

CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità

Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope

Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 2
Dicembre 2018

 **MIMESIS**



SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857555317
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

<i>Enricomaria Corbi</i>	
It was the year 1968 ...	7
Correva l'anno 1968 ...	11

SYMPOSIUM

Transizioni, Transazioni, Trasformazioni

<i>Thérèse Perez-Roux, Enricomaria Corbi</i>	
Introduzione – Le transizioni come spazi-tempi transazionali e trasformativi	17
<i>Enricomaria Corbi</i>	
La transazione <i>fra</i> costruttivismo e realismo	23
<i>Stefano Oliverio</i>	
Dal newtonismo al darwinismo epistemologico. Considerazioni filosofico-educative sulla categoria di transazione in John Dewey	33
<i>Pascal Perillo</i>	
Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori	49
<i>Thérèse Perez-Roux</i>	
Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro	77
<i>Fabrizio Chello, Daniela Manno</i>	
Indagare le transazioni identitarie dei futuri insegnanti di sostegno per accompagnare la loro transizione professionale	97
<i>Eric Maleyrot</i>	
Transizioni e transazioni degli insegnanti delle scuole francesi: ritratti dei maestri supplementari nel dispositivo “più maestri che classi”	121

ESSAYS – SAGGI

<i>Lucia Ariemma</i> <i>Paideia</i> e teatro tragico. Maestri e discepoli nelle tragedie: Zeus e Prometeo nel <i>Prometeo incatenato</i>	139
<i>Angela Arsena</i> Pascal come educatore	153
<i>Enza Sidoti, Silvia Palma</i> Perceptions and experiences of a sample of non-traditional students in transition from Higher Education to the Labour Market in Western Sicily	183
<i>Monja Taraschi</i> Le carceri italiane: dalla vendetta sociale al perdono responsabile. Per una rilettura pedagogica del principio rieducativo	197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Stefano Maltese</i> Burgio, G. (a cura di), <i>Comprendere il bullismo femminile.</i> <i>Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni,</i> Milano: FrancoAngeli, 2018	221
Abstracts	225

*Transizioni professionali e transazioni identitarie: dal ritorno in formazione al ritorno a lavoro **

Thérèse Perez-Roux**

Riassunto

L'articolo si interessa agli effetti che due tipi di transizioni professionali strettamente interconnesse – il ritorno in formazione e il ritorno a lavoro – hanno sulle dinamiche identitarie dei professionisti dei mondi dell'insegnamento, della formazione, del lavoro sociale o della salute, che hanno scelto di iscriversi all'Università per conseguire una laurea magistrale in relazione agli enjeux di qualificazione, promozione o ri-orientamento professionale. In particolare, il contributo considera il tempo della formazione e poi il tempo del ritorno al lavoro come due forme di transizione portatrici di destabilizzazioni, nelle quali nuove risorse devono essere costruite.

Parole-chiave: prova; dinamiche identitarie; tensioni; qualificazione e/o riorientamento professionale.

I. INTRODUZIONE

In un mercato del lavoro in mutamento, i percorsi professionali si diversificano. Un gran numero di individui, che già esercitano un certo mestiere, scelgono di ritornare in formazione¹. In questo articolo, ci interessiamo ad alcuni professionisti esperti che hanno ripreso gli studi all'università e hanno conseguito una Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione. Da una parte, cerchiamo di chiarire i motivi di questo ritorno in formazione e la posta in gioco professionale e personale che è sottesa. Se la formazione permette lo sviluppo di nuove competenze, essa genera anche delle tensioni, delle trasformazioni e delle riorganizzazioni identitarie (Bourgeois, 2009). Da un'altra parte, tentiamo di comprendere il momento del ritorno al lavoro, in seguito alla formazione, che può costituire un tempo di destabilizzazione legato: a) agli sfasamenti percepiti con l'ambiente organizzativo e umano; b) agli interrogativi professionali (e personali) sulle scelte a

* La traduzione del presente contributo, redatto originariamente in francese, è a cura di Fabrizio Chello.

** Université Paul Valéry Montpellier 3.

1 Si tratta qui di formazione continua, finanziata dal datore di lavoro o auto-finanziata dai professionisti.

venire². Dopo aver specificato il quadro teorico e metodologico mobilitato per lo studio, presenteremo i risultati dell'indagine.

2. RIFERIMENTI TEORICI E PROBLEMATIZZAZIONE

2.1 *La formazione come mezzo di apprendimento e sviluppo*

L'aumento della domanda sociale di formazione e di qualificazione, lo sviluppo delle politiche pubbliche concernenti la formazione lungo tutto il percorso di vita su scala nazionale e internazionale hanno inevitabilmente un impatto sulla formazione degli adulti. Questa deve affrontare delle sfide allo stesso tempo socio-economiche ed educative. Per Bourgeois (2003) molteplici evoluzioni tendono a favorire lo sviluppo degli adulti in formazione: l'emergenza della nozione di competenza, la quale presuppone la mobilitazione di risorse cognitive e socio-affettive che permettono al soggetto di gestire la complessità delle situazioni; l'individualizzazione dei percorsi di formazione, che mirano ad adattare al meglio l'offerta rispetto ai bisogni individuali dei formandi; il ruolo centrale attribuito all'esperienza degli apprendenti nel processo di formazione. In sintesi, si tratta di un processo di trasformazione di sé, che evoca la singolarità del soggetto e, di fatto, la sua soggettività. È anche un percorso che necessita spostamenti, rotture e, in un certo senso, una ricostruzione di sé. Se Bourgeois (2009: 41) individua l'esperienza di formazione "come una traiettoria di apprendimento in stretta e permanente interazione con le traiettorie biografiche e identitarie", Balleux e Perez-Roux (2013: 110) vedono in questa esperienza "l'occasione di acquisizione di nuove competenze cognitive e sociali, di riorganizzazione identitaria e di nuovi sensi che si inscrivono nel percorso". Da questo punto di vista, il ritorno del soggetto in formazione o a lavoro può essere considerato come una transizione che rimette in questione l'esperienza e impegna il soggetto in nuove logiche di riflessione e di azione.

2.2 *Le transizioni professionali: una prova da superare*

In un'accezione generale, la nozione di transizione professionale può essere concepita come un momento di passaggio vissuto con altri individui e sostenuto da un certo numero di dispositivi provenienti dalle istituzioni sociali, nel quale possono incrociarsi dimensioni quali la formazione, il lavoro, la disoccupazione, la mobilità.

Le transizioni professionali negli ambiti dell'educazione e della formazione sono già state oggetto di molteplici pubblicazioni di Kaddouri *et al.*

2 Il presente contributo si sviluppa, in modo solo parziale, a partire dai risultati pubblicati in un articolo apparso nel 2017 sulla *Revue Education permanente*, n 212, intitolato "Du retour en formation au retour en emploi : tensions et réappropriations", pp. 95-107.

