

Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale

Fabio Olivieri

Abstract – *The higher official profile educational professionals gained in Italy over the last two years challenges us to revise the function of the curricular internship for degree courses in Educational Sciences. The necessity to reconsider this element of practical-educational activity seems inextricably linked with the need to work on the perception and formation of a professional identity for the socio-pedagogical educator. The article, retracing some of the literature's contributions on this issue, illustrates the characteristic parameters that define the basic profile of a profession, to then deepen their implications for a possible training proposal concerning the organization of the curricular internship aimed at promoting the development of the professional self in every student.*

Riassunto – *Il riconoscimento delle figure professionali educative in Italia, avvenuto a più riprese nel corso degli ultimi due anni, ci interpella sull'esigenza di revisionare la funzione del tirocinio curriculare per i corsi di laurea in Scienze dell'educazione. La necessità di riqualificare questo momento di attività pratico-formativa appare inestricabilmente connessa con il bisogno di lavorare sulla percezione e la costruzione di un'identità professionale chiara dell'educatore socio-pedagogico. L'articolo, ripercorrendo alcuni contributi della letteratura sul tema, illustra i parametri caratteristici che definiscono il profilo di base di ogni professione, per poi approfondirne le implicazioni all'interno di una possibile proposta formativa riguardante l'organizzazione del tirocinio curriculare finalizzata a promuovere lo sviluppo del sé professionale nello studente.*

Keywords – educational professional, internship, professional self, students, training

Parole chiave – educatore professionale, tirocinio, sé professionale, studenti, formazione

Fabio Olivieri è Dottore di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, le sue aree di indagine riguardano la supervisione professionale, le reti informali di professionisti e le metodologie della Appreciative Inquiry applicate ai contesti di supervisione di educatori e pedagogisti.

1. Introduzione

Il riconoscimento delle figure professionali educative in Italia, avvenuto a più riprese nel corso degli ultimi due anni, ha imposto l'esigenza di ricontestualizzare la funzione del tirocinio accademico introdotto in Italia a partire dalla Legge 341/1990 e successivamente regolamentato con il DM 509/1999, che lo ha incardinato nei percorsi didattici dei singoli corsi di laurea. L'urgenza di riqualificare questo momento di attività pratico-formativa, che gli studenti affrontano durante la loro carriera universitaria, si alimenta della inequivocabile constatazione di uno scenario nazionale caratterizzato da una significativa eterogeneità in termini di organizzazione, durata, contenuti e strumenti caratterizzanti la proposta del tirocinio presso i corsi di laurea in

Scienze dell'Educazione¹. Una condizione che ci appare inconciliabile con un cammino legislativo sostenuto dall'intento di precisare requisiti formativi minimi, ambiti di lavoro e finalità etiche dei professionisti dell'educazione² nel quadro dell'esercizio unitario delle loro funzioni quotidiane a beneficio della cittadinanza. Si tratta a ben vedere di una trasformazione sostanziale del ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici che non può non chiamare in causa una corrispondente metamorfosi dell'attuale esperienza di tirocinio curriculare. Quest'ultimo, ci pare, non possa più limitarsi ad adempiere mere funzioni di orientamento professionale "mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro", come novellato dalla Legge 196/1997 (art. 18 c.1), ma perviene ad un ulteriore livello di qualificazione, che lo colloca a metà strada tra congegno formativo, momento di ponderazione delle scelte future dello studente e base necessaria per edificare i nuclei fondanti di una vera e propria identità professionale. Lo scopo del presente contributo non è quello di operare un'analisi puntuale e comparata tra i diversi modelli di tirocinio in uso nelle università italiane. L'intento piuttosto è quello di tracciare i contorni di una possibile proposta attraverso cui rimodulare l'impianto generale dell'offerta di tirocinio curriculare in funzione di una maggiore valorizzazione dello stesso anche alla luce dell'attualità dei bisogni espressi dai professionisti che operano sul campo³.

2. L'identità professionale dell'educatore socio-pedagogico

La funzione del tirocinio quale possibile strumento di sviluppo e conoscenza della propria identità professionale implica una premessa che necessita di essere argomentata: cosa intendiamo per identità professionale? Questo concetto si presta ad una moltitudine di significati che non risultano essere di facile individuazione. Il sé professionale non può essere ridotto a compimento di un razionalismo tecnico-strumentale ma va circoscritto in una sintassi dialogica di crescita, scambio, spessore e confronto permanente tra il professionista dell'educazione e i suoi colleghi. Ciò vuol dire che l'acquisizione dei saperi disciplinari formali, che pure restano centrali per un'adeguata strutturazione epistemologica dei futuri educatori non possono, da soli, soddisfare le esigenze di chi si avvia ad esercitare la professione educativa sul campo. Già Frabboni aveva evidenziato la necessità di una ossatura essenziale entro cui ascrivere alcune competenze di base⁴ (qui riportate in Tabella 1).

¹ Cfr. A. Traverso A., A. Modugno, *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*. Milano, FrancoAngeli, 2015.

² In questa sede parlerò principalmente dell'educatore professionale socio-pedagogico ma resta inteso che alcune di queste considerazioni possono essere mutuate anche per la formazione del pedagista.

³ Il riferimento rimanda ai resoconti delle indagini che il sottoscritto ha condotto tra i professionisti del settore educativo durante il suo percorso triennale di dottorato e che saranno oggetto di prossima pubblicazione.

⁴ Cfr. F. Frabboni, L. Guerra, E. Lodini, *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Roma, Carocci, 2002. La tabella che segue è stata parzialmente rielaborata ed integrata dall'autore.

