livelli. In primo luogo si prenderà in considerazione lo sviluppo della propria identità professionale mediante esperienze nell'alternanza scuola-lavoro e nel sistema formativo duale. Successivamente, si concentrerà l'attenzione a livello di istruzione terziaria in riferimento alla qualificazione sia di educatori professionali, sia di insegnanti. Infine si accennerà al suo uso nel percorso di accompagnamento dei neo-assunti e nel caso della valutazione dei dirigenti scolastici. Recentemente ha avuto una certa diffusione l'uso dei cosiddetti "open badges", un loro futuro sviluppo sembra implicare un collegamento più stretto con il portfolio digitale.

Inizialmente dedicheremo un paragrafo introduttivo alla natura e potenzialità del portfolio digitale rispetto al consueto portfolio delle competenze. Il quadro che deriva da questa sintetica presentazione sollecita ancor più un'attenta e sistematica crescita nella capacità di scrittura professionale, in particolare ai fini di documentazione e di riflessione critica sul quanto operato. Sembra che non poche perplessità derivino proprio dalla non adeguata consuetudine sviluppata nei percorsi formativi a scrivere di sé e sulle proprie attività in maniera chiara, efficace, pertinente.

### **2. Natura e potenzialità del portfolio digitale**

Il portfolio delle competenze grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali e alla disponibilità di piattaforme informatiche specializzate è sempre più presente nei percorsi sia formativi iniziali, sia in quelli continui. A esempio, il 27 ottobre 2015 un Decreto del Ministero italiano dell'istruzione, il Miur, stabiliva che nel periodo di formazione e di prova del personale docente neo assunto andava utilizzato un portfolio digitale. All'art.11 di tale decreto si precisava: "1. Nel periodo di formazione il docente neo-assunto cura la predisposizione di un proprio portfolio professionale, in formato digitale, che dovrà contenere: a. uno spazio per la descrizione del proprio curriculum professionale; b. l'elaborazione di un bilancio delle competenze, all'inizio del percorso formativo; c. la documentazione di fasi significative della progettazione didattica, delle attività didattiche svolte, delle azioni di verifica intraprese; d. la realizzazione di un bilancio conclusivo e la previsione di un piano di sviluppo professionale". Più in generale veniva detto: "Il portfolio professionale assume un preminente significato formativo per la crescita professionale permanente di ogni insegnante".

In coerenza con la tradizionale valorizzazione del portfolio delle competenze si può intendere un portfolio digitale come: "una raccolta sistematica di lavori realizzati o acquisiti in forma digitale (testi, immagini, audio, video, ...), che dimostri la progressione degli apprendimenti

di uno studente”.<sup>150</sup> Il suo valore formativo e orientativo è dato dalla possibilità di esaminare tale materiale informativo e documentario in maniera diacronica, collegando tale processo a una riflessione sempre più attenta circa lo sviluppo da una parte delle competenze evidenziate, dall'altra, delle inclinazioni e prospettive future di studio o di lavoro. Per questo un buon portfolio elettronico, come ogni buon portfolio, si presenta come un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri e accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. [...] I docenti possono utilizzare l'eportfolio per osservare e valutare la progressiva acquisizione documentata delle competenze raggiunte dai propri allievi e possono riferirsi ad esso come ad una idea regolativa per la progettazione degli interventi didattici e dei curricoli formativi. Gli studenti possono impiegare l'eportfolio per riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti, auto-valutandosi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Possono così migliorare la comprensione di se stessi e l'autostima per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita”.<sup>151</sup>

Rispetto a un portfolio cartaceo, che comunque ha sempre una sua validità, si possono citare alcune nuove possibilità. In primo luogo la presentazione delle conoscenze e delle fasi di sviluppo attraverso tutti i mezzi espressivi multimediali e dunque la possibilità di coinvolgere tutti canali sensoriali. Poi, tramite link ipertestuali è possibile collegare i contenuti con gli obiettivi di apprendimento e con i criteri di valutazione. Si hanno ampie possibilità di memorizzazione, di protezione e di riproducibilità. Si possono includere colloqui e altre forme di feedback indipendenti dal luogo e dal tempo con altri docenti, con compagni, con genitori, ecc. Infine, la possibilità di valorizzare la rete, di favorire un utilizzo responsabile delle informazioni e del copyright reperibili e di comunicare attraverso di essa.

### **3. Il caso dell'alternanza scuola-lavoro e del sistema duale**

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta una realtà per la maggior parte degli studenti del secondo ciclo di istruzione e formazione. Nello spirito della legge che la ha promossa (Legge 107/2015) l'alternanza rappresenta una metodologia formativa che unisce sapere e saper fare per lo sviluppo delle competenze fondamentali utili ad affrontare un mondo in continuo cambiamento. Altrettanto fondamentale è la sua valenza orientativa, per favorire le scelte professionali di ogni studente. Tale percorso rappresenta infatti un'esperienza cruciale per ogni singolo studente per conoscere meglio i contesti di lavoro e verificare le proprie motivazioni e aspirazioni professionali. A questo fine esiste l'esigenza di offrire agli studenti strumenti didattici utili per riflettere su propri processi di apprendimento e di orientamento. Le tecnologie digitali offrono uno strumento molto utile a questo fine: l'e-portfolio, sperimentato con il supporto spesso di istituzioni universitarie. In molte sperimentazioni si è passati dall'uso del cosiddetto Diario di bordo a quello dell'e-portfolio in maniera quasi naturale. Di conseguenza è bene esplorare le sperimentazioni di alternanza, incluse

---

<sup>150</sup> S. Triacca, *Strumenti per l'eportfolio*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, 201-219.

<sup>151</sup> C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in *Italian Journal of Educational Research*, 2015, 8,14, 157-174.

quelle vissute all'interno del cosiddetto sistema duale, prendendo in considerazione anche l'apporto del Diario di bordo.

L'Università di Camerino promuove un portfolio gestito online (e-portfolio) che funge da guida e struttura per raccogliere materiale (testi, audio, foto e video), offre spazi personali di riflessione e al contempo spazi di condivisione all'interno del gruppo. Nell'intervento proposto, l'e-portfolio accompagna gli studenti di scuola secondaria di secondo grado durante tutto il periodo dell'alternanza scuola lavoro presso l'Università di Camerino e viene usato per strutturare piccole attività volte a scoprire e raccogliere informazioni per conoscere il contesto lavorativo e rispondere alle domande sul proprio futuro.

In collaborazione con Enrica Ottone della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Auxilium di Roma è in corso la sperimentazione di un portfolio digitale che accompagna gli studenti dell'IISS Carlo Alberto Dalla Chiesa di Montefiascone nella loro attività di alternanza scuola-lavoro. Le attività del progetto si appoggiano a una piattaforma online *Paperless School*. Agli studenti è richiesta la compilazione di un Diario di bordo e la costruzione di un e-portfolio ai fini di riflettere sull'esperienza vissuta nell'alternanza scuola lavoro, cioè sia nel contatto con le realtà lavorative all'esterno alla scuola sia nel contesto scolastico in un percorso di riflessione sugli apprendimenti e sulle competenze sviluppati dentro e fuori la scuola. Il modello di e-portfolio proposto comprende cinque videate: mi presento; i miei apprendimenti; la mia esperienza di stage; il mio progetto di sviluppo; il mio percorso nel costruire l'e-portfolio. Le pagine web propongono il risultato di un percorso che lo studente compie con la guida di un docente tutor. In questa esperienza è stata anche utilizzata in maniera interessante una versione del modello di portfolio digitale che la stessa Enrica Ottone ha sviluppato soprattutto nel contesto di formazione terziaria e di cui si dà ampio riscontro nel suo rapporto.

Nella sperimentazione trentina dell'alternanza, attivata nel decennio passato, nel promuovere l'uso del diario dell'allievo e del suo portfolio si era partiti dal presupposto che il continuo confronto tra l'esperienza vissuta e la riflessione critica su di essa consentisse all'allievo di consolidare e valorizzare le proprie conoscenze/competenze e, di conseguenza, di mettere in campo più adeguate ed efficaci strategie di azione per far fronte alle problematiche incontrate nelle varie situazioni. Per favorire tale coinvolgimento occorreva valorizzare la sua capacità narrativa e ciò era favorito da un diario continuo avente le seguenti finalità: sintetizzare le attività/argomenti svolte/trattati in un dato periodo del percorso formativo che sono ritenuti importanti ai fini della propria crescita personale e professionale; individuare le conoscenze/abilità "mobilizzate" per lo svolgimento delle attività e/o "acquisite" attraverso i contenuti dei vari insegnamenti; esplicitare eventuali criticità incontrate, bisogni formativi emersi dallo svolgimento di specifici compiti e/o dall'affrontare contenuti e temi oggetto della didattica presso il Centro/Istituto di formazione, nonché degli eventuali "correttivi" richiesti al team di progetto oppure messi in campo autonomamente e/o in forma assistita dal tutor; verificare il "rispetto" del piano formativo da parte dei contraenti. Attraverso il diario era possibile tener conto nel più ampio processo della valutazione formativa anche delle emozioni e degli stati affettivi e motivazionali che hanno caratterizzato le esperienze vissute dall'allievo. Era possibile attivare un portfolio personale, in particolare sviluppato sotto forma digitale, che da una parte svolgesse il ruolo di dossier individuale, ma dall'altra permettesse anche di valorizzare le caratteristiche del diario personale, registrando le osservazioni, riflessioni e possibili esperienze ulteriori. Questo portfolio era costituito di due parti fondamentali: la prima di natura più istituzionale e gestita in primo luogo dal tutor formativo in

collaborazione con quello aziendale; la seconda di natura personale, gestita dall'allievo stesso, con l'aiuto del tutor aziendale.

Nelle sperimentazione di alternanza scuola-lavoro piemontese la redazione di un Diario di bordo<sup>152</sup> viene ritenuta “utile per descrivere l'attività svolta, i materiali utilizzati, elencare i principali termini appresi in azienda e appartenenti al lessico tecnico-professionale in uso; inoltre, possono essere richieste informazioni relative ad attività a cui ha partecipato direttamente, quelle alle quali ha assistito, il personale coinvolto in esse, i luoghi di svolgimento e le eventuali criticità incontrate”. Sempre nella Regione Piemonte la pratica del Diario di bordo è prevista per i percorsi di apprendistato diretti alla qualificazione o al diploma professionale. “Il Diario di bordo è composto da report settimanali nei quali si chiede all'allievo di tenere traccia della attività svolte secondo semplici criteri di osservazione personale. Sul Diario l'apprendista è pregato di annotare tutti i giorni, per grandi linee e con pochissime parole, quello che fa, i miglioramenti professionali, i problemi che eventualmente ha incontrato. All'apprendista viene chiarito sin dall'inizio che il diario non è oggetto di valutazione e che ha due obiettivi principali: aiutarlo a ragionare sulle cose che fa, su quelle che gli riescono bene, su quelle per le quali trova difficoltà; aiutare a chi lo segue (il tutor aziendale e il coordinatore formativo) a capire come impostare i successivi interventi formativi. Secondo il modello didattico adottato, il diario ha inoltre l'obiettivo di responsabilizzare e coinvolgere l'apprendista nella definizione del proprio percorso formativo, rafforzando gli elementi di differenziazione con i tradizionali modelli di apprendimento”.<sup>153</sup>

In sintesi, il compito formativo, che attraverso la valorizzazione del diario personale dovrebbe essere raggiunto, sta nel promuovere nell'allievo lo sviluppo di una vera e propria identità professionale, favorendo l'integrazione tra quanto fornito dall'esperienza aziendale e quanto offerto dall'attività formativa istituzionale. A esempio la redazione settimanale di un rendiconto di quanto vissuto nel contesto lavorativo potrebbe essere valorizzata per consolidare e approfondire la sua competenza nel raccontare attraverso lo scritto non solo quanto sperimentato sul piano operativo, ma anche gli aspetti più direttamente collegati alle sue conoscenze, capacità di relazione ed emozioni provate.

Quanto al modello “trentino” dei quarti anni di Diploma professionale, il Portfolio doveva supportare: un'azione di valutazione congiunta, che si configurava come un processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi); un'azione di valutazione longitudinale permettendo di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il “valore aggiunto” in termini di crescita personale e professionale; la pratica riflessiva dell'allievo che ha modo di ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; di analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili nel fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile; la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, mettendo

---

<sup>152</sup> [http://www.istruzione piemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL\\_manuale-commentato\\_Molinari.pdf](http://www.istruzione piemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf).