(2008), Balleux e Perez-Roux (2011 e 2013), Hinault e Mazade (2014), Perez-Roux e Balleux (2014a e 2014b). Questi ricercatori fanno riferimento, tra gli altri, ai processi psicosociali transizionali investigati da Mègemont e Baubion-Broye (2001) e Dupuy e Le Blanc (2001). Sulla base di questi lavori, definiamo la transizione come:

uno spazio/tempo di passaggio inscritto nel fulcro di un cambiamento, accettato o no, concluso o no, e che necessita da parte dell'individuo della messa in opera di strategie di adattamento per meglio gestire gli elementi di rottura e di (ri-)costruzione delle continuità. (Balleux e Perez-Roux, 2013: 102)

In questo senso, la transizione è l'occasione di riorganizzazioni identitarie. In effetti, nell'ambito del ritorno in formazione, i professionisti mettono in opera delle forme plurali di transazioni, a volta inconsapevoli, per ricostruire il senso nella relazione tra individuo e ambiente trasformato. Si appropriano di saperi, opportunità, riattivando delle potenzialità lasciate a riposare, proiettandosi nell'avvenire, e inscrivendosi progressivamente nei processi che fondano le dinamiche identitarie.

2.3 Il modello della tripla transazione per comprendere le dinamiche identitarie

I lavori di Kaddouri (2006) definiscono le dinamiche identitarie a partire dalle componenti (identità ereditata, acquisita e progettata), la cui costruzione, in interazione con gli altri, genera delle tensioni intra- e inter-psichiche; il soggetto dunque opera delle strategie per ridurre queste tensioni e mantenere una forma di coerenza del suo progetto identitario. Sulla scia di questi lavori, il nostro modello di intelligibilità delle dinamiche identitarie è organizzato a partire da una tripla transazione biografica-relazionale-integrativa (Perez-Roux, 2011).

Le due prime transazioni, ispirate ai lavori di Dubar (1992), partecipano all'elaborazione delle forme identitarie e sono rivisitate sulla base di due assi, più o meno in tensione: un primo che integra la problematica della continuità e del cambiamento, l'altro la questione del rapporto di sé a se stessi e di sé agli altri. Ognuno dei due assi può essere considerato a partire da una serie di questioni che aiutano a problematizzare i legami tra formazione, transizione e dinamiche identitarie.

In primo luogo, l'asse continuità/cambiamento è studiato attraverso il percorso professionale. Nel *continuum* lavoro-formazione-lavoro, quali acquisizioni e punti di riferimento si conservano in un processo trasformativo che modifica inevitabilmente i registri di pensiero o di azione precedentemente costruiti? Esistono momenti difficili che destabilizzano totalmente i vecchi ancoraggi (della professione/della formazione) e che possono perfino condurre a una vera crisi di senso?

Questa dinamica temporale si combina con una dimensione relazionale. Ognuno elabora una immagine di sé in relazione – accordo, tensione, con-

tradizione – a quelle attribuite dagli altri. Questo rapporto di sé all'altro, mettendo in gioco dei fenomeni di riconoscimento o di non riconoscimento, si rivela essenziale per la costruzione dell'identità professionale. La formazione espone i partecipanti a degli sguardi intrecciati (pari, formatori, datori di lavoro, *entourage*, ecc.). Quali modalità di relazione si stabiliscono in senso al gruppo di formazione o in quello di lavoro e quali giochi di potere (*status* e ruoli) si ridistribuiscono? In quale misura, le acquisizioni derivanti dalla formazione trasformano le relazioni professionali quando avviene il ritorno a lavoro?

Infine, la terza transazione mobilitata per comprendere le riorganizzazioni identitarie (transazione integrativa) si iscrive in un approccio psicosociale. Prende in considerazione la tensione tra unità/coerenza e diversità dell'individuo. Questa transazione attiva dei sistemi di valore (spesso rivendicati come organizzatori delle scelte compiute) e tenta di mettere in sinergia la molteplicità di appartenenze, ruoli e registri di azione mobilitati dall'individuo nella sfera professionale e privata.

I dispositivi di formazione si scontrano con certi valori, rimettono in causa alcune pratiche anteriori, rinviando all'essenziale della professione? I formandi pervengono a impiegare nuovi spazi, a sviluppare nuove competenze, a mobilitare o rimobilitare delle potenzialità lasciate riposare? Quale coerenza per sé e per gli altri sussiste in questi passaggi tra logiche di formazione e logiche di lavoro?

Quest'insieme di interrogativi nutre le riflessioni sulle transizioni e sulle riorganizzazioni identitarie che le prime sono suscettibili di creare. Ma in quale misura queste transizioni possono essere considerate come delle prove con le quali l'individuo si confronta per trovare progressivamente delle strade di superamento?

3. IL METODO DI RICERCA

In seguito alla prima raccolta di dati, sono state condotte alcune interviste semi-strutturate (n=10), in due diverse università (X e Y), a studenti del secondo anno della Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione. In generale, gli studenti del suddetto Corso di Laurea, in alcuni casi, seguono un percorso di formazione iniziale e desiderano professionalizzarsi e, in altri casi, sono in formazione continua e beneficiano, il più delle volte, di una valutazione degli apprendimenti pregressi. Nel gruppo di indagine dell'a.a. 2012/2013, solo 5 studenti su 18 iscritti sono dei professionisti; nel gruppo di indagine dell'a.a. 2013/2014, il rapporto è di 5 a 14. Questi 10 studenti-professionisti, in formazione continua, sono stati intervistati qualche mese dopo il conseguimento della loro Laurea Magistrale e per molti di loro questo periodo corrispondeva con il rientro al loro lavoro iniziale. Il gruppo è composto da 8 donne e 2 uomini. Questo rapporto è rappresentativo del tipo di formazione in Scienze dell'Educazione, orientata verso la formazione degli adulti e la formazione dei formatori.

In queste interviste, l'esperienza di formazione è rivisitata. Il ricercatore invita l'intervistato a ritornare sul contesto professionale/personale, sui motivi dell'ingresso in formazione e sullo stesso processo di formazione (punti forti, eventuali difficoltà, contenuti specifici, competenze sviluppate, rapporto con la valutazione, ecc.). La posta in gioco è comprendere ciò che avviene quando di ritorna a lavoro (percezione del contesto, nuove competenze messe in evidenza, ri-posizionamenti nello spazio professionale, sentimento di riconoscimento, progetti professionali o personali).

