

Andrea Varani

La costruzione dell'identità professionale¹

La scelta professionale, e del relativo percorso di formazione, è sicuramente un aspetto centrale della «costruzione di sé» di un individuo. È una scelta in cui il piano razionale si intreccia fortemente a quello più inconsapevole dei sentimenti di identità, delle rappresentazioni immaginarie del futuro lavoro e delle relative intime aspettative personali (cfr Erickson 1964).

La rappresentazione di sé può quindi essere disaggregata nelle sue due componenti: personale e sociale. La prima, attiene a quell'insieme di caratteristiche che l'individuo pensa di possedere (attitudini, capacità, atteggiamenti, potenzialità) ed è costruita sulla base del vissuto personale filtrato attraverso schemi interpretativi soggettivi. La seconda, gli deriva dalla consapevolezza di appartenere a un determinato gruppo sociale e al peso valoriale che ad esso attribuisce all'interno di una struttura sociale complessa; l'identità professionale ne è quindi una sua significativa componente (cfr Castelli e Venini 1998).

Conseguentemente, le decisioni riguardanti l'orientamento e le scelte professionali interagiscono in modo particolarmente significativo con la propria identità; per Bandura (1995), il lavoro struttura gran parte della realtà quotidiana delle persone e costituisce una delle principali fonti dell'identità e del senso di valore personale.

È in questa complessa dialettica che si colloca qualsiasi percorso formativo in età adulta; quello in oggetto era ulteriormente complessificato dal fatto che la figura professionale in scita deve proprio saper gestire queste variabili in gioco su altri individui in orientamento. Si trattava quindi di strutturare un dispositivo di formazione che fosse profondamente coerente con le abilità da sviluppare, non limitate alla semplice acquisizione di competenze professionali. In altre parole, il corso doveva diventare un contenitore assolutamente sinergico e isomorfo rispetto al suo contenuto.

Il gruppo in formazione doveva quindi passare attraverso un percorso di costruzione del proprio concetto di sé professionale, impegnandosi in un non facile processo di sintesi tra questo e la realtà, individuando compatibilità e congruenze con la professione. Un gruppo, peraltro, caratterizzato al suo interno da forti disomogeneità, per età, formazione, esperienze lavorative e aspettative; tutto ciò poneva la necessità di consentire una significativa differenziazione di costruzione di identità professionali, pur all'interno della stessa area di riferimento.

A queste variabili si aggiungeva anche la eterogeneità delle competenze richieste alla figura professionale dell'orientatore, che, sia pur con equilibri diversi in funzione dei diversi ruoli che può svolgere, si muove comunque in un campo definito da due assi fondamentali:

* quello della relazione, caratterizzato da competenze di ascolto, di comunicazione, di conduzione di gruppo, di tutoraggio, di mediazione, di diagnosi delle situazioni, competenze e capacità professionali e di utilizzo dei relativi strumenti (test, questionari, bilancio di competenze, ecc.);

* quello della conoscenza, da un lato, del mercato del lavoro, caratterizzato da una sempre più veloce dinamica e da un costante mutamento delle sue figure professionali e, dall'altro, del sistema formativo con le sue opportunità e i suoi vincoli normativi in altrettanto veloce trasformazione.

All'interno di questi due ampi confini sono poi necessarie capacità di gestione delle tecniche di ricerca del lavoro, dalla elaborazione del *curriculum vitae* alla preparazione delle prove di selezione del personale, e, come capacità trasversale, ma non secondaria, un fluido e non meccanico utilizzo delle tecnologie della comunicazione e della informazione.

¹ Il testo che qui riportiamo è tratto da REZZARA A.– ULIVIERI STIOZZI S. (edd.), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano 2004. Si tratta della ricostruzione di un'esperienza formativa condotta con un approccio clinico e rivolta agli allievi di un corso IFTS per «Tecnico superiore della selezione e dello sviluppo delle risorse umane».

L'approccio teorico costruttivista

In questo senso, tra i vari approcci teorico-metodologici all'orientamento, si è ritenuto come più coerente all'impostazione del modulo quello, molto recente, che si rifà alla concezione costruttivista.