<sup>153</sup> G. Martelengo, Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese, *Skill*, 2016, 2, p. 30.

in luce l'abilità nel raccontare, giustificandole, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; nel descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; nel valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato.<sup>154</sup>

#### 4. La formazione terziaria e l'uso del portfolio digitale

Dariusz Grzadziel esaminando la letteratura disponibile ha esplorato le possibilità che offre la metodologia di lavoro con l'ePortfolio nel sostenere i processi con i quali un soggetto in formazione costituisce e diventa sempre più consapevole della propria identità professionale. “Si nota, egli afferma nel suo rapporto, una tendenza nella letteratura di supportare l'idea che un ePortfolio ha la capacità di offrire agli studenti uno spazio di apprendimento per praticare e testare un'identità professionale prima ancora di entrare nella pratica professionale. In tal senso, l'ePortfolio è considerato come una finestra tramite la quale si può osservare la nascita e lo sviluppo del Sé professionale. I processi evolutivi, che riguardano l'identità professionale del soggetto, si evidenziano attraverso alcune attività particolari, come, ad es., la narrazione e l'analisi critica delle attività svolte, la riflessione e consapevolezza riguardo ai progressi del processo formativo, la selezione e riflessione sui risultati del proprio lavoro. Le possibilità del portfolio di sostenere questi processi acquisisce un significato particolare soprattutto quando si prende in considerazione il fatto che il costituirsi dell'identità professionale ha un forte effetto sul comportamento legato alla preparazione al lavoro futuro. Essa agisce come una bussola cognitiva che dirige, regola e sostiene l'apprendimento individuale e le strategie di costruzione della carriera”.

In questo quadro egli presenta l'esperienza universitaria realizzata in Australia.<sup>155</sup> Per sostenere il percorso di acquisizione delle competenze, viene utilizzato un modello di percorso segnato da quattro elementi: *Motivation for learning*, *Data management*, *Identity development* e, infine, *Employability*. Tale processo comincia, quindi, con la riflessione sulle motivazioni circa l'apprendimento (*Motivation for learning*). In modo particolare si cerca di chiarire le ragioni per le quali lo studente ha intenzione di laurearsi in questo campo. Nella maggior parte dei casi nella fase iniziale emergono piuttosto motivazioni estrinseche e le opzioni generali verso un percorso di carriera scelto. L'analisi longitudinale permette di vedere, comunque, come le motivazioni cambiano e come emergono successivamente anche le intrinseche e più articolate. Le fasi finali dei percorsi formativi dimostrano anche quanto le motivazioni si leghino sempre di più ai concreti posti di lavoro; ciò che nella fase iniziale viene menzionata raramente.

In un secondo momento seguono le attività relative alla gestione dei dati e dei materiali (*Data management*), insieme con le capacità tecniche legate all'uso efficace dell'ePortfolio medesimo. Uno degli aspetti più importanti del lavoro con ePortfolio risiede, appunto, nelle pratiche adeguate di gestione dei dati. Tra queste si trovano le attività di raccogliere, raggruppare e collegare varie risorse e artefatti, le attività di proteggere, oppure concederne l'accesso ad altre persone. Gli studenti apprezzano qui particolarmente la possibilità di caricare i dati in maniera facile, e, poi, la comodità di utilizzo di questi dati in vari momenti successivi. L'inserimento dei materiali in un

---

<sup>154</sup> M. Frisanco, L'attuazione dei percorsi sperimentali. In M. Frisanco (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 110-112.

<sup>155</sup> D. Grzadziel, La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell'ePortfolio, *Orientamenti Pedagogici*, 2018, 65, 3, pp.539-559.



portfolio dipende soprattutto dalla motivazione e dalla qualità di essi. Questo elemento dell'ecosistema formativo è finalizzato, quindi, a sostenere lo sviluppo delle abilità di produrre gli artefatti di alta qualità con la prospettiva di poter presentarli nel futuro come prove dei livelli raggiunti riguardo agli standard nazionali di competenze professionali. Un'organizzazione di essi tramite degli adeguati layout e il design dell'ePortfolio, può permettere, inoltre, di presentare anche l'aspetto evolutivo dei livelli di competenza raggiunti.

Il terzo elemento del sistema (*Identity development*) è conseguenza dei due primi. È pensato, cioè, come un processo dell'emergere della consapevolezza circa la costruzione della propria identità professionale. Questo avviene in due forme: la prima, con la progettazione del portfolio, e, in secondo luogo, con il contenuto presente nel portfolio. Alcuni in questa fase cercano di definire anche una specie di una *mission* o una filosofia di fondo, con la quale vogliono esprimere il proprio orientamento verso la professione futura. In questa fase, quindi, gli studenti stabiliscono ulteriori obiettivi formativi e valutano il progresso verso di essi. Essi sviluppano qui, però, non solo la consapevolezza circa l'identità, ma anche la capacità di comunicare questa identità ad altri e di presentarla con adeguati documenti e prove.

L'ultimo, il quarto elemento del sistema (*Employability*), svolge un importante compito nello sviluppo longitudinale dell'ePortfolio. Il processo formativo mira qui a potenziare la funzione auto-regolativa dei soggetti in vista dell'occupabilità e della futura pratica professionale. Infatti, qualcuno afferma che l'ePortfolio diventa un biglietto personale per la carriera, sia nel ruolo dell'impiegato che di un potenziale datore di lavoro. La possibilità di dimostrare le proprie capacità professionali agli altri tramite le prove e gli artefatti risulta qui più significativa rispetto al solo utilizzo del *curriculum vitae* tradizionale.

Dal canto suo Enrica Ottone ha costruito e sperimentato un modello di portfolio a supporto della formazione degli educatori professionali inquadrandolo nel contesto dei processi istruttivi di livello universitario. In particolare si era constatata nel passato una serie di bisogni formativi che mancavano di una chiara risposta: l'esigenza di conoscere meglio se stessi e di identificare i propri punti di forza e di debolezza; la scarsa consapevolezza dell'unitarietà degli apprendimenti sviluppati in contesto universitario; la difficoltà a far interagire teoria e pratica, in particolare nel tirocinio, e la fatica a considerare le implicanze pratiche degli apprendimenti sviluppati; la scarsa propensione a dedicare un tempo adeguato di riflessione sull'insieme degli apprendimenti; la necessità di connettere le competenze sviluppate in contesto formativo con quelle sviluppate in altri contesti professionali e di vita; la difficoltà nel saper definire i propri obiettivi di apprendimento e identificare i propri interessi professionali; la difficoltà nell'elaborare un progetto di sviluppo in un ambito professionale che presenta molti sbocchi lavorativi; la fatica ad argomentare in modo chiaro, sintetico ed efficace, a documentare e a scrivere di sé; la scarsa attitudine, soprattutto in coloro che non hanno esperienze lavorative, a interrogarsi sulle implicanze pratiche dell'etica e della deontologia professionale.

Di qui la ricerca di un modello che potesse rispondere almeno in parte a tale domanda formativa e la costruzione di un proprio portfolio digitale a supporto di tale impresa e diretto promuovere alcune competenze specifiche: consapevolezza dei propri apprendimenti e di alcuni

aspetti dell'identità professionale e personale (competenze e principi e valori etici); capacità di riconoscere gli apprendimenti più significativi sviluppati in ambito formale, non formale e informale e di saper individuare evidenze dei propri apprendimenti; disposizione a riflettere sulla propria esperienza formativa e professionale in ordine alla ricomprensione e allo sviluppo della propria identità professionale; capacità di raccogliere, selezionare, organizzare e presentare le proprie competenze professionali e personali e di documentare in modo chiaro ed efficace; la conoscenza delle funzioni principali della piattaforma Mahara e la capacità di utilizzarle per costruire il proprio ePortfolio.

Il modello è stato sperimentato con 177 studenti e professionisti in formazione. Enrica Ottone nel suo rapporto ne dà un ampio resoconto, mettendone in evidenza i risultati positivi. Tra questi il riconoscimento da parte dei partecipanti allo sviluppo della capacità di scrittura di sé e della riflessività. In generale viene attestata l'efficacia del modello e degli strumenti per accompagnare i giovani studenti e i professionisti in formazione ad essere imprenditori del proprio presente e del proprio futuro, a saper riflettere sulle proprie esperienze passate e presenti e ad elaborare un progetto consapevole di sviluppo della propria identità personale e professionale. Tra gli aspetti problematici che si sono manifestati viene segnalato il fattore tempo e impegno sia da parte degli studenti, sia soprattutto da parte di chi deve guidare il loro lavoro.

## **5. Il portfolio digitale e i neo-assunti**

Il Decreto Legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 prevede che i vincitori di concorso sottoscrivano un contratto triennale retribuito di formazione iniziale, tirocinio e inserimento denominato FIT. Il terzo anno di tale percorso è finalizzato a verificare la padronanza degli standard professionali e si conclude con una valutazione finale. La struttura di questo terzo anno è stata definita con Decreti ministeriali e comprende, tra gli altri impegni, la predisposizione del portfolio professionale, comprensivo di bilancio di competenze iniziale e finale e del piano di sviluppo professionale. Si tratta di un portfolio di natura digitale i cui elementi costitutivi sono: a) il curriculum formativo e professionale, che comprende la descrizione degli studi, delle esperienze lavorative e delle attività di formazione continua e in servizio seguite; b) il bilancio delle proprie competenze da redigersi all'inizio e alla fine del percorso, comprendente la precisazione delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche possedute con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi, ai traguardi di competenze e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti; c) la raccolta di documentazione riferita all'attività svolta nella progettazione delle attività didattiche, nella realizzazione di esse e nella verifica dei risultati ottenuti, valutando anche il rapporto tra attività svolta e risultati conseguiti. In questo quadro entrano in gioco sia il possesso, sia l'esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali. Vengono indicati in particolare la progettazione didattica annuale, il progetto di ricerca-azione, il piano di sviluppo professionale.

Il progetto di ricerca-azione, secondo le indicazioni ministeriali, implica da parte del docente; analisi dei bisogni e delle esigenze di istruzione, formative ed educative sulla base dell'analisi del contesto scolastico; individuazione degli obiettivi e dei risultati di apprendimento, formativi ed educativi; pianificazione delle attività, dell'ambiente di apprendimento, della gestione del gruppo, delle scelte didattiche e degli strumenti in coerenza con assunti e teorie sul processo di

insegnamento-apprendimento; realizzazione dell'attività progettata; osservazione delle azioni e individuazione degli strumenti per monitorare in itinere e alla fine del processo di apprendimento; documentazione e riflessione professionale in relazione al percorso e alla valutazione dei risultati. A parte l'uso un po' originale dell'espressione "ricerca azione" per una attività normale di progettazione e realizzazione della propria azione didattica, attività che è svolta da un docente all'inizio della sua esperienza di docente, sembra che l'obiettivo fondamentale sia proprio quello di favorire lo sviluppo e la dimostrazione a fini valutativi di quella che potrebbe essere definita la competenza fondamentale di un docente: la sua competenza progettuale didattica.

Un aiuto alle istituzioni scolastiche, come agli organismi di coordinamento, come uffici scolastici regionali e provinciali, è stato attribuito all'Indire: "La Direzione generale per il personale scolastico, avvalendosi della struttura tecnica dell'Indire, coordina le attività per la realizzazione ed aggiornamento della piattaforma digitale che supporta i docenti neoassunti durante tutto il periodo di formazione. La piattaforma è predisposta all'inizio dell'anno scolastico. La formazione on-line del docente neoassunto avrà la durata complessiva di 20 ore, e consisterà nello svolgimento delle seguenti attività: a) analisi e riflessioni sul proprio percorso formativo b) elaborazione di un proprio portfolio professionale che documenta la progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche; c) compilazione di questionari per il monitoraggio delle diverse fasi del percorso formativo; d) libera ricerca di materiali di studio, risorse didattiche, siti dedicati, messi a disposizione durante il percorso formativo."

## **6. Il portfolio del dirigente scolastico**

Il DPR n. 80 del 2013 (Art.6, comma 4) prevede nel processo di valutazione dei Dirigenti scolastici l'introduzione del Portfolio del Dirigente scolastico, redatto in forma digitale e messo a disposizione del Nucleo di valutazione. Secondo tale normativa il portfolio riveste una duplice importanza. In primo luogo ha la funzione di strumento di orientamento, analisi e riflessione sui compiti e sulle competenze richieste al dirigente per l'esercizio delle proprie funzioni e di supporto al suo sviluppo professionale, favorendo così il processo di miglioramento organizzativo e gestionale della scuola. In secondo luogo esso costituisce il riferimento fondamentale per una sua valutazione evidenziando il contributo che egli è in grado di dare al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla sua lettera di incarico.

La legge 107 del 2015 (Art.1, comma 93), indica i criteri generali che devono fondare tale valutazione: a) competenze gestionali e organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale d'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole.