Tabella n. 1 – Mappa dei bisogni formativi per l'educatore socio-pedagogico

| Dimensioni della professionalità | Fasi dell'intervento | | | |
|----------------------------------|--|---|---|--|
| | Analisi | Programmazione | Conduzione | Valutazione |
| <i>Conoscenze</i> | <p>Teorie, modelli e tecniche di analisi dei contesti e degli attori dell'intervento.</p> <p>Conoscenza dei bisogni e raccolta delle informazioni di contesto utili alle fasi successive.</p> | <p>Teorie, modelli e tecniche di progettazione teorica e di programmazione operativa dell'intervento.</p> <p>Metodologie della programmazione e della progettazione educativa. Ad es. S.M.A.R.T.</p> | <p>Teorie, modelli e tecniche dell'intervento educativo.</p> <p>Consultazione della letteratura scientifica inerente buone prassi ed evidence-based utili ad acquisire un orientamento epistemologicamente fondato in rapporto alle specifiche caratteristiche del contesto e dell'agire pratico professionale.</p> | <p>Teorie, modelli e tecniche di documentazione, monitoraggio, misurazione, verifica e valutazione dell'intervento.</p> <p>Alfabetizzazione informatica finalizzata alla documentazione, monitoraggio e implementazione degli interventi educativi.</p> |
| <i>Competenze</i> | <p>Metodologie e strumenti di analisi del contesto e dell'intervento</p> <p>Mappatura dei bisogni ed impiego di strumenti di analisi del contesto.</p> <p>Tecniche di osservazione del comportamento e di analisi dei processi</p> <p>Sviluppo del ragionamento induttivo, deduttivo e sistemico.</p> <p>Software per l'analisi del trattamento dei dati</p> | <p>Metodologie e strumenti pratici di realizzazione operativa della programmazione teorica e della cantierabilità dell'intervento prescelto in rapporto a tutti gli elementi che lo caratterizzano e che si rendono necessarie alla sua realizzazione.</p> <p>Comprendere le implicazioni sistemiche della diverse fasi di programmazione degli interventi educativi.</p> | <p>Metodologie e strumenti utili alla conduzione operativa e alla realizzazione degli interventi.</p> <p>Colloquio socio-educativo</p> <p>Percorsi di Self-directed Learning</p> <p>Analisi di caso</p> | <p>Metodologie e strumenti per la documentazione, misurazione e valutazione degli interventi</p> <p>Abilità pratiche di Ricerca-intervento</p> <p>Padronanza degli strumenti audiovisivi e delle tecniche artistico-espressive finalizzati alla raccolta e alla testimonianza narrativa-documentale attraverso cui avviare processi di circolarità ermeneutico-riflessiva sui progressi raggiunti, i punti di forza e le criticità degli interventi.</p> |
| <i>Metacompetenze</i> | <p>Modelli di interpretazione-accettazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità complessità proprie del contesto degli attori dell'intervento.</p> | <p>Modelli interpretativi e strategie di sviluppo e di valorizzazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità dell'intervento.</p> | <p>Modelli e strategie flessibili per la valorizzazione delle dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità nel processo di realizzazione dell'intervento</p> | <p>Modelli problematici per assumere le dimensioni di uguaglianza/diversità/complessità come criteri di effettuazione della valutazione in tutte le fasi.</p> |

In aggiunta a queste irrinunciabili acquisizioni curriculari, lo sviluppo dell'identità professionale richiede uno sforzo intenzionale ulteriore. "Professional identity is an abstract construct; acquiring it is an ongoing, iterative process. Professional identity is also considered one form of social identity"⁵. La sua formazione quindi dovrà obbligatoriamente richiamarsi ad una transazione permanente del proprio sé, che potrà essere oggetto di forme di esperienze vissute "di partecipazione a delle comunità specifiche"⁶ all'interno delle quali sia dato modo allo studente di sperimentare un reale senso di appartenenza⁷. Per Wenger⁸ vi sono almeno tre modi attraverso cui soddisfare questo bisogno umano, individuato dallo stesso Maslow alla base di alcune comunità volontarie⁹:

1. *Impegno*. È la volontà manifesta di operare per un fine comune, di svolgere attività insieme, di dare vita a strumenti, pratiche, modalità condivise di lavoro. La qualità e l'intensità del modo in cui operiamo attraverso il nostro impegno a favore di altri, di noi stessi e del mondo, modella, trasforma e rende originale la nostra esperienza. Attraverso le nostre azioni consapevoli apprendiamo da quanto facciamo e ne sperimentiamo gli effetti diretti e indiretti.

2. *Immaginazione*. La capacità di costruire immagini, mappe mentali, raccontare storie, riflettere su quanto accaduto in riferimento al proprio sé, agli altri, alle comunità di appartenenza e all'ambiente cui si appartiene. L'immaginazione è qui intesa come abilità di introiettare il mondo esterno e di trasformarlo in rapporto al piano dimensionale interno del soggetto.

3. *Coordinamento*¹⁰. Sottopone a verifica i nostri processi personali o locali affinché risultino sempre in sintonia con quelli più generali e globali. L'obiettivo ultimo è garantire che tutto proceda efficacemente al di là del nostro coinvolgimento diretto. "È un mutuo processo di coordinamento delle prospettive, interpretazioni ed azioni tali da realizzare i più alti obiettivi"¹¹.

La partecipazione e l'appartenenza ad una comunità professionale rappresentano dunque due requisiti essenziali per promuovere il senso di identità professionale e la loro presenza dovrebbe essere garantita nel percorso di preparazione all'esercizio della professione educativa. Ancora oggi il cammino che accompagna lo studente verso l'applicazione pratica sul campo è caratterizzato da una scarsità di interazioni con altri colleghi (studenti e professionisti), dalla precarietà di occasioni e spazi volti a valorizzare processi critico-riflessivi e da una inadeguata sensibilità interdisciplinare nella lettura dei casi: lo studente, talvolta, si avverte quale unico artefice e responsabile del processo di cambiamento in atto nel cliente/utente. Questo senso di solitudine si espande e sopravvive oltre il compimento degli studi accademici per riemergere in

⁵ B. Florenza, C. Eckert, *Social Worker Identity: A Profession in Context*, in "Social Work", 63, 1, 2017, pp. 17-26, p. 19.

⁶ E. Wenger, *Comunità di pratiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, p. 175.

⁷ Cfr. M.T. Tryggvason, *Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators*, in "European Journal of Teacher Education", 35, 3, 2012, pp. 289-303.