Secondo questo approccio, l'interazione di un individuo con la realtà avviene attraverso personali processi di costruzione di significati in una costante interazione con la conoscenza sociale della comunità di appartenenza. Una costruzione inevitabilmente caratterizzata dallo stile cognitivo, dal tipo di intelligenza prevalente e dai modelli mentali, ovvero dalle microteorie, attraverso le quali ognuno interpreta la realtà e definisce la propria identità personale e le modalità di interazione con essa.

È attraverso questi complessi processi, fortemente intrecciati con dinamiche relazionali, che si formano l'autostima, la percezione di autoefficacia e il *locus of control*, elementi essenziali nel determinare i nostri comportamenti e le nostre aspettative.

Nell'orientamento condotto secondo quest'ottica, quindi, gli individui sono aiutati a progettare un proprio percorso di vita attraverso una ridefinizione della propria immagine, comunque basata sui personali schemi interpretativi della realtà, ma ricostruiti nell'interazione con l'orientatore. Il soggetto viene visto come elemento attivo e centrale del suo percorso di orientamento e in tal senso incoraggiato a mettere a fuoco la propria storia per rielaborarla e ricostruirla, individuando i nodi, i punti significativi utili alla scelta professionale. A questo scopo possono essere usati strumenti meno rigidi e freddi rispetto ai tradizionali test con i quali veniva delegata all'esperto la diagnosi e la valutazione finale; la loro funzione è quella di evocare, di stimolare, di fornire il *setting* mentale per far emergere anche i piani di minor consapevolezza, dove la dimensione emotiva è dominante.

L'orientamento è allora fondamentalmente finalizzato a sviluppare l'*empowerment*, l'autostima del soggetto, promuovendo una sua azione diretta e consapevole non solo nella scelta del percorso formativo e professionale, ma anche nelle inevitabili fasi di transizione e di cambiamento. La funzione dell'orientatore cambia, diventa ascoltatore attivo, aiutando il cliente a reinterpretare la sua vita in divenire e ad assumersi in prima persona la responsabilità delle sue scelte. Ma, «dare spazio alla soggettività, non significa negare la necessità dell'*assessment*, perché altrimenti l'orientamento si ridurrebbe a una pratica consolatoria, a un semplice *counselling* psicologico. Nella relazione orientativa la soggettività del cliente si incontra col principio di realtà rappresentato dal consulente.

Nel loro incontro, cliente e consulente insieme operano una validazione consensuale di una o più fra tutte le alternative e strategie possibili» (L. Evangelista 2003).

Il percorso formativo

Nella prospettiva socio-costruttivista, viene negato un rapporto diretto tra insegnamento e apprendimento, vedendo quest'ultimo invece come risposta possibile, ma non predeterminabile e pianificabile, al dispositivo formativo che il docente-formatore ha contribuito a predisporre (cfr Wenger 1998).

L'insieme delle attività proposte, quindi, doveva accompagnare le diverse soggettività presenti nel corso in un processo, autonomo anche se guidato, di cambiamento, di modifica della propria identità, verso l'assunzione di una immagine professionale idonea alle caratteristiche personali e contemporaneamente rispondente alle aspettative profonde. Era necessario partire dall'immaginario, dalle intime attese che ciascuno proiettava sulla professione per arrivare a una definizione più realistica e realizzabile senza la quale, «muore il desiderio, l'atteggiamento di attesa che spinge a migliorarsi. Il futuro serve all'immaginazione, ad un piano di metamorfosi che, anche se illusorio, toglie dalla frustrazione. Il desiderio è forse un trucco pietoso, ma dà forza di fronte alla impossibilità del presente» (V. Andreoli 1995, pp. 59-60).

Dall'orientatore ideale a quello reale

Il primo approccio è stato una raccolta spontanea di idee, emozioni, aspettative rispetto al concetto di orientamento; una sorta di *brain storming* in cui cominciare a far emergere, confrontare e negoziare nel gruppo le diverse concezioni.

Ne è uscito un quadro fortemente connotato da immaginari legati all'idea dell'orientamento come aiuto, come supporto psicologico a una persona in difficoltà.