Tenendo conto di tali normative il portfolio del dirigente scolastico si compone di quattro parti. La prima, l'anagrafe professionale raccoglie le informazioni professionali del dirigente, dal titolo di studio agli incarichi ricoperti, e viene compilata dal dirigente e resa pubblica. La seconda

parte riguarda l'autovalutazione e il bilancio delle competenze. Ogni dirigente può compilarla, analizzando la propria capacità di gestione, di valorizzazione del personale, di promozione della partecipazione, di monitoraggio e rendicontazione. Questa parte consente a ciascun dirigente di riflettere sui propri punti di forza e debolezza, nell'ottica del miglioramento della propria professionalità. Le autovalutazioni della varie dimensioni o criteri indicati nella normativa vengono quindi automaticamente prese in considerazione per formare una diagramma a stella (detto anche di Kiviat o radar). Questa parte viene letta dal Nucleo di Valutazione ma non viene resa pubblica. La terza parte, quella particolarmente rilevante ai fini della valutazione, è dedicata agli obiettivi e alle azioni professionali messe in atto al fine di raggiungerli; è obbligatoria e resa pubblica e viene compilata per descrivere le azioni realizzate al fine di conseguire gli obiettivi previsti dal Piano di miglioramento della loro scuola. Infine, la quarta parte è dedicata alla valutazione espressa in seguito da parte del nucleo di valutazione e contiene eventuali consigli di miglioramento.

Dal punto di vista dello sviluppo della propria identità professionale sembra centrale proprio la seconda parte, quella che finora non era obbligatoria e oggetto vero e proprio di valutazione esterna. Ciò può portare da parte dei singoli dirigenti a sottovalutarla e a percepire nel tempo l'impegno richiesto come di natura burocratico-amministrativo, anche perché, come abbiamo precedentemente precisato, le scritture di sé e quelle documentarie redatte per altri hanno natura e finalizzazioni ben diverse.

## **7. Portfolio digitale e open badges**

In questi ultimi anni si è vista una certa diffusione di un nuovo strumento di attestazione digitale della propria identità professionale, cioè di presentazione del quadro di competenze che il titolare possiede e del supporto documentale che ne garantisce l'effettività. Tale attestazione è stata denominata "open badge". Essa può essere progettata ed emessa sia dai singoli, sia da istituzioni formative (scuole, università, istituti di formazione tecnica e professionale, servizi di aggiornamento e perfezionamento professionale), sia da organismi di servizi informatici, come in Italia dal Cineca di Bologna o in ambito internazionale da Mozilla. In sintesi queste attestazioni dovrebbero facilitare da parte delle aziende il reperire persone in grado di rispondere alle loro esigenze di personale, da parte dei singoli il rendersi presente con le proprie qualificazioni nel vasto mondo del lavoro. Il tutto facilitato dalla fruizione di ambienti di comunicazione digitali veloci e universali, e dalla sintetica, ma valida, descrizione della propria identità professionale, espressa in forme agevolmente comprensibili.<sup>156</sup>

Questa nuova forma di documentazione di sé sembra rappresentare uno sviluppo di esigenze spesso evidenziate da altre forme documentarie. Si possono ricordare i Libretti formativi italiani, l'Europass, il Supplemento al Diploma Universitario; non ultimo il Portfolio delle competenze, specialmente se redatto in forma digitale. Uno dei possibili sviluppi dell'utilizzo degli open badges sta proprio nel loro collegamento a una base documentaria e certificativa più estesa e dettagliata, quale può essere data proprio da un eportfolio ben strutturato e facilmente richiamato, quando utile o necessario, anche in forme automatiche da opportuni link.

In alcune sedi universitarie statunitensi erano state introdotte forme di badge consistenti in immagini o icone, che rappresentano micro credenziali di competenze padroneggiate, a esempio in ambito tecnologico o linguistico. Si facilitava così l'immediata individuazione di soggetti che possiedono tali competenze, a condizione che sia ben chiaro il significato evocato da ogni singola

---

<sup>156</sup> <http://www.eportfolio.eu/articles/activites/open-passport-reinventing-eportfolio-open-badges>

icona. In questo caso è stato facile inserire nel eportfolio dello studente o del diplomato una sezione denominata *badging*, estraibile quando utile o necessario.<sup>157</sup>

In prospettiva più generale si sta muovendo l'università statunitense di Note Dame dell'Indiana con il progetto innovativo E2B2.<sup>158</sup>

È stato così possibile affermare da parte del Direttore dei servizi per lo sviluppo dell'eportfolio da parte degli studenti di quella università:

*“If digital badges are going to be evidence-based, stackable, and transferable then the ePortfolio platform is not only best optimized to take stock and provide evidence for earning digital badges but it is also the most logical space to sport and showcase them”*.<sup>159</sup>

In Italia gli open badges sono stati introdotti da varie Università<sup>160</sup>, in particolare ciò è stato fatto dall'università di Padova, in modo tale che sarebbe facile collegarli con i portfolio degli studenti. Infatti così viene presentato l'open badge: un attestato digitale, composto da una parte grafica (un'immagine) con l'aggiunta di alcune specifiche: un vero e proprio attestato virtuale a cui vengono allegare informazioni aggiuntive (metadati) che indicano una competenza acquisita (o un'abilità o un obiettivo raggiunto), il metodo utilizzato per verificarla, l'indicazione di chi l'ha rilasciata e l'identità di chi l'ha conquistata. Queste informazioni risultano leggibili da tutte le applicazioni che leggono Open Badge, in modo da poterle rendere parte integrante del CV personale, risultando così spendibili in vari ambiti (ricerca di impiego, *recruiting* da parte delle aziende ecc.). Secondo gli organizzatori gli studenti apprezzano e ricercano gli Open Badges perché: possono pubblicarli sui loro social media, nei CV elettronici; aumentano la *web reputation* di chi li considera utili a fini di reclutamento; aumentano la visibilità e la *web reputation* di chi li emette.<sup>161</sup>

## 8. Conclusione

Certamente l'utilizzazione del portfolio digitale o eportfolio apporta elementi di maggiore flessibilità, di migliore apertura alla condivisione, di più estesa possibilità di arricchire quanto raccolto di documenti di vario tipo come video, fotografie, brani sonori, ecc. Comunque da un punto formativo rimane centrale nella sua valorizzazione la funzione di appoggio alla riflessione critica sulla propria esperienza, funzione condivisa con i vari diari e portfolio cartacei. Così esso rimane indispensabile nella valutazione sia formativa, sia sommativa della competenze effettivamente acquisite dai vari soggetti. Vorrei tuttavia concludere questo panorama con una funzione dell'eportfolio che sta avendo sempre più importanza nella propria vita professionale: fare da supporto documentario nei colloqui di lavoro.

Sempre è necessario che ciascuno non solo sia consapevole delle proprie competenze e qualità identitarie dal punto di vista professionale, ma anche sia in grado di presentare se stesso e tali qualità nella varie transizioni lavorative. Riuscire a convincere gli interlocutori che si è in grado di svolgere le mansioni previste da una certa posizione lavorativa implica anche che si sappia predisporre una base documentaria che evidenzia tali qualità in concreto, a testimonianza che non si tratta solo di parole, ma di effettive capacità operative. Gestire agevolmente un supporto digitale

<sup>157</sup> Cfr. a esempio quanto proposto dalla Bay Path University: <https://www.baypath.edu/academics/undergraduate-programs/eportfolio-digital-badging/>

<sup>158</sup> <https://eportfolio.nd.edu/digital-badges/>

<sup>159</sup> <https://sites.google.com/site/ndeepresources/support/blog/what-is-a-digital-badge>

<sup>160</sup> A es. dall'Università La Bicocca di Milano: [https://www.unimib.it/open\\_badge](https://www.unimib.it/open_badge)

<sup>161</sup> <https://www.unipd.it/open-badge>

significa saperlo adattare alle sue varie possibili funzioni, prefigurando sezioni specificatamente strutturate per esse.

Val la pena, infine, ricordare che anche si fini di un percorso di certificazione delle competenze ciascuno dovrebbe essere in grado di predisporre una documentazione adeguata di quelle possedute, a esempio attraverso video di processi operativi messi in atto, descrizioni anche grafiche di prodotti realizzati e dei procedimenti attuati per essi, motivando poi adeguatamente le scelte effettuate, ecc. Sembra infatti che non sia facilmente percorribile in sede di colloqui di accertamento la strada che consiste nel tentare di convincere gli interlocutori delle proprie competenze ricorrendo solo a narrazioni orali, anche perché ciò implica notevoli capacità comunicative e retoriche.

## **Coltivare l'identità professionale mediante lo sviluppo delle competenze comunicative orali e scritte**

---

### **1. Introduzione**

Nella costruzione della propria identità professionale gioca un ruolo fondamentale un insieme di competenze comunicative orali e scritte. La Raccomandazione europea relativa allo sviluppo delle competenze chiave del 2006, come quella del 2018, elenca come fondamentali la capacità di comunicare nella lingua madre sia oralmente, sia per iscritto e quella parallela di farlo altre lingue. Il discorso vale per i processi di apprendimento permanente in generale, ma è evidente che questo ambito di competenza richiede una specializzazione costante e sistematica riferibile al proprio ambito di identità professionale. Così si può parlare di competenze comunicative orali e scritte di natura specificamente professionale.

In questo quadro di riferimento può essere immediatamente evocata la questione relativa alle cosiddette “scritture professionali”. In ogni attività lavorativa è presente a vari livelli e modalità di attuazione l'esigenza di redigere testi sia a livello personale, sia a livello pubblico, perché destinati ad altri interlocutori. Questi ultimi testi spesso si presentano come obbligatori. Si possono citare così: varie tipologie di curriculum vitae destinati a interlocutori diversi; relazioni, rapporti, rendicontazioni da presentare periodicamente; progetti, piani e programmi operativi e di sviluppo; lettere, messaggi, avvisi e comunicazioni di varia tipologia; valutazioni, diagnosi, perizie, trattamenti da mettere in campo, suggerimenti operativi o terapeutici; ecc., ecc. Scritture tutte per le quali in genere non c'è stata una preparazione sistematica né a livello scolastico e/o universitario, né a livello di formazione iniziale o continua.

Parallelamente occorre prendere in considerazione l'ambito della comunicazione orale sia dal punto di vista dello sviluppo della propria professionalità, sia da quello dell'interazione interpersonale al fine di promuovere la propria riflessività. Da quest'ultimo punto di vista nei capitoli precedenti si è evidenziata l'importanza delle “scritture di sé”, sia nel caso dell'apprendimento esperienziale, sia nella redazione di diari, nell'elaborare bilanci di competenze, nel redigere un portfolio di competenze. Occorre anche ricordare come intimamente legata alle varie forme di scrittura professionale sta la questione dell'autovalutazione e della valutazione del proprio operato.

### **2. Dalle competenze chiave alle competenze professionali**

La Raccomandazione del Consiglio Europeo circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 così indica l'ambito delle “Competenze alfabetiche funzionali”.

“La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo

costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione.

#### *Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza*

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

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

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

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

Analogo discorso può essere fatto per le competenze relative alla redazione di scritture professionali, soprattutto quando esse sono destinate alla comunicazione pubblica, alla documentazione, o a forme di rendicontazione. Per l'ambito scolastico scrivono Loredana Perla e Viviana Vinci<sup>162</sup>: “Il saper scrivere professionale è diverso dal ‘saper scrivere’ inteso in senso lato. Esso è il risultato della maturazione di conoscenze a abilità che, riguardate dalla parte della cattedra, chiedono allo scrivente-insegnante un lavoro di analisi istitutivo di un neo-codice: quello di scrivere per il lavoro di Scuola”. E poco più oltre: “Apprendere a scrivere per valutare/valorizzare a fini professionali necessita di uno sforzo cosciente e prolungato di riflessività e di abilità specifiche in assenza delle quali la competenza di scrittura può addirittura giungere a inficiare il risultato finale”.

---

<sup>162</sup> L. Perla, V. Vinci, *Le scritture professionali per il miglioramento: la ricerca-formazione*. In L. Perla, L. Stellaci, *Valutare per valorizzare, La documentazione per il miglioramento scolastico*, in stampa.



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

### 3. Le scritture professionali

In ogni attività professionale è presente l'esigenza di procedere alla redazione di testi di vario genere aventi spesso finalità del tutto differenti. Sono già state considerate scritture private destinate alla riflessione personale o all'organizzazione del proprio tempo e alla sviluppo delle proprie risorse. Gran parte, però, delle scritture professionali assumono la forma di documentazione e/o rendicontazione, soprattutto quando si svolgono funzioni di natura istituzionale e/o pubblica. Documenti che posso essere sia rievocativi, sia propositivi, come progetti educativi o di piani di sviluppo organizzativo e/o economico. Si può fare riferimento anche ad altre forme documentali come referti medici e/o psicologici e relative terapie da mettere in atto, perizie professionali di vario genere, ecc. Nell'ambito educativo e scolastico scritture professionali sono fondamentalmente di due tipi: individuali e collettive. Quelle collettive comprendono i vari Piani dell'Offerta Educativa, oggi diventati Piani Triennali dell'Offerta Formativa, i Progetti Educativi e Didattici di Istituto, i Rapporti di autovalutazione, i Piani di miglioramento, ecc. Quelle individuali fanno riferimento soprattutto alle programmazioni curricolari, ai piani didattici, alle valutazioni degli alunni, ecc.