Le interviste, integralmente trascritte, sono state oggetto di un'analisi tematica trasversale. Usiamo qui solo una parte dei dati derivanti dalle dieci interviste e ci concentreremo su due momenti: quello in cui si situa la transizione, ossia la costruzione del progetto di formazione; quello che concerne il ritorno a lavoro, una volta terminata la formazione.

4. RISULTATI

I risultati presentati rendono conto prima di tutto della genesi del progetto di ritorno in formazione, delle sue mobilità, della sua posta in gioco. Poi si soffermano sulla transizione che costituisce il ritorno a lavoro, mostrando il progetto di sviluppo degli attori, l'incidenza dei contesti organizzativi e umani e la pluralità dei fattori che sottendono le dinamiche professionali.

4.1 La ripresa degli studi: genesi di un progetto e logiche di azione

Il progetto di ritorno in formazione si costruisce in congiunzione con un insieme di fattori e di mobilità. I professionisti intervistati sottolineano alcuni elementi del contesto che li interpellano. Tre logiche di azione emergono: esse rendono conto di ciò che fonda le scelte degli attori e permettono di approcciare le razionalità in gioco, le logiche di azione che integrano le opportunità colte, e i registri mobilitati per tentare di trovare una strada di realizzazione.

4.1.1 Logiche di (ri)qualificazione o di promozione

Da qualche anno, numerosi settori dell'educazione e della formazione si confrontano con alcune evoluzioni esterne o interne allo spazio di lavoro, derivanti da politiche transnazionali. Di fronte a queste evoluzioni, desiderate o imposte, gli attori hanno consapevolezza del fatto che dovranno riposizionarsi, più o meno nel breve termine, all'interno delle organizzazioni che li hanno reclutati. Per esempio, le riforme della formazione che attengono le professioni della cura (insegnamento, sanità, lavoro sociale) spingono alcuni formatori a prendere in considerazione l'ottenimento di un diploma adeguato per proseguire gli incarichi che erano loro stati attribuiti fino ad oggi. Come afferma questa professionista dell'ambito sanitario:

Con l'universitarizzazione degli studi dal 2009, gli studenti escono con un diploma di infermiere e una laurea, quindi mi sembra normale fare una Laurea Magistrale [...] e siccome il nuovo referenziale è per competenze e poi esige riflessività e analisi delle pratiche, la Laurea Magistrale X mi è sembrata rispondere ai miei bisogni in questo ambito che erano per me assai vaghi (Patricia, 57 anni, dirigente sanitario, formatrice all'Istituto di Formazione di Cura Infermieristica da 8 anni).

Anche nel caso di Rosine (40 anni, formatrice in un istituto pubblico di formazione professionale da 15 anni), la prospettiva di una Laurea Magistrale le dà la possibilità di rinforzare la propria posizione in seno all'organizzazione formativa per cui lavora:

Per loro, penso di essere molto competente e sono contenti di me ma quando sono entrata non c'era questo livello di studi. Era richiesta appena la Laurea. Mi sono detta: se voglio rimettermi in questione, perché non avere un progetto che possa rinfrescare le mie conoscenze e farmi allineare anche con i diplomi che sono oggi un pre-requisito... per non sentirmi, in un certo momento, inferiore agli altri... L'età avanza, rispetto ai colleghi giovani che entrano, inizia a farsi sentire e anche se l'esperienza mi rende sempre più competente, penso che anche il livello di studi sia riconosciuto.

Questa ricerca di legittimazione è avanzata anche da Céline (44 anni, professoressa e consulente pedagogica nella scuola primaria a tempo parziale da un anno):

Non mi sentivo legittimata agli occhi dei colleghi professori delle scuole così come dei colleghi del Consultorio Pedagogico di Circostrizione. Questa Laurea Magistrale mi permette di avere una certa legittimità in qualità di formatrice.

Si tratta allora, in maniera congiunta alle altre mobilità, di riprendere un percorso di formazione che miri al conseguimento di una qualifica supplementare. Questa forma di riconoscimento delle competenze acquisite è spesso individuata come una apertura verso nuove prospettive di lavoro. Loise (58 anni, professoressa aggregata a tempo parziale al liceo e formatrice a tempo parziale all'Istituto Universitario di Formazione degli Insegnanti da 4 anni) si augura, una volta terminata la Laurea Magistrale, di ottenere un posto da formatrice a tempo pieno. Ciò le consentirebbe di sviluppare, con i futuri insegnanti della scuola primaria, dei contenuti più trasversali, mobilitando dei dispositivi del tipo 'analisi delle pratiche' o 'accompagnamento all'elaborazione della relazione finale', così come tutto il settore dell' 'Educazione alla salute', che ha messo su da due anni, a titolo gratuito:

È nella formazione dei formatori che ho bisogno di punti... In didattica so dove andare a prendere le informazioni... Per quanto concerne il nuovo

lavoro di formatrice, mi sentivo diminuita all'inizio sul piano delle conoscenze in psicologia, in pedagogia, anche le grandi correnti pedagogiche, non avevo costruito nulla di solido.

4.1.2 Logiche di sviluppo professionale e personale

I motivi enunciati richiamano molto spesso e contemporaneamente una dimensione professionale e una dimensione più personale. Per Claire (52 anni, dirigente sanitario, formatrice all'Istituto di Formazione di Cura Infermieristica da 10 anni) le ragioni del ritorno in formazione sono di due ordini:

Prima di tutto a livello professionale, il fatto che il passaggio degli studi di infermiere grado Laurea ha comportato la richiesta del livello di Laurea Magistrale per i formatori; poi, a livello personale, il desiderio di autovalutarmi, di trovare una legittimità e di prendermi una rivincita nei confronti del Ministero dell'Istruzione per ciò che concerne i miei vecchi insuccessi scolastici.

Tania (50 anni, insegnante specializzata, Ministero degli affari sanitari e sociali) ritorna sul suo percorso e sulla posta in gioco della ripresa degli studi:

È un percorso personale quello che mi ha spinto a iscrivermi al primo e poi al secondo anno della Laurea Magistrale. Deriva, credo, da una tradizione familiare che ha sempre messo molto in alto il successo scolastico, universitario e professionale. L'Università è per me una dimostrazione di serietà, di trasmissione accademica importante, in linea con la ricerca attuale, le correnti di pensiero, i saperi eruditi... L'Università dà secondo me questa possibilità, questa porta d'accesso a una formazione riconosciuta, seria e che corrisponde a questi miei centri di interesse e alla mia modalità di concepire gli studi.