La figura dell'orientatore, pur all'interno di ampie differenziazioni, era percepita in buona misura, forse come specchio della attuale personale condizione, come consolatore, come spalla su cui piangere, ma nello stesso tempo come *deus ex machina*, portatore di soluzioni e risposte; una figura apparentemente più vicina allo psicologo o al *counselor*. Questa prima fase del lavoro è

servita a individuare aree problematiche, a porre domande, a creare dubbi. Era su questo che occorreva lavorare, senza spezzare l'aula in fazioni contrapposte, senza possibilmente emarginare singole posizioni, ma usando invece il gruppo come risorsa di riflessione e crescita collettiva attraverso un percorso di co-costruzione di una nuova identità professionale maggiormente condivisa.

Il secondo incontro si è centrato sulla presentazione, e successiva discussione, dei diversi approcci teorici che storicamente l'orientamento ha assunto e che ancora caratterizzano culturalmente le diverse scuole di pensiero. L'attenzione è stata naturalmente focalizzata sull'approccio costruttivista e sulle sue numerose sfaccettature.

Il lavoro successivo ha visto allora la formazione di piccoli gruppi in funzione di una attenta analisi di documenti in cui il profilo dell'orientatore veniva ampiamente declinato, nella sua classica accezione. Il compito era però quello di estrapolare quelle caratteristiche che erano maggiormente funzionali a un approccio costruttivista, integrando e modificando sulla base di quanto precedentemente discusso. Il risultato dei singoli gruppi è stato poi presentato e confrontato in intergruppo, arrivando così a negoziare una descrizione condivisa dall'intera aula.

Tecniche e metodi

Raggiunto questo risultato, che ha richiesto più tempo di quanto programmato e ha portato a significative modifiche nell'equilibrio interno del progetto, sono stati introdotti nel gruppo alcuni esempi di strumenti utili a un processo di autovalutazione e autonalisi. Lo scopo non era quello di acquisire la padronanza di una strumentazione professionale completa, obiettivo che avrebbe richiesto ben altro tempo, ma di fornire spunti e stimoli di riflessione e di far percorrere ai corsisti un concreto esempio di *iter* orientativo basato su semplici test, stimoli grafici, tracce di colloquio, comunque non finalizzati a una diagnosi da parte dell'orientatore.

Lo sfondo teorico in cui si è collocato questo percorso è stato quello della metacognizione, collegata agli stili cognitivi, al Quoziente Emozionale, alle attitudini, ai piani valoriali, alla percezione di autoefficacia, al *locus of control*, come elementi centrali all'interno di ogni processo decisionale.

Parallelamente, un altro nucleo tematico del modulo sviluppava le capacità dell'osservare, attraverso metodi e strumenti per ridurre la soggettività, e dell'ascolto attivo, per arrivare alla conduzione di un colloquio orientativo.

Al termine di questo percorso, che ha visto un forte coinvolgimento del gruppo in formazione e ampi dibattiti sulle possibili interpretazioni dei risultati emersi dai vari stimoli esperiti, si è chiesto ai corsisti di tentare una prima autovalutazione a partire da una semplice domanda-stimolo: «Sulla base delle caratteristiche professionali e personali enucleate dai lavori precedenti, ogni corsista individui gli aspetti da lui posseduti in modo adeguato, quelli da potenziare e quelli invece da sviluppare totalmente».

Il risultato di questo lavoro è stato lo spunto per introdurre un uso particolare dello strumento delle mappe concettuali, come metodo di organizzazione e rappresentazione di un insieme complesso di concezioni relative a un certo ambito.

Il valore aggiunto di questa modalità, oltre alla sintesi e alla forma grafica, sta soprattutto nella possibilità di evidenziare i nessi, i rapporti e le relazioni esistenti tra i vari concetti rappresentati, consentendo di far emergere, in una logica sistemica, tutta la complessità e la dinamicità di una situazione. Inoltre, una mappa è una struttura che può essere facilmente modificata nel tempo, aggiungendo nuovi elementi o nuovi legami, costituendo una sorta di traccia dinamica del proprio percorso.

Il confronto della mappa personale con quella delle competenze professionali richieste, costruita precedentemente in gruppo, consente anche visivamente e a colpo d'occhio di cogliere i propri punti di forza e di debolezza e di individuare i nodi da affrontare.