In generale, quindi, le scritture professionali sono tutte quelle scritture che sono previste e prodotte per lo svolgimento di un'attività lavorativa. In qualche modo nella loro promozione si incontrano tra loro due dimensioni della propria competenza, quella personale e quella per il lavoro, in una sintesi che risponde sia ai bisogni del singolo, sia ai bisogni dell'organizzazione.<sup>163</sup> Loredana Perla, riferendosi all'attività formativa soprattutto scolastica, prospetta quattro tipologie di scritture professionali: a) scritture di tipo documentale; b) scritture di esplicitazione del sapere pratico; c) scritture come sostegno ai processi formativi professionali; d) scritture come ricerca sul "fare formazione". Il riferimento teorico sottostante è quello che considera il sapere professionale come una costruzione che si sviluppa nel contesto dell'attività pratica attraverso forme prevalentemente di natura narrativa. Ciò deriva dal fatto che, come abbiamo già notato, molte conoscenze prendono corpo nel contesto dell'agire professionale e sono di natura tacita e non formalizzabili secondo principi, regole, quadri concettuali astratti.<sup>164</sup>

Il fatto che il sapere pratico di natura professionale assuma in gran parte le caratteristiche della conoscenza tacita descritta da Michael Polanyi<sup>165</sup>, sembra potersi spiegare tenendo conto della sedimentazione di quanto sperimentato nell'agire del concreto delle situazioni lavorative. Usando le

---

<sup>163</sup> L. Perla, La scrittura professionale. In L. Perla (a cura di) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012, p. 10.

<sup>164</sup> L. Perla, Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri, *Mizar*, 2015, 1, pp.9-21.

<sup>165</sup> M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, New York, Anchor Books, 1966; tr. it. *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979.

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

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

Recentemente è stata sottolineata, soprattutto nell'ambito scolastico, l'importanza di una rendicontazione sociale che non assuma esclusivamente forme istituzionali imposte centralmente in modo uniforme a fini di controllo e comparabilità, ma si apra alla condivisione con i fondamentali portatori di interessi: le famiglie, gli studenti, il personale docente e quello tecnico-amministrativo, le reti di scuole, gli enti pubblici territoriali, ecc.<sup>166</sup> Giungere a una documentazione adeguata non solo ai fini amministrativi, ma anche sociali, implica non poche capacità gestionali, ma soprattutto di redazione di testi validi ed efficaci ai fini comunicativi e valutativi da parte di tutti i soggetti interessati.

#### **4. Scritture professionali e processi di valutazione e autovalutazione**

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

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

---

<sup>166</sup> Associazione nazionale per la ricerca scientifica sul Bilancio sociale, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Milano, Franco Angeli, 2016.

censuaria. Si è giunti così a rendere obbligatoria da parte delle istituzioni scolastiche e formative del cosiddetto *Rapporto di Valutazione* interna e in relazione esso del *Piano di Miglioramento*.

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

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

## **5. L'interazione orale a livello professionale**

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

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

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

Gli item che entrano a far parte di un questionario di autovalutazione a suo tempo sperimentato<sup>167</sup>, elencati nell'ordine secondo cui lo caratterizzano, sono i seguenti:

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

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

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

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

## **6. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica.**

La prospettiva formativa che qui viene richiamata è rivolta a facilitare l'attivazione e lo sviluppo di un pensiero riflessivo, che valorizzi specificamente le categorie del senso e della finalizzazione esistenziale in quanto perno dello sviluppo della propria identità personale e professionale secondo quanto indicato da Guichard. In questa direzione sono varie le forme di facilitazione dell'insorgere del pensiero riflessivo indicate nella letteratura.

In primo luogo va ricordato il confronto sistematico con un animatore, mediante forme di *coaching* o di *mentoring*. Questi può guidare con una certa continuità il soggetto, sia nel caso che uno stato problematico e di insoddisfazione sia già presente in lui, sia in quello in cui l'attivazione

---

<sup>167</sup> M. Pellerey, F. Orio, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Roma, Edizioni Lavoro 2001.

del pensiero riflessivo parta da una sollecitazione data dall'animatore come il porre un problema, descrivere una situazione o un caso, mettere in luce una contraddizione o una incoerenza, ecc. Mentkowski indica alcune possibili modalità di intervento, sollecitanti la riflessione critica. I formatori dovrebbero, insieme con i loro destinatari, osservare sistematicamente e cogliere gli elementi caratterizzanti della loro prestazione professionale dal punto di vista del suo senso e del suo eventuale miglioramento basato su una più profonda comprensione del ruolo professionale che fa da riferimento. Si tratta di mettere in atto strategie di riflessione critica a partire da domande come questa "che cosa so fare e come posso fare questo", per sollecitare l'evocazione del quadro di riferimento entro cui si colloca l'azione in oggetto, le conoscenze e gli schemi di azione implicati. Si tratta di un primo livello di riflessione come presa di consapevolezza da un punto di vista superiore della propria azione e prestazione professionale.<sup>168</sup>

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

L'interazione tra formatore e partecipante al processo formativo assume allora il ruolo di un dialogo facilitatore di una riflessione critico-prospettica, di una apertura a nuovi possibili sé, all'impegno nel cercare di mettere in atto le condizioni per poter conseguire una nuova identità professionale, più ricca e consapevole. Se teniamo conto della prospettiva evocata da Dewey e cioè che il pensiero riflessivo, anche di questo tipo, emerge in un contesto di incertezza generata da una difficoltà, da un blocco, da una forma più o meno profonda di crisi, da uno stato problematico, allora possiamo valorizzare le proposte di dialogo facilitatore avanzate da Bailey.<sup>169</sup> Questi sollecita in primo luogo la presa di coscienza dello stato problematico aiutando a decifrarlo e circoscriverne i caratteri ed esigenze. In questo caso si possono ripercorrere le tappe precedentemente delineate nei processi di soluzione di problemi.

Tale interazione ha anche i caratteri di relazione di aiuto, nella quale si attua un vero e proprio scambio reciproco con un ruolo centrale giocato da un ascolto attivo, che tenga conto non solo di una valorizzazione dei pensieri partecipanti, ma anche miri a contenere le loro ansie e le loro preoccupazioni. Ciò, dal punto di vista del processo di soluzione di problemi, svolge un ruolo importante per rilanciare considerazioni, intuizioni, riflessioni. "Ecco perché nella grande tradizione monastica era importante il direttore spirituale, e nella psicanalisi lo psicanalista: è necessario qualcuno che divenga un principio di realtà rispetto agli infingimenti in cui cade l'io nella sua ricerca di profondità".<sup>170</sup>

Una seconda forma di sollecitazione si basa su modalità di narrazione biografica dirette a una ricostruzione della propria identità narrativa secondo i suggerimenti di P. Ricoeur.<sup>171</sup> Egli

---

<sup>168</sup> M. Mentkowski M. and Associates, *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

<sup>169</sup> J. R. Bailey et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

<sup>170</sup> S. Natoli, *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana, 2006, p. 43.

<sup>171</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988.

distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media».<sup>172</sup>

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorrono: un'adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'*aspirazione a vivere in istituzioni giuste*.<sup>173</sup> Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari».<sup>174</sup> Analoghe osservazioni si possono trovare in Agostino di Tagaste del quale si cita spesso il detto «rientra in te stesso, è dentro l'uomo che abita la verità»; ma non si completa la sua sentenza con il seguito: «e se scopri la tua mutevole natura trascendi te stesso»<sup>175</sup>.

In genere, anche questa pratica può essere facilitata e resa più feconda se ci si confronta con un altro, o, meglio, se si è guidati da un esperto. L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni<sup>176</sup>, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande».<sup>177</sup> Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

Una terza modalità di azione valorizza il ruolo del dialogo e del confronto con altri. Assai interessante può essere l'attività svolta da gruppi di riflessione sull'esperienza, che attraverso forme appropriate di narrazione ne esplorano le possibili concettualizzazioni. Analoga funzione possono svolgere gruppi centrati su processi di soluzione di problemi che siano riferibili facilmente al proprio contesto umano o professionale. La fase di problematizzazione deriva proprio dall'emergere delle diverse posizioni e interpretazioni assunte nei riguardi delle situazioni e dei fatti evocati e delle differenti interpretazioni di avvenimenti ed esperienze sia individuali che collettive. Anche in questi casi può essere preziosa la presenza di un animatore che sia in grado di integrare quanto

---

<sup>172</sup> P. Ricoeur, *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1994, p. 78.

<sup>173</sup> *Ibidem*, pp. 86-87

<sup>174</sup> *Ibidem*, pp. 93-94

<sup>175</sup> «Noli foras ire, in teipsum redi: in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris transcende teipsum» (Sant'Agostino, *De vera religione*).

<sup>176</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996.

<sup>177</sup> D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi e per gli altri*, Roma Meltemi, 1998, pp. 107-108.

presentato dai partecipanti, di sostenere il loro approfondimento, di offrire ulteriori elementi o categorie interpretative, di evidenziare limiti o banalizzazioni eccessive.

## **7. Conclusione**

Gran parte delle esemplificazioni circa la rilevanza dello sviluppo delle competenze nello scrivere professionalmente e nell'interagire oralmente hanno avuto come campo applicativo il mondo della scuola e della formazione. Tuttavia è abbastanza evidente che in tutte le attività di natura professionale si presentano esigenze analoghe. Basti qui pensare a un colloquio ai fini di una possibile assunzione lavorativa. Essere in grado di presentare se stessi, le proprie conoscenze, competenze, motivazioni e aspirazioni sia in forma scritta, sia in forma orale risulta essenziale ai fini valutativi. A esempio poter presentare un buon portfolio delle competenze sapendolo convalidare con una altrettanto valida sua valorizzazione implica buona capacità documentale, ma anche capacità comunicativa orale altrettanto valida ed efficace.

È possibile obiettare che l'uso del termine "comunicazione" a livello orale e scritto si un po' riduttivo rispetto al processo comunicativo vero e proprio, processo assai complesso e impegnativo che implica la considerazione di tutti gli interlocutori coinvolti e dei molteplici dinamismi che ciascuno di essi attiva o meno in tale contesto. Qui si è riletto uno degli aspetti della comunicazione che si appoggia su competenze linguistiche di base che comunque entrano in gioco: scrittura e oralità sono dimensioni ormai caratterizzanti qualunque professionalità ed è nostra opinione che nel tempo esse assumeranno sempre più incidenza nell'esplicazione dei propri ruoli lavorativi.

## Capitolo decimo

# L'identità professionale del docente e la sua costruzione

---

### 1. Introduzione

La figura professionale del docente nella scuola italiana secondo il contratto nazionale è la stessa da molti anni, anche se nella realtà si sono avuti notevoli cambiamenti nelle attese delle famiglie, come del Paese. In particolare, come nell'ambito di molte altre professioni, è emersa l'importanza di alcune dimensioni personali della sua competenza. Nella nostra analisi inizieremo con una presentazione di ciò che nel contratto di lavoro nazionale viene presentato come profilo del docente e di ciò che viene richiesto come prestazioni specifiche. In seguito esploreremo alcuni apporti fondamentali provenienti dalla ricerca internazionale per giungere a una presentazione delle esigenze che sembrano caratterizzare l'impegno odierno di un docente.

Occorrerebbe rileggere tutta la precedente documentazione dal punto di vista specifico della costruzione della propria identità professionale da parte dei docenti, ricordando che tale costruzione si innesta su quella dedicata allo sviluppo della propria identità personale. Difficilmente, infatti, si può pensare a una professionalità adeguatamente matura di questo tipo, che non si innesti nella più profonda prospettiva di senso esistenziale del professionista. Ne deriverebbe una dissociazione che non farebbe bene né alla singola persona, né al contesto lavorativo nel quale essa svolge la sua attività. D'altra parte, occorre anche ricordare che ogni persona sperimenta nella sua vita una pluralità di appartenenze; ritrovare un equilibrio di partecipazione competente e consapevole a tale molteplicità di riferimenti aiuta anche a vivere meno drammaticamente difficoltà, sconfitte e delusioni che possono segnare anche emotivamente in maniera profonda la propria esistenza in uno di essi.