Molto spesso una esperienza di destabilizzazione affettiva porta il professionista a riprendere la sua vita tra le mani, a costruire un progetto che gli consenta di risollevarsi, di svilupparsi in maniera positiva e valorizzante:

Da un punto di vista personale, uscivo da un divorzio che è durato molti anni e che aveva fortemente inciso su di me... mi sono occupata dei miei figli, di mio padre che ha avuto una grave malattia... Un giorno la psicologa che aveva in cura i miei figli mi ha detto che avevo un lavoro che mi occupava troppo tempo, una vita troppo piena nella quale non c'era alcun posto per me... la mia vita era vuota. Questa frase mi ha inizialmente fatto male poi mi ha fatto riflettere e giungere a un progetto... (Rosine).

Alcune persone esprimono una volontà di presa di distanza dal mondo professionale, per riposizionarsi nell'organizzazione, soprattutto quando il sentimento di messa al margine, di non riconoscimento è doloroso, come nel caso di Tania:

È l'influenza di un ambiente professionale deleterio all'interno dell'istituzione per cui lavoro che mi ha spinto a cercare altrove, per apprendere nuove cose, per non perdere conoscenze.

In questo caso, la ripresa degli studi è simile a un combattimento per fronteggiare alcuni cambiamenti che rendono fragile il posto dei professionisti nell'organizzazione per cui lavorano:

Il mio diploma di insegnante specializzato era fortemente rimesso in causa all'interno della nostra istituzione medico-sociale, che spera di voltare pagina nella scolarizzazione dei bambini con disabilità e puntare su altre cose: diventare una istituzione prestatrice di servizi presso le famiglie e i loro bambini con disabilità... Il risvolto ideologico era importante... Riprendere gli studi mi è apparso come il solo modo per andare via, per fare un passo indietro e comprendere le diverse leggi, ingiunzioni, paradossi e situazioni professionali che, con i miei colleghi, ci sembravano grottesche e, nello stesso tempo, per poter ritornare, meglio armata, per continuare la mia carriera nell'istituzione.

4.1.3 Logiche di riorientamento o biforcazione

Se certi professionisti sperano così di rinforzare il proprio posto di lavoro all'interno di una organizzazione, altri puntano, mediante la ripresa degli studi, a effettuare un cambiamento radicale, un riorientamento pensato come salutare nella misura in cui le logiche di lavoro non hanno più senso, al punto da generare situazioni di sofferenza. Con due lauree in tasca, Marc supera un concorso amministrativo e ottiene un posto:

Io, io ho fatto molti studi, ho provato molte professioni, poi ho superato uno dei concorsi amministrativi. Dunque, la prima motivazione era il riorientamento perché ciò che facevo nell'amministrazione non mi interessava e volevo qualche cosa dove ci fosse del contatto umano... Avevo voglia di tornare alla consulenza, all'accompagnamento, alla formazione. Perciò questa Laurea Magistrale... (Marc, 33 anni, Dirigente A, posto amministrativo in un servizio pubblico).

Sebbene questo desiderio esista, è una situazione di emarginazione all'interno del nuovo servizio che lo conduce a pensare a un reale progetto di riorientamento:

Arrivato a P., sono passato di delusione in delusione... il mio responsabile di servizio era un manager un po' direttivo e mi ha messo da parte... era

doloroso per me ed è stato allora che mi sono detto: non serve che io resti in questo servizio, non è necessario che si continui così... perché era una discesa agli inferi. Sono finito in un ufficio che non avrebbe dovuto accogliere degli agenti, infine in uno sgabuzzino come si dice in gergo e ciò mi ha spinto a riprendere i miei studi.

Paco (35 anni, assistente educativo) si iscrive in questo progetto di ripresa degli studi essendo già titolare di una Laurea Magistrale in Commercio Internazionale. Dopo un periodo di lavoro nell'ambito dell'*import-export*, molto ben retribuito, decide di rompere con il mondo in cui dominano "efficienza, ricerca del profitto e dinamica di rendimento", che invadono la sua sfera privata. Ottiene un posto dal Ministero dell'Istruzione come assistente educativo ed effettua qualche supplenza come insegnante e come Consulente Principale dell'Educazione (CPE) in un Liceo professionale:

È un momento di cambiamento di cui avevo veramente bisogno, in cui ho potuto respirare... Avevo bisogno di concentrarmi più su me stesso, di approfittare del tempo in famiglia, di ricreazione.

L'iscrizione alla Laurea Magistrale Y mira innanzitutto a ottenere una preparazione per il concorso di CPE:

Volevo avere un livello di Laurea Magistrale che mi permettesse di essere operativo, di colmare le lacune teoriche a livello educativo... mi dicevo, il concorso è aleatorio, se non supero il concorso, con questa Laurea Magistrale potrei restare dell'ambito dell'educazione e della formazione.

Nel nostro studio, questi progetti di ritorno in formazione sono diversamente sostenuti dalle istituzioni e/o dai datori di lavoro: tre intervistati su otto (Marc, Rosine, Tanai) hanno ottenuto un congedo di formazione per un anno, altri tre (Céline, Claire, Patricia) beneficiano di una riduzione del tempo di lavoro di tre giorni alla settimana per seguire i corsi e dedicarsi allo studio. Due persone (Paco, Louise) lavorano a tempo pieno. All'interno dell'organizzazione, il progetto nei confronti di questi professionisti è più o meno supportato. Come spiega Rosine:

La prima cosa che ho fatto è parlarne con il mio direttore per sondare il clima. È stato così entusiasta che mi ha condotto al parossismo... Ho fatto la domanda di congedo per formazione... ci sono state quattro commissioni una di seguito all'altra... mi hanno lasciato il mio salario e mi hanno accordato 9 mesi di congedo per la formazione... è stata una grande chance!

Il ritorno in formazione, quali che siano i motivi, solleva un certo numero di questioni, in particolare rispetto al livello richiesto, alla capacità di appropriarsi dei contenuti teorici (rappresentazione dell'Università come luogo di trasmissione di saperi eruditi). L'esperienza professionale permet-

terà di riuscire a superare la prova di formazione che ciascuno si prepara a vivere? Non tratteremo qui questa parte, che sarà oggetto di una ulteriore pubblicazione, ci concentreremo su un altro tipo di transizione, meno studiata: il passaggio dal mondo della formazione al mondo professionale.

4.2 Il ritorno a lavoro: una transizione delicata

In via preliminare, notiamo che il progetto di ritorno in formazione si è arricchito, nel corso dell'anno di formazione, di altri elementi che hanno potuto riorientare le prospettive iniziali. Ritornare a tempo pieno in uno spazio di lavoro ordinario rappresenta un'altra sfida. Il professionista, al termine della formazione, titolare di una certificazione di livello I³, ha acquisito nuovi saperi, ha costruito nuove competenze, e si pone la domanda su ciò che potrà fare concretamente sul piano professionale o su quello personale.