⁸ Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice and Social Learning Systems*, in "Organization", 7, 2, 2000, pp. 225-246.

⁹ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Milano, RCS Rizzoli, 2007.

¹⁰ Wenger lo definisce *alignment* ma il senso che gli attribuisce è quello di coordinamento tra le parti, motivo per cui ho scelto di non tradurlo letteralmente.

¹¹ *Ivi*, p. 228.

modo prepotente attraverso sentimenti di alienazione, disorientamento, scoraggiamento e insicurezza che accompagnano il quotidiano lavorativo degli educatori¹². Percezioni che in alcuni casi prestano il fianco a rivendicazioni professionali sterili, a pretese di esclusività rispetto al vasto transito di operatori che attraversano l'universo educativo. Questo atteggiamento può essere compreso in parte come conseguenza di una professione dai confini liquidi che soltanto in questi ultimi due anni ha cominciato a delineare istituzionalmente i suoi contorni in modo più netto¹³. Parimenti, l'assenza di una narrazione collettiva permanente, che coinvolga educatori, professionisti e studenti, è foriera di atteggiamenti di chiusura nei riguardi di altre professioni perché non consente un rinforzo dei confini identitari¹⁴. Ci pare quindi di poter affermare che un primo vincolo necessario alla costruzione di una proposta di percorso curriculare di tirocinio sia quello di prevedere l'ampliamento e la promozione di comunità di pratiche tanto negli spazi accademici quanto nei presidi informali, affinché gli educatori che vi prendono parte possano riconoscersi, interrogarsi, confrontarsi, mettersi in gioco, acquisire e scambiare strumenti operativi, legittimare e validare metodologie di intervento professionale.

In aggiunta a ciò, lo sviluppo dell'identità professionale cui il tirocinio universitario potrebbe concorrere in buona parte, dovrebbe accompagnarsi ad un meticoloso processo di coscientizzazione dei propri riferimenti biografici e socio-culturali¹⁵ i cui effetti si incistano nel setting della prassi pedagogica. L'agire intenzionale dell'educatore non può essere gravato di una deriva valoriale personale, meccanica e indiscussa. Questi limiti non consentirebbero alla "reciprocità tra l'educatore e l'educando di diventare generativa dando vita ad un contesto da condividere, un oggetto con cui operare nella diversità delle competenze e dei ruoli [...]; occorre che la relazione educativa sia aperta all'altro e sia capace di aprire verso il mondo e verso gli altri"¹⁶. Per questa ragione l'educatore potrà essere motivato a vincere le sue comprensibili resistenze a mettere in discussione il suo habitus professionale consolidato per coltivare un dialogo vivo con la propria storia in modo da entrare in contatto con l'esperienza vissuta dall'educando ai fini di una sinergia sulle possibili azioni comuni¹⁷. L'espedito biografico, appartenente all'educatore, esige luoghi dedicati dove potersi dire, di spazi raccolti ed intimi per germogliare e irrobustirsi affinché si manifesti come risorsa e non come ostacolo all'agire professionale. L'incubatore

¹² L'affermazione trova fondamento nell'analisi testuale dei diari prodotti a seguito degli incontri spontanei sul territorio italiano organizzati dal network de Il Caffè pedagogico, fondato e coordinato dal sottoscritto.

¹³ Ci si riferisce all'educatore professionale socio-pedagogico.

¹⁴ Cfr. F. Whiles, *'Not Easily Put Into a Box': Constructing Professional Identity*, in "Social Work Education", 32, 7, 2013, pp. 854-866.

¹⁵ Cfr. P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.

¹⁶ P. Triani, *Educatori e nuove sfide del lavoro socio-educativo*, in L. Perla, M. G. Riva (a cura di), *L'agire educativo*, Brescia, Editrice La Scuola, 2016, pp. 45-61, p. 54.

¹⁷ Cfr. F. Whiles, *'Not Easily Put Into a Box': Constructing Professional Identity*, cit.; A. Morgan, R. Brown, D. Heck, D. Pendergast, H. Kanasa, *Professional identity pathways of educators in alternative schools: the utility of reflective practice groups for educator induction and professional learning*, in "Reflective Practice", 14, 2, 2013, pp. 258-270.

eletto ad accogliere questo processo trasformativo è riconducibile alla pratica dei gruppi di supervisione. La sperimentazione di questo dispositivo, nell'ambito del mio percorso dottorale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre, si è rivelato feconda nel favorire la riconnessione tra aspetti personali e professionali delle motivazioni originarie che avevano orientato le scelte degli studenti in ordine allo specifico percorso di laurea. Il tipo di conduzione ad orientamento Appreciative ha favorito inoltre l'individuazione degli specifici punti di forza dei partecipanti, emersi dal quadro globale dei rispettivi racconti autobiografici. La successiva analisi delle scale di Spencer & Spencer¹⁸ e di autoefficacia nella gestione dei problemi complessi ha rilevato un incremento decisivo nell'ambito delle competenze cognitive, manageriali e di influenza. In termini di riflessione sui processi è emerso che il ricorso alla supervisione con la sua triplice funzione amministrativa, formativa e supportiva opera a favore del consolidamento del sé professionale nel setting organizzativo di riferimento¹⁹, facilita l'assunzione di un modello relazionale, incrementa le abilità empatiche, di supporto e di empowerment, accresce la disponibilità alla comprensione dell'altro. In questo modo si può pertanto favorire una dinamicità professionale che consiste nell'apertura di uno spazio di riposizionamento continuo del supervisionato nel quadrante che comprende lui, il cliente, il supervisore e l'ermeneutica di contesto. Quest'ultima si riferisce alla costruzione e decostruzione particolare e globale dei significati, dei patterns, dei canoni impliciti di lettura e degli orizzonti previ, in senso gadameriano, che agiscono nel campo fenomenologico della relazione supervisiva (tra supervisionato e supervisore) ed educativa (tra supervisionato e cliente/utente) conferendo spessore e complessità all'agire professionale, come sintetizzato nella figura che segue²⁰:

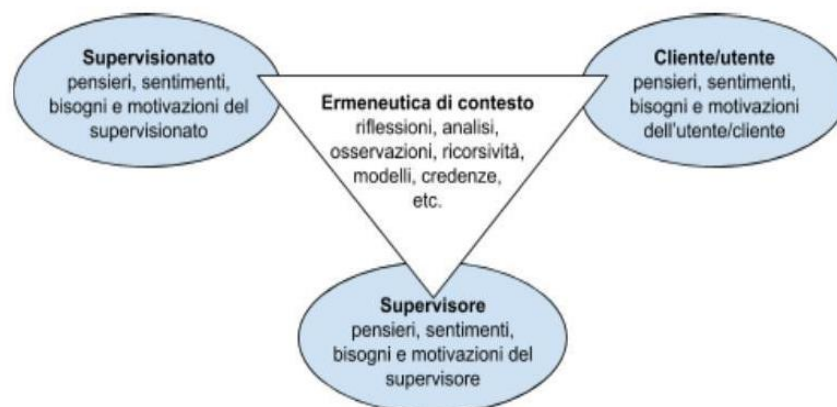


Fig. 1
(Howe K., Gray I., 2013, p. 66)

¹⁸ L. M. Spencer, S. M. Spencer., *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995.

¹⁹ Cfr. V. Fabbri, *Il gruppo e l'intervento sociale*, Roma, Carocci, 2013.

²⁰ K. Howe, I. Gray, *Effective Supervision in Social Work*, London, Sage Publications, 2013, p. 66. La figura è stata rielaborata e integrata dall'autore.

La profondità di comprensione di quanto accade sul piano della realtà intersoggettiva, sfida l'educatore a rinforzare le sue competenze interpretative, non già per fare diagnosi mediche, ma per aumentare la complessità possibile dell'altro, accoglierlo nel proprio spazio interiore dove "la parte più essenziale e profonda di me [...] ascolta la parte più essenziale e profonda dell'altro"²¹. Questa disponibilità non si basa unicamente sull'intenzione ma rivendica il bisogno di un'attualità dell'intendere dove "l'interprete è chiamato a ripercorrere in se stesso, in senso inverso, il processo genetico e così a ricostruire dal di dentro e a risolvere nella propria attualità, un pensiero altrui, un pezzo del passato, il ricordo di un'esperienza"²² che abita o ha trovato dimora nello campo semantico e biografico dell'educando. Maturare una siffatta capacità richiede un esercizio adatto allo scopo e la frequenza regolare di supporto supervisivo è una delle strade più idonee ad acquisirla. A cagione di ciò possiamo quindi convenire sull'esigenza di elevare la supervisione quale occasione formativa di sviluppo, crescita e conferma della propria identità professionale il cui esercizio dovrebbe, in quanto tale, essere previsto obbligatoriamente durante il periodo di preparazione universitario alla professione di educatore²³. Il beneficio indiretto che lo studente ne trarrebbe, inoltre, sarebbe quello di apprendere una cultura della supervisione sin dai suoi studi curriculari, come antidoto efficace per contrastare future forme di burn-out e/o di isolamento professionale, rispondendo oltremodo ad esigenze di aggiornamento e formazione permanente sul campo.

2.1. Le dimensioni costitutive necessarie all'identità professionale: una proposta per il futuro del tirocinio dell'educatore socio-pedagogico

L'investimento accademico nella messa a punto della professione dell'educatore dovrebbe poter contare su altre dimensioni costitutive necessarie, in aggiunta a quelle evidenziate finora riconducibili alla comunità di pratiche tra professionisti e alla presenza del supporto di supervisione durante il periodo di tirocinio ed oltre. Seguendo le indicazioni fornite da Greenwood vi sarebbero almeno cinque proprietà che caratterizzano e distinguono ogni professione²⁴. Queste prerogative potrebbero prestarsi quali ancoraggi utili da integrare in un percorso formativo di tirocinio condiviso tra i diversi corsi di laurea triennale di classe L-19. Gli elementi riconosciuti da Greenwood come trasversali ad ogni categoria professionale sono:

1. *Un sistema di conoscenze teoriche (Systematic Body of Theory)*. I saperi pedagogici con riguardo alle diverse discipline afferenti alle scienze dell'educazione costituiscono la struttura di base della professione educativa. L'agire professionale si alimenta di una generatività continua

²¹ E. Hillesum, *Diario 1941-1943*, Milano, Adelphi, 2009, p. 202.

²² E. Betti, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, Roma, Città nuova, 1990, p. 70.

²³ Cfr. F. Olivieri, *La supervisione pedagogica nel lavoro socio-educativo*, in "Orientamenti pedagogici", 65, n. 4, 2018, pp. 643-662.

²⁴ Cfr. E. Greenwood, *Attributes of Profession*, in "Social Work", 2, 3, 1957, pp. 45-55.

sostenuta da una riflessività circolare di prassi-teoria-prassi. Il rapporto con le conoscenze enciclopediche della pedagogia si frappono come intelaiatura concettuale²⁵ sulla linea programmatica dell'intervento educativo nelle sue diverse prassi operative a partire dall'analisi della domanda e delle risorse, della progettazione dell'intervento, delle strategie e degli obiettivi preferenziali e infine della valutazione dei risultati ottenuti sul campo. Diversamente da altri mestieri di natura squisitamente artigianale, il solo apprendistato operativo non può dirsi sufficiente per essere qualificati come educatori professionali socio-pedagogici. L'acquisizione di un corpo di conoscenze teoriche è un requisito che possiamo considerare ampiamente soddisfatto dall'ordinamento dei piani degli studi (DM 270/2004) dei corsi di laurea L-19, che si strutturano intorno ad ambiti disciplinari di base e caratterizzanti affinché allo studente, e al futuro professionista, venga garantito il patrimonio scientifico necessario per operare in scienza e coscienza.