Inoltre, la professionalità docente è caratterizzata da una complessa interazione tra competenze culturali, competenze educative, competenze sociali e competenze specificatamente didattiche. Spesso si parla di mediazione come caratteristica peculiare dell'azione professionale dell'insegnante. Ciò era già presente in Tommaso d'Aquino, che individuava nella capacità di rappresentare, mediante segni adeguati allo stato di preparazione del discente, quanto questi doveva apprendere e far suo. Oggi si parla di mediatori (enattivi, iconici, analogici e simbolici) come strumenti fondamentali da saper gestire in maniera valida e produttiva in questo processo complesso di interazione tra docente e allievi. Il cammino formativo richiede, quindi, anch'esso un complesso processo di integrazione tra le varie competenze richieste, nel quale cammino la pratica e la riflessione critica su di essa ne costituiscono componenti insostituibili e cruciali. Le varie scritture personali possono aiutare in questa impresa, e in particolare il portfolio digitale.

### 2. Il contratto nazionale di lavoro

Nel contratto collettivo di lavoro dei docenti<sup>178</sup> viene distinta la funzione docente dal suo profilo professionale, anche se evidentemente le due descrizioni sono intimamente connesse. Per quanto riguarda la funzione docente viene detto che essa: “realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e

---

<sup>178</sup> Cfr. CCNL Comparto Scuola, anno



professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione" (Art. 26,1). La legge attualmente in vigore relativa al sistema educativo italiano, cioè la legge 53 del marzo 2003, all'art. 2 afferma: "a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea". Queste finalità generali vengono poi precisate per i vari livelli scolastici attraverso Indicazioni Nazionali o attraverso Linee guida per la elaborazione da parte delle singole scuole del Piano dell'Offerta Formativa e dei loro curricula d'apprendimento.

Tale funzione docente d'altra parte: "si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio" (art.26,2). Inoltre: "In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico - didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio - economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti" (Art.26,3).

Di qui deriva la delineazione del profilo professionale dei docenti che viene presentato nell'articolo seguente in questo modo: "Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica". L'articolo poi precisa che: "I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola" (art.27).

Nel corso degli anni sono stati realizzati vari approfondimenti di quanto descritto dal profilo professionale dei docenti. A esempio su promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna e dall'allora IRRE della stessa Regione è stata elaborata una proposta di lettura complessiva della professionalità docente che unifica i materiali presentati dalle diverse associazioni professionali e pubblicata nel 2004. In tale proposta venivano individuate cinque aree di competenza professionale.

1) Area dei saperi disciplinari (l'insegnante "colto"), relativa alla conoscenza aggiornata e approfondita delle discipline oggetto d'insegnamento, alla loro valenza formativa, alle loro relazioni con gli altri saperi disciplinari.

2) Area pedagogica (l'insegnante "riflessivo"), relativa alla conoscenza delle caratteristiche e dei problemi tipici dell'età degli alunni, ai condizionamenti operati dall'ambiente socio-culturale, e alla cura delle dinamiche relazionali proprie del processo di insegnamento-apprendimento.

3) Area metodologico-didattica (l'insegnante "pratico"), relativa alla concreta mediazione didattica attraverso la quale il processo di insegnamento-apprendimento realizza i propri obiettivi e ottimizza la propria efficacia formativa.

4) Area organizzativa (l'insegnante "collaborativo"), relativa alla (funzione sociale dell'insegnante, al suo ruolo come membro di una comunità di lavoro organizzata in molteplici livelli, che lui stesso contribuisce a indirizzare e organizzare e con la quale quotidianamente si relaziona.

5) Area della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione (l'insegnante "ricercatore"), connessa alla ricerca metodologica propria della professione, che porta l'insegnante a progettare e sperimentare strumenti e percorsi innovativi rendendoli patrimonio della comunità scolastica e contribuendo al miglioramento della qualità dell'insegnamento.

### 3. Le indicazioni del MIUR sulla formazione continua dei docenti

Un Decreto Ministeriale del MIUR del 2016 ha riproposto un quadro di riferimento per lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti.<sup>179</sup> In tale Decreto viene citata la legge 107/2015, comma 124, per indicare come la formazione in servizio del personale docente sia da considerarsi "obbligatoria, permanente e strutturale" e orientata al loro miglioramento professionale continuo. Le aree di sviluppo professionale considerate sono le seguenti: a) possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza ed agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici; b) possesso ed esercizio delle competenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento; c) partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione; d) cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienze di eccellenza.

Successivamente, sempre nel Decreto, si descrivono più dettagliatamente tre macro-aree, aree considerate poi nel Profilo della competenze per i neo-assunti dell'Indire:

#### 1 Area delle competenze relative all'insegnamento (**didattica**)

- a. Progettare e organizzare le situazioni di apprendimento con attenzione alla relazione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari;
- b. Utilizzare strategie appropriate per personalizzare i percorsi di apprendimento e coinvolgere tutti gli studenti, saper sviluppare percorsi e ambienti educativi attenti alla personalizzazione e all'inclusione;
- c. Osservare e valutare gli allievi;
- d. Valutare l'efficacia del proprio insegnamento.

#### 2. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (**organizzazione**)

- e. Lavorare in gruppo tra pari e favorirne la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole;
- f. Partecipare alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il dirigente e il resto del personale scolastico;
- g. Informare e coinvolgere i genitori;
- h. Contribuire al benessere degli studenti.

#### 3. Area delle competenze relative alla propria formazione (**professionalità**)

- i. Approfondire i doveri e i problemi etici della professione;

---

<sup>179</sup> D.M. 797 del 19 ottobre 2016: *Piano Nazionale per la formazione dei Docenti 2016-2019*.

- j. Curare la propria formazione continua;
- k. Partecipare e favorire percorsi di ricerca per innovazione, anche curando la documentazione e il proprio portfolio.

Un ulteriore documento è stato proposto dal MIUR nell'aprile del 2018.<sup>180</sup> A esso abbiamo già fatto cenno nel Sesto capitolo, ma conviene riprendere in questo contesto quanto il gruppo di esperti nominati dal Ministero ha indicato e cioè i dodici specifici standard di competenza professionale intesi come “spinta alla crescita professionale continua, piuttosto che una prescrizione normativa da accertare”. Tali standard vengono considerati all'interno di cinque dimensioni professionali fondamentali: cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità, cura della professione.

### **A. Cultura**

- 1 *Conoscenze culturali e disciplinari* dei saperi che sono “oggetto” di insegnamento
- 2 *Competenze metodologico-disciplinari* (quindi capacità di analizzare, descrivere, trattare i “saperi” in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive)

### **B. Didattica**

- 3 *Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento*, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative
- 4 *Strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*
- 5 *Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento*
- 6 *Gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento*, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback

### **C. Organizzazione**

- 7 *Modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola*, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione
- 8 *Capacità di lavoro collaborativo* tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali.

### **D. Istituzione/Comunità**

- 9 *Padronanza del contesto professionale*, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;
- 10 *Capacità di instaurare rapporti positivi* con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.

### **E. Cura della professione**

---

<sup>180</sup> MIUR, Direzione Generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Documenti di lavoro.

11 Alimentare la propria competenza attraverso una permanente *partecipazione ad esperienze di formazione*, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali

12 *Sviluppo della propria professionalità*, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

Viene anche indicato come una successiva elaborazione consentirà di tradurre ogni standard in descrittori, in rubriche, eventualmente in livelli, contestualizzati per specifici settori scolastici. Vengono poi richiamati alcuni temi trasversali che dovrebbero essere oggetto di una specifica trattazione come:

- le **competenze nelle lingue**: riferite a tutti i docenti, ma anche ai docenti che desiderano impegnarsi nell'insegnamento in lingua di parti della loro disciplina, e in maniera approfondita agli insegnanti di lingua;

- le **competenze digitali**, non come contenuto specialistico, ma come "strumenti del mestiere" per arricchire la qualità dell'ambiente di apprendimento;

- **l'attenzione all'inclusione** e alle diversità, da intendersi non come professionalità specifica per allievi con bisogni speciali, ma come atteggiamento professionale "normale" in grado di "modulare" l'intervento in relazione alle caratteristiche individuali.

Alle descrizioni precedenti provenienti da documenti istituzionali italiani possiamo aggiungere indagini e sintesi elaborate in varie parti del mondo. A esempio nella formazione degli insegnanti nel mondo statunitense è oggi presente un'attenzione particolare allo sviluppo di qualità personali, denominate disposizioni, che riguardano alcune dimensioni fondamentali della professionalità docente. Tra le più frequenti nei progetti delle istituzioni, accreditate a tal fine, si possono citare: empatia, dedizione, onestà, equità, rispetto per sé e per gli altri, efficacia comunicativa, flessibilità. Spesso esse vengono raggruppate secondo tre grandi categorie: competenze relazionali, competenze comunicative, etica professionale. Nel seguito presentiamo due significative proposte; una ormai ben nota, ma sempre in via di aggiornamento, quella nel Consorzio InTASC statunitense; la seconda pubblicata nel 2014 dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della Repubblica e Cantone Ticino (Svizzera).

Possiamo, infine, aggiungere come G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi e L. Menichetti abbiano passato in rassegna oltre al modello InTASC, quelli elaborati da G. Perrenoud, da C. Danielson, dal Ministero dell'Educazione francese, dallo Stato del Québec, per giungere a una sintesi che ha guidato il loro lavoro di indagine sul profilo professionale dei tirocinanti. Sono state individuate quattro aree di competenza fondamentali: Valori e atteggiamenti, Conoscenza e comprensione, Interazione didattica, Comunità professionale e formazione.<sup>181</sup>

#### 4. Lo studio del Consorzio statunitense InTASC

---

<sup>181</sup> G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, pp.89-104.

Il Consorzio InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) svolge azioni di supporto alle politiche educative dei diversi Stati. Nel 1992 aveva iniziato una indagine relativa a quelli che venivano chiamati standard professionali che dovevano caratterizzare i futuri docenti. Dopo anni di ricerca e approfondimento ha presentato un documento che descrive secondo quattro grandi aree di competenza dieci standard professionali che dovrebbero caratterizzare gli insegnanti della scuola dell'infanzia, come della scuola primaria e della scuola secondaria, il cosiddetto sistema K 12, che comprende sia il *Kindergarten*, sia i dodici gradi scolastici statunitensi. Ciascuno di questi standard è caratterizzato sia da un insieme di comportamenti sia da un quadro di conoscenze essenziali, sia da alcune disposizioni interne fondamentali. Alcune scelte terminologiche caratterizzano poi il documento. La parola studente (*student*) è stata sostituita normalmente dal termine "apprendente" (*learner*) per indicare il carattere attivo che questi deve assumere, la parola classe (*classroom*) è stata sostituita dal termine ambiente di apprendimento (*learning environment*) per segnalare che un apprendimento può avvenire in ogni tipo di contesto.

*1) Prima area di competenze: l'apprendente e l'apprendimento.*

Standard #1: Lo sviluppo dell'apprendente. L'insegnante comprende come gli apprendenti crescono e si sviluppano, riconoscendo che le modalità di apprendimento e di sviluppo variano individualmente e tra le aree cognitive, linguistiche, sociali, emozionali e fisiche, e progettando e realizzando esperienze di apprendimento appropriate e sfidanti.

Standard #2: Differenze nell'apprendimento. L'insegnante utilizza la comprensione delle differenze individuali e delle diverse culture e comunità per assicurare ambienti di apprendimento inclusivi tra mettano in grado ciascun apprendente di raggiungere alti livelli di apprendimento.

Standard #3: Ambienti di apprendimento. L'insegnante lavora insieme ad altri per creare ambienti di apprendimento che aiutino l'apprendimento individuale e collettivo e che incoraggino interazioni sociali positive, impegno attivo nell'apprendimento, e auto-motivazione.

*2) Seconda area di competenze: i contenuti.*

Standard #4: Conoscenze contenutistiche. L'insegnante comprende i concetti centrali, modalità di indagine, e struttura della(e) discipline(e) che insegna e crea esperienze di apprendimento che rendano la disciplina accessibile e significativa agli apprendenti al fine di padroneggiarne il contenuto.

Standard #5: Applicazioni del contenuto. L'insegnante comprende come connettere concetti e usare differenti prospettive per impegnare gli apprendenti nel pensiero critico, nella creatività, e nella collaborazione a risolvere problemi riferibili a problematiche locali e globali autentiche.

*3) Terza area di competenze: la pratica didattica.*

Standard #6: Valutazione. L'insegnante comprende e usa molteplici metodi di valutazione per impegnare gli apprendenti nella loro crescita, nel monitorare i loro progressi, nel guidare sia l'insegnante stesso, sia l'apprendente nel prendere decisioni.

Standard #7: Progettazione didattica. L'insegnante progetta l'attività istruttiva al fine di aiutare ciascuno studente nel conseguire rigorosi obiettivi di apprendimento, valorizzando conoscenze all'area di contenuti, al curriculum, alle abilità cross-disciplinari, alla pedagogia, insieme a conoscenze relative agli apprendenti e al contesto comunitario.