4.2.1 Tra rassicurazione, sentimento di legittimità e riconoscimento professionale

Per alcuni professionisti, il ritorno a lavoro si iscrive nella continuità, sostenuta dal sentimento di una legittimità accresciuta. Claire lo esplicita con una reale soddisfazione:

Globalmente se si guarda bene la mia attività, poche cose sono cambiate e nonostante ciò sento che niente è come prima. Mi sono sentita soprattutto più legittimata nelle mie funzioni pedagogiche. Ho guadagnato in sicurezza, mi sento più serena e, dunque, capace di assumermi dei rischi. Ho anche investito del tempo nell'analisi delle pratiche...

Questa possibilità di mettere a profitto l'esperienza di formazione, almeno nel breve termine, non significa che non si generino delle tensioni identitarie in questa formatrice dell'Istituto di Formazione in Cura Infermieristica:

Sono divisa tra la speranza di vedere questa Laurea Magistrale veramente riconosciuta, al fine di ottenere un posto con un inquadramento superiore per esempio, e il piacere di restare al mio posto attuale in cui mi sento bene e in cui ho molta autonomia e riconoscimento.

In effetti, la ripresa a tempo pieno può essere accompagnata da una forma di riconoscimento all'interno del collettivo o dell'organizzazione: "Verifico che per alcuni dei miei colleghi e per i miei superiori ho guadagnato in credibilità e in riconoscimento".

3 Cfr. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72872/nomenclature-relative-au-niveau-de-diplome.html>

Per altre persone coinvolte nello studio, le analisi mettono in luce delle strategie che rendono conto di un possibile (ri-)posizionamento all'interno dello spazio professionale. Tania, ad esempio, ritorna sui motivi del suo essersi impegnata in un tale percorso di formazione:

Ero, penso, alla ricerca di un riconoscimento e di una 'lotta' per conservare uno stato professionale, un posto che sentivo in pericolo. La mia professione era spesso attaccata nel corso delle riunioni, messa male nei testi istituzionali, dequalificata nelle sue funzioni e nel suo quadro giuridico. Non avevo più titolarità.... Come un corpo in via di estinzione...

Sottolinea in che misura il suo posizionamento sia stato rinforzato e anche l'impegno che intende mettere in gioco per resistere a certi cambiamenti e per sviluppare nuovi registri di intervento:

Oggi la mia scelta è effettivamente di non andare via né di cambiare tutto nella mia carriera, ma di evolvere verso la formazione per gli adulti, visto che l'istituzione sta cercando di sviluppare numerosi partenariati.

La formazione universitaria è allora vissuta come un appoggio per svolgere differenti registri di riflessione e di intervento all'interno dell'organizzazione o all'esterno, in direzione di un pubblico più vasto:

Questa formazione dunque è stata un tempo necessario per respirare, un tempo molto benefico. Mi ha dato l'occasione di elaborare nuovamente una tesi e di apprendere dei modelli teorici, ma mi ha anche permesso di riflettere sulla mia pratica, di meglio comprenderla e di esplicitarla ad altri...

Questa formazione permette anche di incontrare altri professionisti, tutti interessati a scambiare, a discutere o ad argomentare delle idee, dei fatti e degli atti professionali.

Parallelamente all'ottenimento della Laurea Magistrale, Céline ha superato il Certificato di Attitudine alla Funzione di Istitutore o di Professore delle Scuole Maestro Formatore (CAFIPMF), percorso istituzionale per fare formazione nell'ambito dell'insegnamento nella scuola primaria. È nominata in un posto di Consulente Pedagogica di Circostrizione a tempo pieno, che supera le prospettive individuate prima di entrare in formazione:

La Laurea Magistrale mi ha permesso di avere una certa legittimità in qualità di formatrice... e di farmi sentire capace di svoltare verso la formazione degli adulti. Mi permette allo stesso tempo di proseguire nella formazione facendo riferimento alle mie competenze in pedagogia e di andare verso un nuovo pubblico... Il cambiamento, relativo malgrado tutto, poiché resto nell'ambito dell'educazione nazionale, dà senso al lavoro che posso fare.

4.2.2 Alcuni ostacoli all'applicazione degli apprendimenti acquisiti in formazione

Il ritorno al lavoro iniziale, a volte anche quando l'organizzazione ha sostenuto il progetto di formazione, non è sempre positivo rispetto all'applicazione "concordata" di nuovi dispositivi. Alcuni professionisti, ormai titolari di una Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione e della formazione, hanno consapevolezza che le loro proposte turbano le routine precedentemente elaborate. La questione dei saperi acquisiti resta viva, come afferma Patricia con una certa amarezza:

Il ritorno all'IFSI è stato difficile. Ci sono soltanto due titolari di Laurea Magistrale a scuola e mi trovo in una sorta di sfasamento con i miei colleghi che non hanno una formazione universitaria o che non ne vedono l'utilità. Siamo assai avanti con l'età all'IFSI e io sono... Non hanno gli stessi riferimenti pedagogici e concettuali... più gelosie, più commenti, ecc.

L'appropriazione dei dispositivi considerati pertinenti a sviluppare la riflessività secondo la riforma del 2009 (formazione iniziale degli/le infermieri/e) si scontra con le incomprensioni, persino con delle forme di diniego da parte del collettivo dei formatori:

Ero davvero presa dalla questione della riflessione, gli altri no o non nello stesso modo... Oggi, dopo un anno, tento poco a poco di mettere un po' di didattica professionale nel discorso ma alcuni mi dicono che uso "paroloni" di pedagogia!

Tutto ciò è ancora più difficile a 57 anni, quando Patricia non si aspetta più né una promozione né un aumento salariale in seguito all'ottenimento del titolo. Si può dunque immaginare l'importanza accordata al passaggio di conoscenze nel gruppo dei pari, come attestazione di una forma di riconoscimento professionale. Da questo punto di vista, anche se mette in evidenza le tensioni tra coloro che non vogliono conseguire una Laurea Magistrale e coloro che l'hanno conseguita, individua un possibile sostegno nei formatori più giovani, che individuano questa prospettiva e sono nella fase di porsi alcune domande:

Sento una vicinanza con coloro che vogliono fare [la Laurea Magistrale] i più giovani, con loro posso distillare le mie conoscenze e mi sento stimolata.

È dunque a livello individuale, in direzione dei formandi, che l'appropriazione di un tale o talaltro dispositivo, di un tale o talaltro quadro concettuale è innanzitutto considerata:

I corsi sulle interazioni verbali sono spesso evocati nel monitoraggio pedagogico che conduco con gli studenti, ho iniziato degli incontri basati sul

metodo del Gruppo di Formazione all'Analisi delle Situazioni Educative (GEASE) nel mio gruppo.