Il mercato del lavoro

Il secondo asse tematico del corso, come anticipato in premessa, si è posto invece l'obiettivo di fornire strumenti e capacità per conoscere la complessa sfaccettatura del mercato del lavoro, la sua dinamicità e i relativi percorsi formativi. Inevitabile, in questo caso il ricorso a Internet, nelle sue dimensioni di fonte di informazioni, di bacheca elettronica e di ambiente di aggiornamento professionale continuo.

Divisi in piccoli gruppi, con i corsisti si è definito di sviluppare un prodotto concreto, un reale strumento professionale: la produzione collettiva e collaborativa di un ipertesto digitalizzato all'interno del quale poter facilmente trovare le principali figure professionali divise per settori lavorativi e, soprattutto, avere sempre a disposizione i riferimenti per una ulteriore ricerca.

Attraverso la co-costruzione di un prodotto inizia quindi il processo di edificazione di comunità di pratica, di cui E. Wenger definisce il modello teorico come strumento interpretativo di realtà sociali spontanee per meglio comprendere i processi di apprendimento che avvengono al loro interno. Queste le tre caratteristiche fondamentali tra loro interagenti:

- * impegno reciproco, determinato dalla condivisione di un obiettivo comune da conseguire;
- * azione comune, risultato di un processo di negoziazione e responsabilizzazione collettiva;
- * repertorio condiviso, come risultato di un processo di costruzione di significati, linguaggi, routine, azioni e concetti condivisi.

Secondo la teoria della Partecipazione Periferica Legittimata (cfr. J. Lave e E. Wenger 1991), malgrado il grado di identificazione e di partecipazione alla vita della comunità possa variare, comunque, in una comunità si è tutti egualmente membri e si condivide una conoscenza comune che è superiore alla conoscenza dei singoli. Le dinamiche di collaborazione e condivisione delle conoscenze permettono ai membri di progredire all'interno della comunità, acquisendo una conoscenza più elevata attraverso la pratica, l'imitazione, lo scambio di idee, il confronto, l'acquisizione di modelli espliciti o impliciti e l'utilizzo di pratiche comuni. È evidente come in questa dinamica si possa attivare anche il processo delle Zone di Sviluppo Prossimale definito da L. Vigotskij e come tra le due teorie ci sia una stretta correlazione.

Partendo da competenze sull'uso delle TIC molto diversificate e pur con una partecipazione al lavoro inevitabilmente differenziata, tutti i corsisti sono stati coinvolti nell'attività del loro gruppo, migliorando le loro competenze sia sul piano strettamente tecnico che su quello professionale più complessivo.

Il risultato della partecipazione ad una comunità di pratica, sostiene Wenger, non riguarda solo quello che uno fa, ma anche il significato che vi attribuisce, contribuendo quindi a determinare la sua identità.

Bibliografia

- ANDREOLI V., *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1995.
- BANDURA A., *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.
- CARLETTI A. – VARANI A. (edd.), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.
- CASTELLI C. – VENINI L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, F. Angeli, Milano 1998.
- COSENTINO A., *Costruttivismo e formazione*, Liguori, Napoli 2002.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- ERICKSON, E. H., *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1964.
- FABBRI D. – FORMENTI L., *Carte d'identità*, F. Angeli, Milano 1991.
- GOTTFREDSON L. S., «Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspiration», in *Journal of counselling psychology monograph*, n. 28, 1981.
- GUICHARD J. – HUTEAU M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- LAVE J. – WENGER E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, 1991.
- NOVAK J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.
- SUPER D. E. – STARISHEVSKY R. – MATLIN N. – JORDAAN J.P., *Career development: self concept theory*, College Entrance Examination Board, New York 1963.
- VARANI A., «Lavorare in team», in LODRINI T. (ed.), *Didattica costruttivista e ipermedia*, F. Angeli, Milano 2002.
- VARANI A., *L'esperienza del Progetto Gioia a Bergamo*, Magellano, n. 8, 2002.
- WENGER E., *Communities of practice*, Cambridge University Press, 1998.
- VARISCO B. M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.