Standard #8: Strategie didattiche. L'insegnante comprende e usa una varietà di strategie didattiche al fine di incoraggiare gli apprendenti e sviluppare comprensioni profonde dell'area di contenuti e delle loro connessioni, e per costruire competenze nell'applicare le conoscenze in modo significativo.

#### *4) Quarta area di competenze: responsabilità professionale.*

Standard #9: Apprendimento professionale a pratica etica. L'insegnante si impegna nell'apprendimento professionale continuo e utilizza le evidenze nel valutare la sua pratica, particolarmente gli effetti delle sue scelte e azioni sugli altri (apprendenti, famiglie, altri professionisti, comunità), e adatta la pratica per rispondere ai bisogni di ciascun apprendente.

Standard #10: Leadership e collaborazione. L'insegnante cerca appropriati ruoli e opportunità di leadership per prendersi la responsabilità per l'apprendimento degli studenti, collaborare con gli apprendenti, le famiglie, i colleghi, gli altri professionisti scolastici, e membri della comunità per assicurare la crescita degli apprendenti e promuovere la professione,

## **5. Il quadro delineato nel Canton Ticino**

Il documento elaborato a cura del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della Repubblica e Cantone Ticino (Svizzera) nel 2014 riassume e integra quanto nel corso degli anni è stato sviluppato da parte di vari organismi interessati e ora è esso "è inteso come referente per tutte le attività inerenti alla professionalità degli insegnanti in Ticino". In documenti traccia sia il Profilo personale dell'insegnante, sia quello professionale, precisandone anche i compiti istituzionali. Ai fini della nostra indagine selezioniamo il quadro delle competenze professionali individuato che si articola in competenze disciplinari, competenze in materia di insegnamento e apprendimento, competenze di pianificazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni, meta-competenze e pratica riflessiva, competenze nell'uso e nella gestione di risorse digitali per l'apprendimento (RDA), sviluppo e adeguamento delle competenze durante la carriera professionale.

### *Competenze disciplinari*

- L'insegnante conosce in modo adeguato i contenuti che insegna e li sa collocare in un quadro più ampio, comprendente in particolare riferimenti alla realtà vissuta dagli allievi;
- è in grado di situare i contenuti che insegna in un quadro epistemologico, storico e culturale in modo tale da saperne evidenziare le premesse e le implicazioni;
- si mantiene aggiornato rispetto ai progressi della disciplina che insegna, delle metodologie didattiche a essa relative, alla ricerca in materia condotta a livello accademico e applicato;
- sa preparare percorsi di apprendimento differenziati per allievi con diverse capacità e attitudini, in maniera tale da condurli a utilizzare in modo ottimale le loro potenzialità;
- ha una visione chiara dei concetti-chiave delle discipline che insegna, tale da consentirgli di favorire la comprensione delle tematiche da parte degli allievi;
- nel settore della FP, in particolare per gli insegnanti di materie tecniche e professionali, dispone di competenze aggiornate e corrispondenti alle modalità in uso nei contesti aziendali.

### *Competenze in materia di insegnamento e apprendimento*

- L'insegnante conosce i fondamenti delle scienze dell'educazione e li sa mettere in relazione con lo sviluppo dei meccanismi concreti di costruzione degli apprendimenti all'interno dell'aula scolastica, collocando i propri interventi didattici all'interno di tale prospettiva;
- è informato dei risultati della ricerca in ambito educativo per quanto riguarda tematiche rilevanti per l'apprendimento da parte degli allievi;
- conosce le diverse possibilità per far giungere gli allievi all'apprendimento e le applica in maniera differenziata secondo gli obiettivi mirati;
- sa osservare gli allievi e la classe come gruppo, rilevandone le dinamiche più importanti e utilizzando tali informazioni in modo appropriato per migliorare i risultati e il comportamento, a livello individuale e collettivo;
- valuta in modo valido e con regolarità vari aspetti legati ai processi di insegnamento apprendimento e alla vita in classe, ricorrendo in modo appropriato alle diverse funzioni della valutazione;
- sa collocare adeguatamente la valutazione all'interno di processi e dinamiche volti al miglioramento e alla crescita individuale e collettiva in classe e nell'istituto scolastico;
- è in grado di raccogliere e interpretare dati riguardanti situazioni rilevanti ai fini dell'apprendimento e/o della socializzazione degli allievi, condividendo i risultati con i colleghi e sviluppando riflessioni appropriate;
- conosce e padroneggia l'uso di varie tipologie di mediatori dell'apprendimento: lo spazio, i materiali, le situazioni problematiche, i progetti.

#### *Competenze di pianificazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni*

- L'insegnante è in grado di condurre ogni allievo e ogni persona in formazione a conseguire almeno degli obiettivi minimi rispetto alle tematiche dei piani di studio e di formazione. In particolare, partendo dalla conoscenza della classe e dalle sue percezioni, osserva, ascolta e rileva le potenzialità degli allievi e le loro debolezze già durante la fase di apprendimento, adeguando il corso delle lezioni a tali aspetti;
- sa organizzare opportunità di apprendimento diversificate a dipendenza delle potenzialità e delle caratteristiche dei vari allievi, in modo tale che ognuno di essi abbia la possibilità concreta di vivere dei successi;
- interpreta correttamente sintomi di difficoltà e disagio nell'apprendimento manifestati dagli allievi e dà delle risposte in chiave preventiva a questi fenomeni, coinvolgendo in seguito se necessario le istanze competenti;
- sa agire in un contesto d'interdisciplinarietà, integrando le conoscenze disciplinari con quelle appartenenti a discipline "contigue" e/o affini e con la tecnologia;
- adatta o crea metodologie adeguate per l'insegnamento dei diversi temi curricolari.

#### *Competenze in materia di socializzazione e relazione*

- L'insegnante tiene conto nella propria azione educativa delle teorie relative all'apprendimento sociale ed emozionale;
- sviluppa una conoscenza adeguata degli allievi, delle loro attitudini e capacità e della loro personalità, mediante l'ascolto e l'osservazione, in base alla quale pianifica i propri interventi didattici ed educativi;

- instaura un rapporto con l'allievo basato sull'accettazione e sul desiderio di comprendere, valorizzandone la soggettività e incrementandone la socialità;
- aiuta l'allievo nella presa di coscienza dei propri saperi e delle proprie emozioni;
- sa gestire adeguatamente gruppi di alunni tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e relazionali;
- costruisce una relazione positiva con gli allievi, basata sul mutuo rispetto e sulla condivisione di valori positivi;
- pratica in modo adeguato l'ascolto attivo;
- possiede e utilizza adeguatamente conoscenze valide rispetto alle dinamiche familiari che possono aiutare o frenare l'apprendimento dell'allievo;
- comunica e si pone in relazione in modo efficace con gli alunni e le famiglie, mettendoli in grado di comprendere i percorsi di apprendimento;
- suggerisce alle famiglie le modalità migliori per sostenere i propri figli nelle attività di studio a domicilio.

#### *Meta-competenze e pratica riflessiva*

- L'insegnante è in grado di riflettere criticamente e costruttivamente sul proprio modo di porsi quale insegnante e di sviluppare la propria professionalità conseguentemente;
- sa riflettere sugli aspetti disciplinari e didattici relativi al proprio campo di competenza e li struttura in modo più approfondito ed efficace sulla base di una conoscenza e di una comprensione che estende costantemente;
- sa apprendere dai propri errori e si rende conto che il proprio sapere è comunque limitato;
- sa disimparare quando è necessario (cambio di paradigmi, di metodologie, di strumenti).

#### *Competenze nell'uso e nella gestione di risorse digitali per l'apprendimento (RDA)*

- L'insegnante padroneggia da un punto di vista tecnico le RDA a disposizione e le utilizza in modo appropriato nell'ambito della propria azione d'insegnamento;
- È capace di sviluppare le competenze medialità degli allievi in funzione di una loro crescita culturale e individuale, facendo sì che questi sviluppino l'attitudine a servirsi di tali strumenti in modo doppiamente efficace (dominio allo stesso tempo tecnico e intellettuale sulle macchine).

#### *Sviluppo e adeguamento delle competenze durante la carriera professionale*

- L'insegnante accoglie in modo positivo e costruttivo la possibilità di sviluppare la propria professionalità;
- si rende conto, mediante procedimenti di riflessione, autovalutazione e valutazione da parte di terzi, dei propri punti forti e deboli, facendo un bilancio delle proprie competenze e definendo i propri bisogni formativi;
- ha una percezione adeguata delle risorse e delle possibilità a disposizione per sviluppare le proprie competenze, ed è quindi in grado di utilizzare tale bilancio delle risorse per pianificare il proprio percorso di apprendimento/sviluppo professionale nel tempo.

## **6. Il docente, futuro o in servizio, è il primo artefice e responsabile dello sviluppo della propria identità professionale**



Giustamente è stato scritto che: “Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale, sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica”.<sup>182</sup> L’ambito di competenza legato alla capacità di progettazione (autodeterminazione) e di conduzione (autoregolazione) del proprio sviluppo professionale implica la consapevolezza di quanto ne costituisce personalmente il senso e la prospettiva che guida le scelte fondamentali da fare, le aspirazioni profonde che animano il proprio io, gli obiettivi che si intendono conseguire, le competenze già acquisite e quelle da acquisire, le motivazioni già presenti e quelle da conquistare.

Lo sviluppo della capacità di auto-regolazione è stata studiata in maniera originale a suo tempo da L. S. Vygotskij. La sua prospettiva è stata valorizzata soprattutto nel contesto educativo dei primi anni di vita e dei periodi di apprendimento scolastici, ma essa si presenta ancora assai feconda anche per quanto riguarda lo sviluppo della propria identità professionale, in particolare nell’ambito della docenza. Risulta quindi utile ripercorrere alcune delle sue impostazioni fondamentali, valorizzandole proprio nel delineare i processi di autoregolazione del proprio apprendimento professionale di docenti.

Vygotskij mette in luce come la capacità di autoregolazione emerga durante una fase critica dello sviluppo umano, nella quale si integrano competenze riferibili a funzioni cognitive superiori, mentre si evidenzia un particolare impegno di auto-apprendimento e di comprensione profonda (Lange, p.37). Queste competenze cognitive sono descritte come comportamenti deliberati, intenzionali e volitivi, che abilitano il soggetto a sperimentare un crescente controllo della propria crescita e sviluppo. Tali competenze di ordine auto-regolativo, come tutte le funzioni intellettuali di ordine superiore, trovano la loro origine in un sistema di interazioni sociali complesso. Solo in seguito dopo un’attenta loro revisione critica, analisi e interpretazione, esse sono interiorizzate come costituenti il proprio quadro cognitivo evolutivo di tipo interpretativo, teorizzante, e generativo. Ciò porta progressivamente a un uso indipendente di tali funzioni quando applicabili in contesti pratici. L’autoregolazione non sembra emergere spontaneamente dunque, in quanto è sollecitata, guidata e nutrita formalmente e informalmente dal contesto sociale e culturale. Occorre però aggiungere, per evitare interpretazioni deterministiche, che i soggetti umani hanno certamente le potenzialità necessarie per lo sviluppo di tali funzioni cognitive superiori, ma per tale sviluppo hanno bisogno di ambienti socio-culturali favorevoli. In questa direzione è stato decisivo l’apporto di A. Sen con la sua teoria della *capability* o capacitazione.

Un esempio significativo che conferma questa impostazione è costituito dalla capacità di riflessione critica nei riguardi delle proprie esperienze sia di apprendimento, sia di lavoro. Per attivare e rendere fecondo tale processo riflessivo, occorre che il contesto formativo lo stimoli, lo guidi e lo sostenga per un congruo periodo di tempo fino a che il soggetto giunga a essere in grado di metterlo in moto e a condurlo proficuamente in modo autonomo. Anche in questo caso si evidenzia come una modalità centrale di sviluppo della propria capacità di autoregolazione è costituita da forme di dialogo interiore che si attivano di fronte alle differenti situazioni incontrate. Attraverso una vivida rappresentazione mentale delle esperienze vissute si può attivare come uno

---

<sup>182</sup> G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, p.89.

sdoppiamento di sé, che consente di esaminare criticamente le proprie azioni e i propri comportamenti, cercandone un'interpretazione utile e un miglioramento futuro. È quanto hanno sviluppato in maniera sistematica sia Argyris e Schön con l'approccio del cosiddetto apprendimento a doppio circuito (double-loop), sia da David Kolb con il concetto di apprendimento esperienziale.