Allo stesso tempo, si disegnano delle aperture, in un paesaggio a volte ostile all'apporto di nuovi saperi:

Il prossimo inizio di anno formerò i miei colleghi al GEASE... ciò mi permette di legittimare le mie competenze acquisite nella Laurea Magistrale X, anche se sento delle resistenze da parte di alcuni colleghi. Per questi ultimi, non si impara nulla all'Università. Quando ho cominciato mi hanno detto: ma che cosa vai a imparare che non sai già?

Si percepisce qui che la legittimità non è per nulla assicurata all'interno dell'organizzazione di lavoro e che rinegoziare il proprio posto può costituire una nuova prova da superare. È il caso di Rosine che, al rientro a lavoro, perde una parte dei suoi incarichi e deve svolgere alcuni corsi in un'altra città. In più, gli strumenti di accompagnamento del dispositivo 'Validazione degli Apprendimenti derivanti dall'Esperienza' (VAE), che ha elaborato sulla base del suo lavoro di ricerca durante il periodo di *stage*, sono stati sostituiti da una collega. La violenza subita si esprime in varie riprese nel corso dell'intervista:

A settembre, quando sono rientrata, prima di tutto ho scoperto quale fosse il mio lavoro, il peggiore che io avessi mai avuto. In breve, i corsi più interessanti erano stati presi dagli altri e avevo avuto ciò che rimaneva. In più, mi hanno mandato a B. tutti i martedì... Chi fa gli incarichi mi aveva dimenticato! Avrei potuto dire no, perché non era equo, ma dirlo avrebbe sconvolto tutto e sarei passata per la rompiscatole del servizio. Il direttore mi ha detto che per l'inizio 2015 non ci sarebbero stati problemi... Ma è assai difficile per me.

Questa situazione dolorosa, associata a un sentimento di tradimento da parte di alcuni colleghi, riorienta l'impegno di Rosine che dice di non voler dare più importanza al lavoro: "Oggi il mio lavoro mi serve solo per avere un salario".

4.2.3 Riorientamenti professionali a rischio di declassamento

Dopo molteplici anni di responsabilità nel commercio internazionale, Paco ha operato una riconversione professionale. È ritornato in formazione, acquisendo la Laurea Magistrale, per prepararsi al concorso di Consulente Principale di Educazione. Alla fine della Laurea Magistrale, questo progetto si è modificato:

Adesso mi sono impegnato in una formazione dottorale nella quale investo molto tempo ed energie... Trovo molto valorizzante tutto ciò. Mi aiuta a proiettarmi nell'avvenire.

Al di là di questo progetto, il ritorno nel mondo del lavoro è stato oggetto di un riorientamento radicale verso la formazione degli adulti. Paco è diventato assistente pedagogico e amministrativo della Laurea Magistrale Y:

Oggi, in concreto, ho un posto amministrativo a tempo parziale all'Università che mi permette di avere un po' di tempo da dedicare alle letture [per la tesi]... Questo lavoro deriva direttamente dalla formazione Y. C'è un certo riconoscimento del lavoro fatto nell'anno. Sono stato reperito, cooptato in qualche modo, per ricoprire questo posto.

Così, forte della sua esperienza professionale passata, più legittimato nel campo dell'educazione in seguito all'ottenimento del titolo, questo professionista si dice pronto a impegnarsi in un riorientamento che gli consenta di valorizzare un insieme di competenze sviluppate attraverso la formazione e, nel presente, attraverso la ricerca. Tuttavia, da un punto di vista oggettivo, questa situazione costituisce una forma di declassamento: il passaggio, infatti, è da un posto a tempo pieno in qualità di assistente educativo in una istituzione scolastica a un posto a tempo parziale in qualità di assistente pedagogico e amministrativo con un contratto a tempo parziale. Inoltre, ricopre un posto di categoria C mentre, rispetto ai suoi diplomi e al suo percorso precedente, potrebbe sperare in un posto di categoria A.

Il caso di Marc è un po' diverso. La scelta della Laurea Magistrale è stata fatta per consentire un riorientamento dal settore amministrativo a quello della formazione degli adulti. Il ritorno a lavoro è stato effettivamente condotto nella stessa istituzione ma in un altro servizio:

Di colpo, oggi, ci sono riuscito: sono sempre nella funzione pubblica ma in un servizio completamente diverso, la formazione continua... Per me è un piccolo passo, non un fine in sé... non è il risultato finale.

L'analisi della realtà del servizio conduce a un certo numero di critiche:

Ci sono due cose che mi infastidiscono: è ancora enormemente amministrativo, tutto basato sul seguire dei dossier, le domande di documenti... L'idea era di entrare in questo servizio, la formazione continua, perché corrispondeva a ciò che volevo fare... Ma io, ciò che amerei fare è l'ingegneria della formazione...

Di fronte a queste constatazioni, senza alcuna visuale sul prossimo avvenire rispetto alla riorganizzazione del servizio, Marc esplicita ciò che considera una posizione di attesa associata a una forma di declassamento:

Ho delle idee per sviluppare delle cose... Ho l'impressione di essere al 50% delle mie possibilità, e ancora! Soprattutto qui, è il problema di questo sistema: ho cominciato come responsabile di un servizio di 20 persone e oggi, sotto la mia responsabilità, ho un precario!

Il ritorno a lavoro comporta dunque una serie di sorprese, buone e meno buone, e le speranze di riorientamento inducono a dei riaggiustamenti costosi. Per far fronte a queste transizioni, alcuni intervistati costruiscono un progetto più significativo, che risponde prima di tutto alle loro aspirazioni.

4.2.4 *Tra un nuovo orizzonte di attese e la proiezione nell'avvenire*

Il ritorno verso il mondo del lavoro per professionisti che hanno effettuato la formazione è in alcuni casi una esperienza sconcertante rispetto al progetto iniziale. Ognuno ha immaginato che l'ottenimento della Laurea Magistrale avrebbe avuto delle conseguenze positive o avrebbe offerto delle possibilità di sviluppo professionale. Laddove la realtà è differente, poiché è vissuta come sfasata rispetto alle aspettative, gli attori costruiscono altri progetti di messa in pratica degli apprendimenti acquisiti al di fuori dello spazio professionale.

In seguito all'ottenimento della Laurea Magistrale X, Patricia si rivolge all'ospedale per valorizzare un certo numero di competenze poco valorizzate all'interno dell'IFSI da cui dipende e per metterle più diffusamente al servizio dei professionisti della salute:

A livello dell'ospedale, ho proposto le mie funzioni per iniziare degli incontri. Si sono detti interessati [ma] quest'anno il budget è chiuso per tutti i settori.