2. *Autorevolezza professionale (Professional Authority)*. La capacità di padroneggiare il dominio di conoscenze scientifiche di cui si è detto, consente al professionista di vantare uno scarto differenziale rispetto a colui/colei che in qualità di *caregiver* si occupa di educazione in modo non professionale. Greenwood sostiene che "The authoritative air of the professional is a principal source of the client's faith that relationship he is about to enter contains the potentials for meeting his needs; the professional's authority, however, is not limitless; its function is confined to those specific spheres within which the professional has been educated"²⁶. L'autorevolezza quindi è strettamente connessa con il senso di fiducia e di professionalità che l'educatore è in grado di trasmettere nella sua relazione con il cliente senza per questo squalificarlo o manipolarlo per i propri fini personali o narcisistici. Questa caratteristica non è senza confine e il suo perimetro di competenza è compreso nel corpo di quelle conoscenze teoriche di cui si è appena detto.

3. *Approvazione della comunità (Sanction of the Community)*. La figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (e del pedagogista) è stata riconosciuta da una serie di disposizioni normative²⁷ di primo e secondo livello che ne hanno sancito la piena legittimità al cospetto della cittadinanza. Questo passaggio verso una piena conferma istituzionale comporta una serie di impliciti²⁸ che investono l'esercizio professionale dell'educatore e che necessitano di essere chiariti durante il percorso di formazione curriculare poiché, allo stato attuale, la responsabilità di un'adeguata preparazione del professionista pende sulle università che sono gli unici

²⁵ Cfr. A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Oscar Mondadori, 1981.

²⁶ "L'aria autorevole del professionista è la fonte principale della fiducia del cliente che la relazione che si appresta a vivere racchiude il potenziale per incontrare i suoi bisogni. L'autorevolezza del professionista, tuttavia, non è illimitata; la sua funzione è confinata a quelle sfere specifiche per cui il professionista è stato formato" (E. Greenwood, *Attributes of Profession*, cit., p. 48, trad. it. a cura dell'autore).

²⁷ Le fonti normative e amministrative sono: Art. 14 D.L. 65/2017; Art. 1 Legge 205/2017 commi 594-60; art. 1 comma 517 Legge 145/2018; DM 378/2018.

²⁸ Alcuni di essi verranno sottolineati nella parte riservata al codice etico ma possiamo anticipare che, come indicato da Greenwood, una comunità che abbia autorizzato l'ingresso sul mercato economico di una nuova professione, riconosce a quest'ultima un *expertise* la cui eventuale negligenza potrà essere constatata soltanto da un suo pari in caso di controversia. Nello specifico l'educatore e il pedagogista non hanno alcun tipo di regolamento che li garantisca in questo senso, come avviene invece nel campo delle professioni ordinistiche.

enti di istruzione formale ad essere autorizzati a rilasciare la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico. Altri professionisti delle relazioni di aiuto come gli assistenti sociali e gli psicologi invece devono sostenere, dopo il conseguimento del titolo di studio, un apposito esame di stato per poter essere autorizzati all'esercizio della professione²⁹.

4. *Codice deontologico (Regulative Code of Ethics)*. L'ulteriore componente strutturale che connota una particolare professione riguarda il suo modo di agire a beneficio o a danno di quella stessa comunità che ne ha sancito l'esistenza. La questione deontologica per le professioni educative è un territorio complesso stante l'attuale regolamentazione delle stesse. Se da una parte è necessario riconoscere la propensione di una tradizione prasseologica della pedagogia professionale e accademica verso la naturale valorizzazione delle potenzialità dell'altro³⁰, sotto un'altra prospettiva questa priorità è apparsa, almeno fino ad oggi, del tutto arbitraria poiché non sorretta da un imperativo normativo esplicito. In altre parole, fino all'approvazione dei commi specifici 594-601 art. 1 della Legge 205/2017, la teleologia dell'intervento educativo era pressoché demandata in buona parte al quadro di valori di riferimento del professionista e alla sua corrente teorica di appartenenza. Ad oggi, invece, possiamo osservare come il quadro normativo ci venga in soccorso per ribadire un atteggiamento di fondo che ciascun professionista pedagogico è chiamato ad osservare nell'esercizio della sua professione. Il comma 594 infatti, postula che: "L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano [...] perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000." Questo passaggio è di fondamentale importanza poiché rimanda al quadro delineato dalla Strategia europea di Lisbona chiedendo agli educatori di perseguirne gli obiettivi. In questo senso quindi non vi è possibilità di scelta nell'ambito dell'esercizio professionale ma il richiamo imprime una rotta specifica da cui ne consegue una condotta altrettanto peculiare che deve essere rispettata. Per comprendere meglio di cosa si tratti, ci pare opportuno ricordare alcuni punti essenziali del documento europeo, poi rilanciato con Europa 2020, tra cui³¹:

- a) *promuovere una migliore comprensione dell'esclusione sociale attraverso un dialogo costante nonché scambi di informazioni e di buone prassi, sulla base di indicatori convenuti di comune accordo;*
- b) *integrare la promozione dell'inclusione nelle politiche degli Stati membri in materia di occupazione, istruzione e formazione, sanità [...];*
- c) *sviluppare azioni prioritarie indirizzate a particolari gruppi bersaglio (ad esempio gruppi minoritari, bambini, anziani e disabili).*

²⁹ Al sistema italiano potrebbe giovare prendere esempio da quello spagnolo dove la normativa prevede l'esistenza di collegi provinciali (più simili alle associazioni professionali ai sensi della legge 4/2013 che non agli ordini) che sono deputati a rilasciare l'abilitazione all'esercizio della professione di educatore o pedagogista, mentre alle università compete la qualificazione attraverso i titoli di studio.

³⁰ Cfr. M. Contini, S. Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

³¹ I punti elenco sono tratti dalle conclusioni della presidenza Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, p. 9.

Senza alcuna pretesa di esaurire il dibattito intorno alla complessità di queste tematiche, che potranno essere riprese e approfondite in sede più opportuna, possiamo sommariamente concordare su tre indicatori deontologici che *devono* orientare il comportamento di ogni educatore professionale socio-pedagogico e che sarebbe auspicabile entrassero a far parte a pieno titolo del bagaglio conoscitivo dello studente durante il suo percorso di studi.