È interessante notare che il contesto socio-culturale evocato da Vygotskij nel caso dello sviluppo della propria identità professionale può essere quello di una comunità di pratica o di apprendimento. L'interazione con colleghi più preparati o più informati, o più motivati facilita l'attivazione di forme di riflessione critica relativa alla propria situazione e alla possibilità di andare oltre e così impegnarsi a migliorare da qualche punto di vista. L'interiorizzazione di discorsi, di comportamenti, di modalità d'agire o di reagire permette di utilizzare modelli di confronto rispetto a quanto già acquisito.

## **7. L'e-portfolio nella costruzione dell'identità professionale dei docenti**

La prospettiva di una costruzione progressiva dell'identità professionale del docente a partire dalla formazione iniziale per poi svilupparsi nel corso della propria carriera richiede, come spesso sottolineato, una del pari progressiva assunzione della capacità di governo di sé in questa impresa. Al cuore di tale processo stanno i processi riflessivi, il saper ritornare sulla propria esperienza in maniera di attribuirle senso e prospettare ulteriori possibilità di miglioramento. L'utilizzo del portfolio digitale o e-portfolio sembra costituire uno dei supporti fondamentali in tale impegno. Ormai sono numerose non solo le esperienze realizzate in proposito, bensì anche le ricerche sistematiche messe in campo nei vari Paesi. Nei loro rapporti allegati a questa indagine sia Dariusz Grzadziel, sia Enrica Ottone forniscono ampia documentazione in proposito. Qui vogliamo solo riprendere alcuni orientamenti fondamentali emersi dall'insieme di questa documentazione.

In primo luogo occorre segnalare come l'utilizzo valido e fecondo di un e-portfolio ai fini dello sviluppo di quella che è stata definita l'arte della riflessione implica un cammino di apprendimento che va accompagnato fin dall'inizio con grande cura e attenzione. Il pericolo è quello di farne una esperienza di natura ripetitiva, se non burocratica. La guida e il sostegno dei singoli futuri docenti, come di quelli neo-assunti deve all'inizio essere assai forte e sistematico. In particolare occorre attivare forme di feedback che caratterizzino da vicino il loro cammino in maniera efficace: mettendo bene in evidenza sia i loro progressi, sia le loro inadeguatezze. Occorre, cioè, favorire il passaggio progressivo da motivazioni estrinseche, esterne al loro impegnarsi, quali possono essere date dai suggerimenti o prescrizioni dei loro formatori, a motivazioni intrinseche, che derivano dalla constatazione del crescere della propria competenza.<sup>183</sup>

Tutto ciò porta a considerare il percorso che porta a un utilizzo valido e motivato dell'e-portfolio nel processo di sviluppo della propria identità professionale come un apprendistato a u tempo pratico e cognitivo. Pratico, perché occorre saper valorizzare uno strumento di natura digitale in maniera sistematica e controllata, cosa che qualche volta può costituire un ostacolo anche per la consuetudine nell'uso solo informale dei media digitali; cognitivo perché occorre imparare a riflettere in maniera sempre più attenta e approfondita sia sulle proprie esperienze di apprendimento, sia su quelle pratiche. E come in ogni apprendistato l'ideale è avere di fronte modelli a cui ispirarsi e con cui confrontarsi nel dispiegarsi del proprio percorso di crescita. In

---

<sup>183</sup> J. Beckers et alii, Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hamper self-directed learning, *Journal of vocational education & learning*,

questo, come ormai abbastanza ben verificato, il costituirsi di una comunità di pratica e di riflessione aiuta non poco a procedere in questo cammino.

Il pericolo, come più volte segnalato, sta nel considerare la compilazione del proprio portfolio digitale come un impegno di natura puramente documentale, vissuto come un adempimento obbligatorio con riscontri di tipo burocratico-amministrativo. Una buona pratica formativa dovrebbe invece a condurre il formando ad assumere una capacità di autovalutazione continua dei propri progressi nella pratica riflessiva.<sup>184</sup> A questo fine può essere utile la costruzione condivisa di un riferimento adeguato, come può essere una rubrica che indichi gli ambiti fondamentali di riflessione e i livelli progressivi di competenza nel farlo. Spesso vengono indicate come categorie fondamentali il contenuto conoscitivo, gli aspetti pedagogici, quelli professionali e quelli tecnologici.<sup>185</sup>

## 8. Conclusione

Nel quadro di competenze che via via è stato delineato sia a livello ministeriale italiano o straniero, sia nell'ambito di ricerche internazionali spesso non si mette l'accento su un complesso di conoscenze, abilità e atteggiamenti da integrare e mobilitare in maniera funzionale e che fanno riferimento alle cosiddette *soft skills*. Recentemente, tuttavia, anche nell'ambito della preparazione alla professionalità docente e nella descrizione delle caratteristiche peculiari di esse si insiste proprio su di esse. A esempio, nella formazione degli insegnanti nel mondo statunitense è oggi presente un'attenzione particolare allo sviluppo di qualità personali, denominate disposizioni, che riguardano alcune dimensioni fondamentali della professionalità docente. Tra le più frequenti nei progetti delle istituzioni, accreditate a tal fine, si possono citare: empatia, dedizione, onestà, equità, rispetto per sé e per gli altri, efficacia comunicativa, flessibilità. Spesso esse vengono raggruppate secondo tre grandi categorie: competenze relazionali, competenze comunicative, etica professionale.<sup>186</sup> La centralità della formazione dei docenti di quelle che normalmente oggi vengono chiamate *soft skills* è spesso richiamata negli studi dei vari Paesi.<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> K. A. Parkes, K. S. Dredger, D. Hicks, ePortfolio as a Measure of Reflection Practice, *International Journal of ePortfolio*, 2013, 3, 2, 99-115.

<sup>185</sup> Cfr il modello TPACK proposto e sviluppato da [www.tpack.org](http://www.tpack.org).

<sup>186</sup> Cfr. a esempio il Codice di condotta dei docenti statunitense. <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of-Professional-Conduct-for-Teachers.pdf>

<sup>187</sup> K. Ngan Tang, The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions,

## Conclusione generale

---

La costruzione dell'identità professionale si presenta, dunque, come un'impresa che si innesta nella stessa identità della persona umana. Questa emerge nel tempo se le sue potenzialità trovano ambienti e influenze educative positive. Le riflessioni che in questi ultimi decenni hanno sviluppato Amartya Sen e Martha Nussbaum si ricollegano a una lunga tradizione aristotelico-tomista che vede nello sviluppo di un organismo virtuoso la fioritura della persona umana: un intreccio tra virtù intellettuali e virtù morali, tra competenze nel pensare e nell'agire. Certo, inizialmente un contesto comunitario favorevole orienta e sostiene tale sviluppo, ma ben presto occorre che il soggetto diventi consapevole di esserne lui il primo responsabile, certo anche per lungo tempo non il solo. Spesso, però, il contesto familiare e sociale nel quale si vive può inibire, distorcere o rendere difficile una crescita equilibrata e progressiva.

Inoltre, oggi si è sempre più consapevoli che nella prima infanzia si radicano molte di quelle competenze elementari che permettono di diventare capaci di governare se stessi. Esse vengono denominate funzioni esecutive elementari e costituiscono nel loro intreccio il traliccio di appoggio per poter operare scelte di vita e di futuro valide e poi perseguite con costanza e sistematicità. La guida educativa in questa impresa può aiutare ad acquisire quegli abiti o disposizioni fondamentali nel pensare, nell'agire e nell'interagire che permettono poi di andare oltre, di puntare a competenze esistenziali più elevate. Così l'identità personale viene a costituirsi come il progressivo emergere e fiorire di una ricchezza nascosta da coltivare con cura nel contesto educativo al fine di porre le basi del maturare di una persona libera e responsabile, che si identifica nel tempo con una prospettiva ricca di senso e di pienezza. In questa prospettiva la propria identità professionale viene a costituirne un perno insostituibile.

Abbiamo constatato come la costruzione della propria identità professionale implica lo sviluppo intrecciato di un insieme di competenze. Da quelle più generali e personali, spesso denominate *soft skills*, tra le quali si evidenziano in particolare la coscienziosità, il gusto di un lavoro ben fatto, l'apertura all'esperienza; a quelle culturali e tecnologiche di base, come le competenze linguistiche, scientifiche e digitali; a quelle più specificatamente legate a un ambito professionale. Per ognuna di queste categorie di competenze nel tempo vanno sviluppati abiti o disposizioni stabili di comportamento, che possono essere in questa prospettiva definiti abiti professionali. Si tratta di tendenze a pensare e ad agire che, date particolari circostanze, si attivano anche automaticamente, e che costituiscono come una seconda natura, quella che caratterizza nel tempo una piattaforma fondamentale, che permette di andare oltre il livello già conseguito, quasi un patrimonio di professionalità di base che consente di scegliere attività lavorative stabili, se ciò è possibile, o muoversi con più disinvoltura nel quadro delle opportunità che via via si possono presentare, come di qualificarsi ulteriormente in riferimento nuove richieste professionali. Lo sviluppo di questi abiti professionali è stato esaminato in varie forme. A esempio, Philippe

Perrenoud ha valorizzato in questa prospettiva il concetto piagetiano di schema d'azione: "ciò che in un'azione, è trasferibile, generalizzabile e differenziabile da una situazione alla successiva".<sup>188</sup>

L'abito professionale generale sarebbe così costituito dall'insieme degli schemi di percezione, di valutazione, di pensiero e d'azione che caratterizzano il nostro agire professionale: "una grammatica generatrice delle pratiche".<sup>189</sup> Questo patrimonio derivante dalla pratica e orientato alla pratica è stato esaminato sotto il profilo di conoscenze tacite o inespresse, e spesso inesprimibili; non un saper fare, ma un sapere sulla e per la pratica. Seguendo tuttavia la tradizione aristotelico-tomista occorre distinguere nel formarsi di questi abiti se ciò deriva da una pura e semplice ripetizione di comportamenti, magari sollecitati dal contesto di vita o di lavoro, oppure se si tratta di una scelta personale, di un progetto di costituzione della base fondamentale dalla propria identità personale e professionale. In questo secondo caso entra in gioco lo studio, la riflessione critica, un approfondimento adeguato delle esigenze di sviluppo di sé come organismo virtuoso orientato a un ideale di riferimento sia esistenziale, sia professionale. Un livello di consapevolezza che permette, se ritenuto necessario, anche di intervenire per depotenziare o modificare tale patrimonio per adeguarlo a nuove e urgenti esigenze, riuscendo a coniugare così stabilità e cambiamento. In altre parole, si è in grado di cogliere la differenza tra sollecitazioni che attivano schemi d'azione costituenti già il proprio repertorio di riferimento e situazioni nuove e complesse che richiedono riflessione critica, approfondimento adeguato, studio attento fino a esigere modifiche radicali nel complesso dei nostri abiti professionali.

Si è tentato di descrivere tale cammino nello sviluppo di una identità professionale, considerando il passaggio progressivo da un livello iniziale di competenza a uno di competenza elevata. I fratelli Dreyfus, a esempio, hanno prefigurato cinque livelli di competenza professionale che portano dal principiante al vero esperto.<sup>190</sup> Si tratta di un progresso che va da comportamenti di natura ripetitiva e applicativa di norme, procedure, principi o modelli di riferimento fino ad azioni guidate da capacità autonoma di risposta competente e pertinente rispetto a situazioni complesse, inedite e diverse tra loro. Si parte dal *livello del principiante*. Il soggetto tende a seguire regole e principi comunicati dall'esterno senza tener conto in modo adeguato del contesto in cui opera; egli si presenta in genere privo di flessibilità e di esperienza. Nell'ambito dell'apprendimento da un modello il principiante tende a osservare con cura la persona più esperta di lui, a cercare di ricordare i suoi comportamenti e a imitarli, rimanendo assai ripetitivo nel suo agire. Ne segue un comportamento segnato da lentezza e numerosi errori. È questa una prima base esperienziale che richiede dal principiante un'attenta riflessione sulle ragioni delle proprie incertezze, sulle differenze tra procedura messa in atto e situazione determinatasi, sui risultati ottenuti e le ragioni di possibili esiti insoddisfacenti, sulle possibili forme di adattamento migliorativo. Segue il *livello del principiante avanzato*. Il soggetto riesce a collegare quanto studia, o ha studiato, con l'esperienza che sta progressivamente sviluppando nel contesto della sua attività e a selezionare i comportamenti da adottare a partire da una iniziale capacità di tener conto delle esigenze peculiari della diversità delle singole situazioni problematiche. Il principiante diventa sempre più sensibile alla situazione concreta che deve affrontare e alle esigenze di adattamento degli schemi d'azione già posseduti sia nel senso di una loro flessibilizzazione, sia in quello di una loro modificazione in base alle

---

<sup>188</sup> P. Perrenoud, Il lavoro sull'"habitus" nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza, in L. Paquet, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds), *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2006, p. 175.

<sup>189</sup> P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica*, Milano, Cortina, 2003.