Di fronte a questa impossibilità, Patricia costruisce ciò che chiama un "progetto professionale personale", che la condurrebbe a sviluppare le competenze acquisite in formazione in un altro modo, in un settore che, questa volta, è in espansione:

Mi piacerebbe farmi conoscere negli organismi di formazione per fare sia l'analisi delle pratiche sia aiutare le persone a costruire dei dossier di VAE.

Marc, ad oggi, ricopre un posto in formazione continua ma stima che il suo incarico resti al di sotto del suo potenziale e che il suo margine di avanzamento all'interno del servizio sia debole. Due progetti si disegnano per lui: divenire un insegnante⁴ ma la realtà degli studenti oggi lo fa ancora esitare; assumersi il rischio di uscire dalla pubblica amministrazione per orientarsi verso un posto di formatore in formazione continua.

Si fa riferimento quindi a delle forme di riequilibrio tra la sfera personale e la sfera professionale; queste forme rinviano, ci ritorneremo, alla dimensione integrativa dell'identità. Rosina si dice trasformata dalla Laurea Magistrale, appassionata dalla ricerca e in parte insoddisfatta dal ritorno

4 A partire da uno statuto professionale di quadro A nell'amministrazione pubblica e dall'ottenimento della Laurea Magistrale, è possibile beneficiare di una passerella per l'accesso all'insegnamento nelle scuole pubbliche.

a lavoro. Il suo primo progetto sarebbe proseguire con un dottorato ma le sembra impossibile per ragioni economiche. Il progetto si sviluppa dunque momentaneamente altrove, nella vita personale, e si apre su delle possibili fonti di realizzazione:

Accanto a ciò, ho comprato un piccola casa. Ho messo le mie energie su questo. Forse apprenderò a fare delle piccole cose [lavori di ristrutturazione], scoprirò altre cose. La Laurea Magistrale mi ha apportato questo. Oggi, ho voglia di creatività!

Per Paco, il progetto di tesi diviene l'occasione di indirizzarsi verso il proprio processo di riorientamento, di approfondirlo/documentarlo attraverso un lavoro di ricerca. È considerato come un modo indiretto per arricchire il suo approccio alla formazione degli adulti, aprendo potenzialmente delle prospettive di lavoro.

I progetti, quindi, sono riorganizzati sulla base delle nuove potenzialità delle persone, dell'analisi del contesto, del desiderio di realizzazione professionale e personale. Le transazioni identitarie in questo tempo di transizione formazione-ritorno a lavoro sono complesse. Proponiamo si seguito un'analisi più globale dei fenomeni in gioco.

5. DISCUSSIONE

5.1 Il ritorno in formazione: tra assunzione di rischi e assicurazioni

Il ritorno in formazione dei professionisti comporta inevitabilmente un'assunzione di rischi – di ordine cognitivo, psico-affettivo, sociale, economico – che ognuno tenta di misurare alla luce delle proprie potenzialità. Il progetto di impegnarsi in un percorso universitario si costruisce in contesto, combinando un insieme di fattori di ordine professionale e personale che, in un determinato momento, assumono senso e orientano il soggetto verso una volontà di concretizzazione (Bourgeois, 2009). Questo progetto ha spesso come posta in gioco il riposizionarsi in un collettivo, il consolidare una funzione in relazione a nuove regolamentazioni o, più radicalmente, il riorientarsi professionalmente. È più o meno incoraggiato/sostenuto dall'organizzazione o dall'istituzione presso cui il professionista lavora e ciò attesta una forma di riconoscimento e di attenzione allo sviluppo professionale degli attori. Se le persone intervistate esprimono delle paure rispetto alla loro capacità di rispondere alle esigenze della formazione è perché si tratta di misurare se stessi – di mettersi alla prova, in qualche modo –, provando di essere capaci di progredire, di trasformarsi e di riuscire nella formazione, ossia di uscire maturati.

Lo sviluppo di nuove competenze, l'appropriazione di nuovi strumenti, i riferimenti teorici e metodologici, la prova finale consistente nell'elaborazione di una tesi, contribuiscono a una forma di assicurazione e

costituiscono un potente motore per l'azione. Le capacità di analisi delle situazioni/dei sistemi presuppongono così la messa in luce della propria attività. Tutto sembra partecipare a uno sviluppo professionale che era sperato e che, alla fine della formazione, si concretizza: fiducia in sé, legittimità accresciuta, possibili aperture, progetti a venire costituiscono, dunque, una prospettiva interessante per ritornare a lavoro, meglio assicurata dalle proprie competenze e, ormai, dal proprio livello di qualificazione.

5.2 Tensioni al rientro a lavoro e strategie dispiegate

Il ritorno al lavoro iniziale è dunque considerato, nella maggioranza dei casi, come la possibilità di una nuova realizzazione nel contesto di lavoro; riconoscendosi dei nuovi saperi e delle nuove competenze, considerate pertinenti al loro ambito, i professionisti si riappropriano dei concetti, degli strumenti e li offrono per mirare a migliorare il sistema (di formazione, di inserimento, ecc.), per renderlo più efficiente. Lo studio mostra che questo ritorno non va da sé e che tra le aspettative dei laureati, quelle dell'organizzazione e quelle dei gruppi di lavoro persistono un certo numero di malintesi.

Se alcune persone proiettano in questo ritorno a lavoro l'occasione di migliorare la propria professionalità di formatori, altri hanno il sentimento che la dinamica a cui si era pensato di dare impulso (o di cui si pensava di essere investiti) crea problemi tra i professionisti nel luogo di lavoro, fino ad arrivare ai direttori in alcuni casi. Una distanza si accresce tra coloro che hanno fatto la scelta e/o sono stati scelti per intraprendere la formazione e coloro che non hanno lasciato il posto di lavoro e le sue logiche. Resistenze al cambiamento, gelosie, divisioni all'interno del gruppo ma anche condizioni materiali o logistiche insufficienti danno l'impressione di un lavoro ostacolato o, come dice Marc, di uno stato di sotto-utilizzazione del potenziale, rinforzato da una cecità del datore di lavoro o dei collettivi rispetto alle competenze acquisite. Questa situazione mette in questione, infine, i contesti di lavoro (la gestione dei gruppi, il riconoscimento professionale, il sostegno alla collaborazione, ecc.) e le condizioni necessarie alla realizzazione del cambiamento o dell'innovazione. Per superare queste tensioni e affrontare una realtà spesso complessa, sul piano organizzativo, individuale e collettivo sono elaborate un certo numero di strategie: strategie di sviluppo dei saperi acquisiti in un settore dove ciò resta possibile (il gruppo di formazione, uno spazio di lavoro nel quale un certo dispositivo è accettato, ecc.); strategie di (co)formazione (con colleghi "richiedenti") per favorire le sinergie e i cambiamenti; strategie di aggiramento, che presuppongono di sospendere momentaneamente la pratica o di accettare dei compiti meno orientati sulle competenze sviluppate attraverso la formazione, aspettando un momento più opportuno per mobilitarle.