Il primo di essi è di natura *informativa e dialogica*. L'educatore si fa promotore di attività di sensibilizzazione, nei riguardi della comunità cui appartiene, sui temi dell'esclusione sociale. Assolve tale compito ricorrendo al dialogo continuo con l'altro finalizzato allo scambio di informazioni e buone pratiche esistenti. Nel compiersi di un tale impegno le fonti essenziali di cui dovrà avvalersi faranno riferimento agli indicatori concordati con la popolazione target ovvero elaborati dai centri e dagli istituti di ricerca della comunità europea o di altri enti di rilievo presenti nel proprio territorio nazionale (ISTAT, CENSIS, etc.). In questo modo si disincentiva qualunque distorsione personale o deriva soggettiva rispetto al compito di natura divulgativa che, in quanto tale, esorta l'educatore ad un attento lavoro di ricerca e selezione critica dei dati statistico-scientifici disponibili in materia di esclusione sociale.

Il secondo indicatore si esprime per la sua valenza promozionale e attiva nei riguardi di quelle attività il cui fine è dare impulso a politiche di inclusione nei settori della formazione, dell'istruzione e della sanità. L'educatore socio-pedagogico dovrà farsi garante, nel suo esercizio professionale, sia di ampliare gli spazi entro cui connettere le capacità dei sistemi istituzionali di rispondere con "permeabilità alla perturbabilità [...] dell'ambiente e delle circostanze, sia agendo sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati"³². Una condotta realmente inclusiva, però, chiama in causa il potenziamento delle *capabilities* personali e di gruppo, almeno con riguardo a quelle ritenute centrali: l'appartenenza e la ragion pratica³³. La prima rievoca il diritto di poter essere parte integrante di un nucleo di persone, di provare sentimenti di identità reciproci, di cura, premura, impegno nei riguardi di coloro che riteniamo significativi. Non solo. L'appartenenza attiene il "disporre le basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; poter essere trattate come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui"³⁴. La ragion pratica, invece, rimanda alla capacità di prendere decisioni oculate, di pianificare la propria vita, di osservare e significare la realtà circostante attraverso un processo di approfondimento critico che sollevi e abbatta i vincoli di una cultura depositaria e che spezzi le catene degli automatismi, dell'eterodirezione.

Il terzo e ultimo indicatore infine delimita il pubblico prioritario di cui l'attività educativa deve farsi carico individuandolo tra le fasce vulnerabili della cittadinanza, quelle che risultano essere più a rischio di povertà economica, sociale ed educativa e che pertanto meritano un'attenzione preventiva.

³² F. Bocci, *Contesti e scenari dell'inclusione*, in F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci, *L'inclusione educativa: una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma, Roma Tre Press, 2018, pp. 19-21.

³³ Cfr. M. Nussbaum, *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2013.

³⁴ *Ivi*, p. 13.

In conclusione, alla luce di un'esegesi più attenta del comma 594 della Legge 205/2017 possiamo affermare che è proprio il richiamo ad alcuni principi della Strategia di Lisbona del 2000 a tracciare i contorni e i pilastri centrali di una deontologia professionale esclusiva per l'educatore socio-pedagogico. Qualsiasi ulteriore sviluppo futuro in materia non potrà quindi che evolversi a partire dalla certezza di queste basi.

5. *Cultura professionale (The Professional Culture)*. Questo attributo particolare è collegato alla possibilità di dare vita a gruppi formali (ad es. associazioni professionali) o informali (ad es. la rete del caffè pedagogico in Italia) di professionisti entro cui sia possibile garantire un dialogo aperto e democratico, che permettano di porre in discussione, analizzare e rinnovare la cultura professionale di riferimento. Questo aspetto rimanda alla comunità di pratiche di cui si è detto molto all'inizio del presente paragrafo.

L'elenco certamente non esaurisce la richiesta di conoscenze, abilità e competenze necessarie a svolgere la professione dell'educatore³⁵ ma traccia una base per favorire lo sviluppo di una maggiore consapevolezza professionale da maturare all'interno dell'ordinamento degli studi universitari. L'esperienza della didattica del tirocinio realizzata presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'università di Roma Tre, come accennato prima, ha fornito un qualche indizio di gradimento rispetto ad un modello di didassi non troppo distante da quello delineato in questa sede. A partire dalla sperimentazione pratica biennale dell'insegnamento del tirocinio³⁶, si è avuto modo di affrontare e soddisfare alcune istanze cruciali per la formazione del sé professionale dell'educatore. La sintesi di quanto è stato realizzato fattivamente ha dato origine ad una matrice di conoscenze, competenze e metacompetenze schematizzate nella Tabella n. 2.

³⁵ Cfr. C. Palmieri C. (a cura di), *Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo*, Rapporto di ricerca, Centro Studi Riccardo Massa, 2010.

³⁶ Gli anni accademici interessati sono stati il 2016/2017 e il 2017/2018.

Tabella n. 2 – Mappa bisogni formativi³⁷

| <i>Sviluppo del Sé professionale</i> | Dimensioni della professionalità |
|--|----------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Aspetti biografici ● Modelli di cura di sé ● Consapevolezza dei propri punti di forza ● Sistema di valori personali ● Teorie dello sviluppo delle emozioni ● Teorie e metodi del problem-solving e problem-posing ● Risorse e sistema educativo-integrato (scuola, associazioni, etc.) ● Conoscere la deontologia professionale ● Conoscere la normativa professionale di riferimento | <i>Conoscenze</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Saper scrivere la propria storia di vita analizzandone le fasi apicali e di transizione, rielaborando consapevolmente i modelli educativi e di cura appresi ● Riconoscere l'agire professionale portatore di valori impliciti. ● Identificare, promuovere ed applicare i punti di forza personali alle situazioni critiche per implementare e perfezionare la qualità dell'intervento professionale. ● Alfabetizzazione emozionale ● Gestione e definizione dei problemi connessi al setting, all'organizzazione, all'equipe e al cliente/utente ● Favorire l'inclusione e le sinergie sistemiche mediante iniziative di community-building ● Applicare la deontologia professionale nella gestione dei casi pratici ● Comprendere la legge di riconoscimento professionale per comunicarne i contenuti a terzi | <i>Competenze</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Riflettere sui percorsi autobiografici agendo sull'ermeneutica dei processi educativi per trarne apprendimenti utili alla professione ● Ragionare sulle dissonanze tra valori espliciti ed impliciti ● Pianificare azioni/eventi utili a incoraggiare l'espressione dei propri punti di forza ● Riconoscere i modelli comunicativi all'interno delle relazioni affettive e di attaccamento. ● Acquisire, riconoscere e definire le prospettive intersoggettive delle parti in conflitto. ● Ricorrere all'abilità di discernere mezzi e fini, nonché i diversi quadri di riferimento morale implicati nella gestione concreta di un caso. ● Delimitare il mandato e definire l'incarico inquadrandolo nel limite e nelle opportunità offerte dalla legge di riconoscimento. | <i>Metacompetenze</i> |