<sup>190</sup> H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus, *Mind over machine*, New York, The Free Press, 1986.

variazioni delle condizioni presenti. Si viene formando una base esperienziale anche se ancora limitata sia quanto a numero, sia quanto a variabilità. Nell'apprendere da un modello ci sono i primi tentativi di muoversi in maniera meno rigida e meno ripetitiva rispetto ai comportamenti osservati e interiorizzati.

Si giunge a un *livello della competenza*. Le prestazioni sono basate su principi abbastanza generali derivati non solo dallo studio, ma soprattutto dall'esperienza, e sanno adattarsi in maniera congruente alle diverse circostanze. I soggetti sanno specificare, in modo adeguato rispetto ai casi particolari affrontati, gli obiettivi della loro azione e i mezzi per raggiungerli. Si è giunti a un livello di equilibrio tra l'attivazione e il coordinamento delle risorse disponibili in termini di conoscenze e abilità a partire dalle richieste del compito da svolgere e dalla comprensione critica di tali richieste. In altre parole si viene a determinare una relazione feconda tra quanto si sa, si sa fare e si sa essere e quanto viene richiesto dall'attività da svolgere. Il ponte o la mediazione tra il soggetto e il compito è dato proprio dall'inquadramento delle esigenze poste dall'attività e dalla individuazione di quanto egli da solo e con l'aiuto di altri può mettere in gioco per rispondervi. Nell'apprendimento da un modello ci si muove in maniera più autonoma anche se ciò avviene in contesti ancora abbastanza vicini a quelli osservati e interiorizzati nel o nei modelli di riferimento. A un *livello di competenza avanzata* si ha una notevole capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità, e riconoscendo analogie e differenze che esse hanno con situazioni simili affrontate nel passato. A questo livello entra in gioco in maniera essenziale sia il repertorio di esperienze accumulate e il patrimonio ben organizzato di saperi e di saper fare acquisito nel tempo, sia la capacità di cogliere in maniera puntuale e corretta la specificità della sfida presente. Questa può sollecitare una risposta ormai piuttosto agevole perché essa è abbastanza familiare, o stimolare una riflessione critica anche assai penetrante. La ricerca psicologica ha evidenziato il ruolo delle conoscenze possedute e della loro organizzazione non tanto logica, quanto funzionale sia per inquadrare le situazioni, dando loro un significato sufficientemente chiaro e preciso, sia per impostare una risposta positiva alle sollecitazioni presenti. Rispetto all'intelligenza discorsiva si ha un appoggio sempre più puntuale all'intelligenza intuitiva, o *insight*. Nell'apprendimento da modelli si riesce ormai ad agire in maniera autonoma e si evoca quanto osservato e interiorizzato precedentemente solo occasionalmente, soprattutto in situazioni di incertezza o difficoltà. Infine al *livello dell'esperto* il soggetto riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una "buona forma", cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o *insight*, che riesce a "intus legere" a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente. Nell'apprendimento da modelli ormai si fa riferimento solo al proprio patrimonio di esperienze e loro concettualizzazione.

Se si pensa all'attività di insegnamento come a una specifica forma di professionalità, occorre delineare con chiarezza l'insieme delle competenze che sono richieste per poterla esplicitare in maniera valida e produttiva. È quanto si è tentato di fare in questi ultimi decenni. L'impressione però è che non si tenga conto sufficientemente al fatto che proprio per il suo carattere sociale e

culturale tale professione è soggetta a cambiamenti anche profondi. Questi derivano non solo dalle evoluzioni sociali che portano a mutamenti anche drammatici nella composizione delle classi o comunque dell'insieme degli studenti con cui di deve interagire, basti pensare alla percentuale sempre più elevata di studenti di lingue, culture e riferimenti religiosi differenti. Notevoli cambiamenti segnano gli stessi contenuti di insegnamento, soprattutto in alcuni ambiti disciplinari, per non parlare delle attese sociali a cui abbiamo già accennato che superano i soli processi istruttivi. Ricordo una riunione ministeriale per la definizione dei contenuti di insegnamento della matematica alla quale partecipavano anche alcuni insegnanti. In essa si prospettava l'importanza di considerare argomenti di logica, probabilità e statistica come caratterizzanti aspetti culturali essenziali del cittadino. La reazione dei docenti fu unanime: nella nostra formazione universitaria non abbiamo mai dovuto affrontare tali questioni. Non avevano colto la natura di un ruolo e di un'identità professionale.

## Riferimenti bibliografici e sitografici

---

- Associazione Nazionale per la Ricerca Scientifica sul Bilancio sociale, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, F. Angeli, 1978.
- Bailey J. R. et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.
- Baldacci M., *Trattato di Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.
- Baldacci M., Il realismo e la ricerca educative. In E. Corbi, S. Oliverio, (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa multimedia, 2013, 81-89.
- Bandini G., A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, pp.89-104.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1986.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.
- Battista J., R. Almond, The development of meaning in life, *Psychiatry*, 1973, 36, 409-427.
- Bay M., D. Grzadziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2010.
- Beckers J. et alii, Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hamper self-directed learning, *Journal of vocational education & learning*, August 2018.  
<https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.1080%2F13636820.2018.1481448>
- Bernaud J. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.
- Bernasconi L., M. Bernasconi, D. Delorenzi, M. Polito, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori Riuniti, 2017.
- Biesta G. J. J., *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017.
- Brown, A.. A dynamic model of occupational identity formation. In A. Brown (ed.), *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: University of Tampere, 1997, pp. 59-67.
- Brown A., J. Bimrose, Model of learning for career and labour market transitions. *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, 270-286.
- Brown A., J. Bimrose, Identity development. In P. J. Hartung; M. L. Savickas., W. B. Walsh (Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: Applications, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.
- Butera F., C. Darnon, Competence assessment, social comparison, and conflict resolution. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, 2nd ed., New York, The Guilford Press, 2017, pp.192-213..
- Campbell M., K. E. Zegwaard, Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement. In M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi, L. Grealish (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp.47-64.
- Caprara G. V., C. Barbaranelli, L. Borgogni, *BFQ, Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005.
- Carlini A. (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017.
- Carré P., A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002.
- Caza B. B., S. J. Creary, The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University, 2016.
- CEDEFOP, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014.
- Christiansen C. H., Defining lives: Occupation as identity. An essay on competence, coherence and the creation of meaning, *American Journal of Occupational Therapy*, 1999, 53, pp.547-558.
- Consiglio Europeo, *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.



- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Costa A. L., B. Kallick., *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.
- Crocetti E., F. Prati, M. Rubini, The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, pp. 300-310..
- Da Re A., La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In A. Da Re, *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221
- De Corte E., L'apprendimento Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012 ,5, pp.30-51.
- Deci E. L., R.M.Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York, 1985.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998.
- Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- Di Fabio A., Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*, 2016.
- [www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietà-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/](http://www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietà-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/)
- Di Maggio I., M. C. Ginevra, L. Nota, L. Ferrari, S. Soresi, Career Adapt-Abilities Scale-Italia Form: Psychometric properties with Italian preadolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 2015, 91, pp. 46-53.
- Domenici G., G. Moretti, *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006.
- Dörrenbächer L., F. Perels, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp.50-65.
- Duhigg C., *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio, 2013.
- EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.
- Fabre M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.
- Fuller A. R., *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.
- Galimberti U., "In un mondo senza senso", *La Repubblica*, 6 gennaio 2006, 41.
- Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Gardner H., *Verità, bellezza, bontà, Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Gardner H., *GoodWork, Theory and Practice*, Cambridge, 2010.
- In: <http://thegoodproject.org/publications/books>
- Garcia Hoz V., *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.
- Gergen K., *Social Construction in Context*, London, Sage, 2001.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- Greene J., *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018.
- Gregori-Girait E., J. L. Menéndez-Varela, Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university, *Instructional Science*, 2015, 43, 1-7.
- Grzadziel D., Metodologia di lavoro con l'eportfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604.
- Guichard J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp.1-4
- Guichard J., Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, 78-83.
- Hattie J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge, 2009.
- Heckman J. J., J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.
- Heckman J. J., T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016.
- Holland J. L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997.
- Holland J. L. et alii, *My Vocational Situation*, 1980, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

- Holland J. L., G. A. Johnston, N. F. Asama, The Vocational Identity Scale: a Diagnostic and Treatment Tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp.1-11.
- Holly M. L., *Keeping a personal-professional journal*, Victoria, Deakon University, 1984.
- Holly M. L., C. S. MacLoughlin, *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press, 1989.
- Höffe O., *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016.
- Jarvis P, *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.
- Kerjean A., *Le caractère plus importante que le CV*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003.
- Kielhofer G. (Ed.), *Model of human occupation, Theory and application*, 4<sup>th</sup> Ed., Baltimore, Lippincott Williams and Wilkins, 2008.
- Kielhofner G., Dimensions of doing. In G. Kielhofner (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application*, 4th ed., Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2008, pp. 101-109.
- D. Grzadziel, Metodologia di lavoro con l'eportfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604.
- Ibarra H., Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp.764-791.
- ISFOL, *Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale*. Isfol Research Paper n. 30/2016.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d' Organisation, 2000.
- Maggiori C., J. Rossier, M. L. Savickas, Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation, *Journal of Career Assessment*, 2017, 25, 2, pp. 312-325.
- Meirieu P., *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007.
- Mandler G., *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.
- McLeod D., A. Cowieson, Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7, 3, pp. 239-256.
- Mentkowski M. and Associates, *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Mezirow J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003.
- National Research Council, *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, DC, The national Academies Press, 2012.
- Natoli S., *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006.
- Nauta M. M., The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 2010, 57, 1, pp. 11-22.
- Palmer R. R., The teaching is a profession?, *Phi Delta Kappa*, 1953, 34, 4, pp. 139-142.
- Paquet L., M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels*, 3me Ed, Bruxelles, De Boek, 2001.
- Paris S., L. Ayres, *Becoming Reflective Students and Teachers*. Washington, DC, American Psychological Association, 1994.
- Parkes K. A., K. S. Dredger, D. Hicks, ePortfolio as a Measure of Reflection Practice, *International Journal of ePortfolio*, 2013, 3, 2, pp. 99-115.
- Pellerey M., *Educare*, Roma, Las, 1999.
- Pellerey M., F. Orio, QPCC, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.
- Pellerey M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- Pellerey M. et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, Cnos-Fap, 2013.
- Pellerey M., *La forza della realtà nell'agire educativo*, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, June 2014, pp. 63-81.
- Perla L., V. Vinci, Le scritture professionali per il miglioramento: la ricerca-formazione. In L. Perla, L. Stellaci, *Valutare per valorizzare, La documentazione per il miglioramento scolastico*, in stampa.
- Perla L., La scrittura professionale. In L. Perla (a cura di) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012, pp. 1-31.
- Perla L., Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri, *Mizar*, 2015, 1, pp. 9-21.
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

- Postic M., J. M. De Ketele, *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1993.
- Postholm M. B., Teachers developing practice: reflection as a key activity, *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24, 7, pp.1717-1728.
- Postholm M. B., Reflective teaching in educational settings: an approach theory and research on reflection, *Educational Research*, 2018, 60, 4, pp. 427-444.
- Quaglino G. P., *Scritti sulla formazione* 3, 1991-2002, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Reale G. (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, 2° ed, Milano, Rusconi, 1991.
- Rey B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996,
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988.
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990.
- Ricoeur P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1994.
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Ruffini C., V. Sarchielli, Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze, *Professionalità*, 2003, 75, pp. 9-17.
- Savickas M. L., Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown et alii (Eds.), *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, 2002, pp. 149-205.
- Savickas M. L., The theory and practice of career construction. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005, pp. 42-70.
- Savickas M. L., *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio, Trento, Erickson, 2014).
- Savickas M. L., J. Guichard, Reflexivity in Life Designing interventions, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 1-2.
- Savickas M. L., E. J. Portfeli, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, pp.661-673.
- Savickas M. L., E. J. Portfeli, T. L. Hilton, S. Savickas, The Student Career Construction Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 2018, 106, pp. 138 – 152.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Bari Dedalo, 1993.
- Schunk D., J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2nd ed., New York, Routledge, 2018.
- Skorikov V. B., F. W. Vondracek, Occupational identity. In S. Schwartz, K. Luycks, V. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, 2011, pp. 693-714.
- Wenger E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006.
- Wertheimer M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965.
- Wong P.T.P., P.S.Fry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*, Mahwah, Erlbaum, 1998.
- Wong P. T. P. (Ed.), *The human quest for meaning. Theories, research, and applications*, New York, Routledge, 2012.
- Zabalza Beraza M. A., *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, UTET, 2001.
- Zeichner K. M., D. P. Liston, *Reflecting teaching: An introduction*, Mahwah, Erlbaum, 1996.
- Zimmerman B. J., D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011.
- Zimmerman B. J., Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp.49-64.