5.3 Dinamiche identitarie e riconfigurazione del progetto di sé

I risultati dello studio invitano a ritornare sulle dinamiche identitarie a partire dal modello della “tripla transazione” (Perez-Roux, 2011) che abbiamo presentato sopra nel quadro teorico.

Sul piano biografico, il progetto di ritorno in formazione costituisce per alcuni professionisti una sfida attraverso la quale occorre dare prova delle proprie capacità di articolare: a) la ricchezza dell’esperienza passata e delle competenze sviluppate; b) i contenuti della formazione che obbligano a riposizionarsi, a mobilitare nuovi quadri di lettura e comprensione, a distanziarsi. Si tratta inoltre di proiettarsi nell’avvenire, di aprire delle possibilità e di individuare il modo in cui gli apprendimenti potrebbero essere utilizzati, permettendo così uno sviluppo professionale quando si ritorna a lavoro. Il lavoro intrapreso comporta sia molte continuità con il mondo professionale (che alcuni non lasciano, anche se seguono il percorso formativo) sia delle micro-rotture che compongono un processo che porta a un cambiamento più globale: acquisizione di nuovi saperi, saper-fare, lavoro riflessivo sulla propria postura identitaria e professionale, sulla posta in gioco di una tale o di una talaltra scelta, ecc. La consapevolezza di un percorso con i suoi avanzamenti, i suoi ostacoli (elusi, superati), dà la possibilità di comprendere la prova della formazione come il fatto di mettersi alla prova in ciò che si costruisce o in ciò che si decostruisce e che, a volte, scappa al soggetto stesso.

Questo processo presuppone delle transazioni relazionali differenziate nel tempo: il rapporto con sé prima, durante e dopo la forma, evolve. Lo studio mette in luce le paure, i dubbi, i progressi, la possibilità di situarsi in relazione alle prime valutazioni poi, progressivamente, una più grande fiducia dei formandi nel proprio potenziale. Questa evoluzione dipende anche dallo sguardo degli altri: i pari (in formazione), i professori universitari, ma anche i professionisti sul posto di lavoro, i vecchi colleghi, rispetto ai quali occorre posizionarsi nel presente. Tutti dicono che hanno luogo delle trasformazioni e delle appropriazioni multiple, dei cambiamenti vengono messi in opera. Delle questioni di legittimità e di riconoscimento si pongono in spazi differenti: quelli del lavoro e quelli della formazione, ma anche quelli della sfera familiare o sociale.

Infine, il ritorno in formazione e i suoi effetti multipli mettono in luce alcune riconfigurazioni del progetto iniziale, nelle quali si mescolano inestricabilmente il personale e il professionale. Le frontiere sono porose tanto a livello della genesi del passaggio effettivo in formazione quanto a livello delle potenzialità che la formazione apre e delle necessarie riattualizzazioni in contesto. Il progetto di sé (Kaddouri, 2006) prende allora una dimensione integrativa essenziale: si indirizza a tale o talaltro registro (professionale, personale, familiare) che permette il riequilibrio. Come afferma Marc alla fine dell’intervista, a mo’ di bilancio:

Avrei tante cose da dire. Mi ha fatto veramente bene fare questa formazione, fare questo percorso, finalmente è l’inizio di qualcosa, lo sento. Mi sono

soprattutto ritrovato. Personalmente ho mosso enormemente delle cose, levato dei freni che mi servivano nella vita di tutti i giorni, non per forza nella mia vita professionale, ma nel mio modo di approcciare le cose.

Dietro questi multipli rimaneggiamenti, accomodamenti, desideri di realizzazione, vi è per ciascuno la possibilità di ritrovare un sentimento di coerenza, di (ri)darsi una direzione, una motivazione, un senso.

6. CONCLUSIONE E APERTURE

I risultati di questo studio permettono di comprendere diversi processi attivati nella transizione costituita dal ritorno in formazione poi dal ritorno a lavoro, una volta che la formazione è terminata. Stupori, incertezze, acquisizioni, frustrazioni partecipano alle dinamiche identitarie che si esprimono nel percorso studiato. Gli attori ritornano sull'impatto della formazione e analizzano, con dei nuovi strumenti di lettura, i contesti di lavoro. Resta al ricercatore l'impegno di mobilitare dei metodi che prendano in considerazione le temporalità lunghe. Si tratta di comprendere le strategie elaborate dagli attori nelle e al di là delle transizioni professionali, per ricostruire il senso della loro azione e darsi nuove prospettive.

BIBLIOGRAFIA

- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (eds.) (2011), "Transitions professionnelles et recompositions identitaires", in *Recherches en éducation*, vol. VI, n. 11, pp. 5-129.
- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013), "Autour des mots de la formation: «transitions professionnelles»", in *Recherche et formation*, n. 74, pp. 101-114.
- Bourgeois, E. (2003), "L'adulte, un être en développement", in *Sciences humaines. Hors-série*, n. 40, pp. 56-59.
- Bourgeois, E. (2009), "Apprentissage et transformation du sujet en formation", in J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Lachapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (eds.), *Encyclopédie de la formation*, Paris: PUF, pp. 31-69.
- Dubar, C. (1992), "Formes identitaires et socialisation professionnelle", in *Revue Française de Sociologie*, vol. 33, n. 4, pp. 505-529.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001), "Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles", in *Connexions*, vol. 76, n. 2, pp. 61-79.
- Hinault, A.-C. & Mazade, O. (eds.) (2014), "Les identités professionnelles à l'épreuve des transitions", in *Sociologies pratiques*, n. 28, pp. 15-97.
- Kaddouri, M. (2006), "Dynamiques identitaires et rapports à la formation", in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris: L'Harmattan, pp. 121-145.

- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M. & Vasconcellos, M. (eds.) (2008), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris: L'Harmattan.
- Megemont, J-L. & Baubion-Broye, A. (2001), "Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle", in *Connexions*, vol. 76, n. 2, pp.15-28.
- Perez-Roux, T. (2011), "Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires", in *Recherches en éducation*, vol. 6, n. 11, pp. 39-54.
- Perez-Roux, T. & Balleux, A. (eds.) (2014a), "Transitions professionnelles désirées-contraignées : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes?", in *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 43, n 4.
- Perez-Roux, T. & Balleux, A. (eds.) (2014b), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*, Paris: L'Harmattan.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2018
da Digital Team - Fano (PU)*