³⁷ Elaborazione a cura dell'autore.

Senza entrare nello specifico di ogni singola voce³⁸, si potrebbero certamente riprendere alcune di queste per avviare un processo di riflessione condivisa da parte di tutti i corsi di laurea triennali. L'intento dichiarato dovrebbe essere quello di articolare un percorso di tirocinio con obiettivi formativi e curriculari congiunti e definiti di comune accordo, seppur modellati sulla base di specifiche esigenze di contesto e in rapporto alle diverse risorse dipartimentali disponibili. La necessità di giungere ad una prospettiva maggiormente omogenea del panorama organizzativo del tirocinio professionale, come detto, risiede nella consapevolezza, da parte delle università, di adempiere ad un ruolo strategico di responsabilità nel qualificare e preparare i futuri educatori socio-pedagogici. Le università, a seguito del dettato normativo, hanno l'onere ulteriore di garantire una preparazione professionale, oltre che disciplinare, compiuta sotto ogni aspetto. Oggi più che in passato dunque, lo spartiacque tra dimensione accademica ed operativa si assottiglia ulteriormente perché la messa alla prova dello studente, durante l'esperienza del tirocinio, non si limita ad un'appendice curriculare ma costituisce un vero e proprio momento formativo per misurarsi con il contesto prescelto, gettare le basi essenziali per la sua futura professione e comprendere in che misura sarà in grado di rispondervi adeguatamente. Appare chiaro allora come il tirocinio si confermi un'occasione preziosa per sviluppare alcuni dei prerequisiti di base e coltivare quelle competenze tecnico-specialistiche che consentiranno al futuro educatore di operare presso la pubblica collettività rispondendo di se stesso e del suo operato ed esercitando parallelamente una funzione rappresentativa che alimenterà la credibilità collettiva di un'intera categoria professionale.

3. Conclusioni

In conclusione, una riforma sostanziale del tirocinio universitario dell'educatore professionale socio-pedagogico è certamente una strada obbligata da percorrere il cui orizzonte riserva criticità che sarebbe superficiale non assumere in debito conto. Alcune di queste riguardano la difformità del carico complessivo di ore dedicate a questo segmento formativo, che possono variare entro un range compreso tra le 150³⁹ e le 400⁴⁰ ore globali, spesso suddivise in tirocinio interno (attività propedeutiche all'esperienza sul campo, seminari, convegni, progetti di ricerca, etc.) ed esterno (presso le strutture territoriali). La distribuzione delle ore in genere coincide con un carico più significativo a valere sul terzo anno dove lo studente viene inserito nei presidi convenzionati con i Dipartimenti di Scienze della Formazione. Durante il secondo anno invece si concentrano maggiormente le attività generiche e trasversali⁴¹ di studio e approfondimento tematico. Questa tipologia di organizzazione poggia su un modello di gradiente razionalista che

³⁸ F. Olivieri, *Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 7, 1, 2019, pp. 251-267.

³⁹ Università degli Studi di Genova.

⁴⁰ Università degli Studi di Firenze.

⁴¹ Questo modello organizzativo fa riferimento al tirocinio svolto presso i corsi di laurea in Scienze dell'educazione attivi nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

intravede nella linearità tra conoscenze teoriche e prassiche un rapporto di sequenzialità logico-temporale dove la componente teoretica anticipa e sostiene quella pragmatico-operativa. In qualche modo vi è il sospetto che “teoria e pratica abitano luoghi diversi [...] in cui si fatica a vedere la connessione, luoghi che spesso sono vissuti come contrapposti”⁴².

Un’ulteriore possibilità di approntare il sistema di tirocinio potrebbe essere quello a gradiente riflessivo, sul genere di una circolarità ermeneutico-interpretativa fondata su una dialettica progressiva e reciproca tra teoria e prassi sulla scorta di quanto supposto dal modello della ricerca-azione⁴³ e della Living Theory⁴⁴. Questa seconda proposta sovvertirebbe la priorità del tirocinio inserendolo già a partire dal primo anno di ingresso all’università per consentire allo studente un raffronto incrementale continuo tra i temi portanti dei saperi disciplinari della pedagogia e quelli di rilievo pratico offerti dal setting professionale. Resta inteso che a prescindere dall’impianto metodologico adottato è pregnante la necessità di aumentare il monte ore riservato al tirocinio stesso anche su base volontaria, come accade già in alcune università italiane⁴⁵, per consentire agli studenti di acquisire una maturità di profilo più definita e raggiungere una padronanza maggiore di quegli strumenti di analisi, monitoraggio, intervento e valutazione che qualificano il lavoro educativo⁴⁶. La questione delle ore complessive però non dirime *tout court* la valorizzazione del tirocinio curriculare. Nel ragionare intorno ad una sua possibile rivisitazione occorre fare i conti con la disponibilità delle risorse strutturali. Argomento che rischia di schiacciare i buoni propositi di ampio respiro.

Ci pare allora che si possa andare incontro a due polarità sistematiche: una contraddistinta da un ruolo centrale forte dell’insegnamento di tirocinio e l’altra periferica o diffusa con un decentramento significativo delle componenti ritenute essenziali per lo sviluppo dell’identità professionale illustrate nel paragrafo precedente. Nel primo caso il tirocinio avrà l’incarico preminente di preparare alla professione gli studenti configurandosi come una vera e propria metodologia del lavoro professionale. Nell’ambito delle ore complessive ad esso riconosciute la sua funzione sarebbe quella di garantire un’approfondita preparazione tecnica e di favorire lo sviluppo di un’identità professionale emergente mediante quegli attributi caratteristici di impegno, coordinamento, creatività, organizzazione di comunità di pratiche, supervisione, deontologia e coscienza professionale. Nel caso in cui le risorse destinate al tirocinio fossero esigue, gli stessi elementi di cui si è detto potrebbero essere incorporati dalle singole discipline curricolari. Ogni insegnamento, a partire da quelli di base e caratterizzanti, dovrebbe dedicare alcune delle ore disponibili a promuovere un fattore specifico tra quelli ritenuti necessari alla costruzione del sé

⁴² C. Palmieri, *Il sapere pedagogico come sapere teorico e pratico*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l’educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 73.

⁴³ Cfr. A. Aluffi Pentini, *La ricerca azione motore di sinergia tra teoria e prassi*, Bologna, Pitagora, 2001.

⁴⁴ Cfr. J. Whitehead, J. Mc Niff, *Action Research Living Theory*, London, Sage Publications, 2006.

⁴⁵ Ci si riferisce all’opportunità di svolgere un numero più alto di ore di tirocinio sotto copertura assicurativa all’interno dei corsi di laurea in Scienze dell’educazione presso l’Università di Roma Tre.

⁴⁶ Questa possibilità merita di essere presentata e caldeggiata con cura agli studenti da parte dei docenti incaricati per il tirocinio e dai tutor che ne accompagnano la didattica.

professionale. In tal modo il residuo di ore di tirocinio in carico potrebbe essere speso per lavorare con un focus specifico sulle metodologie di intervento professionale, gli elementi di progettazione e la rilettura meditata e ragionata dell'esperienza condotta sul campo. L'elemento differenziale che connota questa proposta organizzativa, rispetto a quelle attualmente in vigore presso alcune università italiane, risiederebbe nel dare vita ad un ancoraggio centrale attorno cui gravitano quei requisiti che la letteratura esaminata ci indica come sostanziali per favorire ed accrescere lo sviluppo del sé professionale.

Le strade percorribili per intraprendere un serio cammino di revisione del tirocinio curriculare sono certamente molteplici in questa nuova fase di transizione e affermazione delle professioni educative in Italia. Le proposte tratteggiate in questo articolo vogliono rappresentare un modesto incoraggiamento per motivare gli *stakeholders* (docenti, studenti, professionisti, associazioni professionali) ad avviare un tavolo di confronto permanente, corale e dinamico, attraverso cui giungere a sintetizzare nuovi propositi e progetti per il futuro dell'educatore professionale socio-pedagogico.

4. Bibliografia di riferimento

Aluffi Pentini A., *La ricerca azione motore di sinergia tra teoria e prassi*, Bologna, Pitagora, 2001.

Betti E., *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, Roma, Città nuova, 1990.

Bocci F., Catarci M., Fiorucci M., *L'inclusione educativa: una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma, Roma Tre Press, 2018.

Canevaro A. (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma, Carocci, 2005.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Fabbri V., *Il gruppo e l'intervento sociale*, Roma, Carocci, 2013.

Florenza B., Eckert C., *Social Worker Identity: A Profession in Context*, in "Social Work", 63, 1, 2017, pp. 17-26.

Frabboni F., Guerra L., Lodini E., *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*, Roma, Carocci, 2002.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014.

Greenwood E., *Attributes of Profession*, in "Social Work", 2, 3, 1957, pp. 45-55.

Howe K., Gray I., *Effective Supervision in Social Work*, London, Sage Publications, 2013.

Hillesum E., *Diario 1941-1943*, Milano, Adelphi, 2009.

Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Milano, RCS Rizzoli, 2007.

Mentis M., Holley-Boen W. et al., *Webbing a professional identity through networked inter-professional communities of practice*, in "Teaching and Teacher Education", 60, 2010, pp. 66-75.

- Miller H., *The professional Use of the Self Through Group Work in Teacher Education*, in "The Journal of Educational Sociology", 36, 4, 1962, pp. 170-180.
- Morgan A., Brown R., Heck D., Pendergast D., Kanasa H., *Professional identity pathways of educators in alternative schools: the utility of reflective practice groups for educator induction and professional learning*, in "Reflective Practice", 14, 2, 2013, pp. 258-270.
- Nussbaum M., *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Oggioni F., *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S., *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Lavis, Ed. Cedam, 2011.
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Palmieri C. (a cura di), *Dare forma al lavoro educativo, formare al lavoro educativo*, Rapporto di ricerca, Centro Studi Riccardo Massa, 2010.
- Spencer L. M., Spencer S. M., *Competenza nel lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1995.
- Traverso A., Modugno A., *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Triani P., *Educatori e nuove sfide del lavoro socio-educativo*, in Perla L., Riva M. G. (a cura di.), *L'agire educativo*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 45-61.
- Tryggvason M.T., *Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators*, in "European Journal of Teacher Education", 35, 3, 2012, pp. 289-303.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Oscar Mondadori, 1981.
- Wenger, E., *Communities of Practice and Social Learning Systems*, in "Organization", 7, 2, 2000, pp. 225-246.
- Wenger E., *Comunità di pratiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Wenger E., Fenton-O'Creedy M., Hutchinson S., Wenger B., *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, Identity, and Knowledgeability in practice-based learning*, New York, Routledge, 2015.
- Whiles F., *'Not Easily Put Into a Box': Constructing Professional Identity*, in "Social Work Education", 32, 7, 2013, pp. 854-866.
- Whitehead J., Mc Niff J., *Action Research Living Theory*, London, Sage Publications, 2006.

Received September 17, 2019

Revision received September 24/October 7, 2019

Accepted October 10, 2019