

ADAPT - Scuola di alta formazione sulle relazioni industriali e di lavoro
Per iscriverti al Bollettino ADAPT [clicca qui](#)
Per entrare nella Scuola di ADAPT e nel progetto Fabbrica dei talenti
scrivi a: selezione@adapt.it

Dal punto di vista della formazione e dello sviluppo delle proprie competenze professionali il mondo delle aziende sta facendo progressi sempre più in vista di un'offerta di contratti che non riguardano più solo stipendio e welfare, ma anche lo sviluppo professionale, l'acquisizione di competenze, ruoli e responsabilità. Si è arrivati a definire "contratto psicologico" tutto questo, per indicare sostanzialmente l'offerta al lavoratore della possibilità di sottoscrivere un contratto in cui è chiamato ad «investire su di sé», e sulle proprie competenze per svilupparle e acquisire "professionalità": occasioni, competenza, responsabilità, potere. Questo tipo di impostazione, se come affermano Nicoli e Paltrinieri in *Il lavoro come produzione di sé, per una genealogia del «contratto psicologico»* ("PSICHE", 2/2017), è un **patto che il lavoratore stringe «innanzitutto con sé stesso»** e che può rischiare di degenerare in forme di autoreferenzialità e narcisismo, è anche una delle motivazioni più forti che si possano reperire nell'ambito dell'educazione, istruzione e formazione professionale. L'idealità - beninteso- rimane fondante in realtà di impresa sociale come quelle degli enti che offrono i percorsi di istruzione e formazione professionale di natura sussidiaria e no-profit (leFP), ma spesso manca una *inculturazione* dell'idealità, una dimensione contrattuale e una dinamica di lavoro che preveda la possibilità di crescita professionale.

Normalmente la formazione della propria professionalità il docente non ha occasione di riceverla se non all'inizio della sua carriera: i percorsi di abilitazione all'insegnamento nelle edizioni di questi ultimi anni (PAS, TFA, FIT) hanno riproposto esami teorici o pratica di tirocinio di affiancamento a un docente: dopo l'"anno di prova" si è sostanzialmente in balia di sé stessi. È esperienza comune che un docente che posseda professionalità (con tutta la vaghezza che la parola può comportare) si distingue subito da uno che non l'abbia acquisita (ancora). In questo senso il bisogno più forte per un docente spesso giovane che venga a trovarsi nella situazione di insegnare improvvisamente a decine o centinaia di ragazzi dalle potenzialità e problematiche più varie, è proprio quello di acquisire professionalità.



San Matteo di Michelangelo (1505, Firenze, Gallerie dell'Accademia)

Ma come si forma un formatore? Come si impara ad insegnare? Dal punto di vista dell'attività di insegnamento vera e propria spesso il docente è solo, con la grave conseguenza di non poter "vedersi" con occhi altrui e di non poter quindi accorgersi di dinamiche, modalità, reazioni che sono "efficaci" oppure no, spesso quindi perdendo l'occasione di riflettere per comprendere il perché del successo o dell'insuccesso. Il *feedback* degli studenti è certo il miglior indicatore, ma non è sufficiente se non esistono spazi di tempo e strumenti di riflessione critica comune che "abilitino" il docente (questa volta veramente) a riformularsi ad ogni ripresa di rapporto con gli studenti. In questo senso, l'offerta di una "formazione formatori" - come già accade in alcune realtà di Istruzione e Formazione Professionale - può essere la chiave per una fidelizzazione del personale docente che eviti frequenti e potenzialmente disastrosi (in termini educativi) *turnovers*. La continuità di un rapporto, la conoscenza reciproca, le metodologie di

apprendimento, le aspettative che si creano tra i docenti e gli studenti sono dimensioni decisive del percorso di istruzione, che non può da esse prescindere come se potesse essere semplicemente “erogato”, magari da una piattaforma digitale.

La dimensione dell’aula (o laboratorio) è necessaria all’apprendimento. Come sappiamo, ad esempio, se gli studenti (il 100% di essi) sta raggiungendo l’obiettivo della lezione? Come diamo una valutazione formativa costante che dica agli insegnanti se stanno conseguendo le mete ipotizzate e agli studenti facciano rendere conto se stanno apprendendo oppure no? Come progettiamo il percorso didattico e professionale in relazione al grado di difficoltà o di complessità che ogni proposta implica? Quali strumenti ci possono aiutare ad ottimizzare il tempo, a attivare gli studenti evitando la noia o il disturbo, ad acquisire autorevolezza? Esiste un livello di professionalità valutabile? Normalmente tutti questi aspetti sono affidati alla “ineffabilità” del carisma delle varie personalità degli insegnanti, cosa che ha sicuramente un peso determinante, ma è un’illusione pensare che il carisma, l’autorevolezza o la capacità di gestire la classe siano innate. Altre domande si aprono: come si pensano e si praticano l’educazione e la formazione in altri contesti culturali? È possibile uno scambio di buone pratiche? Molte “tecniche” sono state elaborate, che basano la loro efficacia su fattori psico-sociali riconosciuti come ad esempio mostra bene Doug Lemov, in *Teach Like a Champion: 49 Techniques that Put Students on the Path to College*, Jossey-Bass, A Wiley Brand, San Francisco 2015. In proposito mi permetto di indicare come **una delle dimensioni più importanti della pratica di insegnamento da parte del docente sia la creatività**: intendo qui la capacità di riformulare costantemente la propria proposta didattico-educativa in relazione all’utenza, al periodo storico culturale, ai dati che emergono dal continuo feedback che la situazione lavorativa offre, che ha bisogno come detto di strumenti per essere letto e interpretato. **Ad ogni domanda che nasce infatti dalla pratica didattica corrisponde un’occasione di crescita professionale.** Come si accompagnano i docenti a lavorare sui propri punti di forza e debolezza? Come si crea una cultura che metta in atto realmente il detto “sbagliando s’impara”? Normalmente il docente si trincerava dietro la propria autonomia o la propria (presunta o reale) inadeguatezza, attribuendo tutta la responsabilità a fattori non dipendenti da lui (i docenti precedenti o paralleli, il contesto culturale, le situazioni delle famiglie...) disperdendo in lamento le occasioni di crescita professionale. Ma nemmeno questa è l’origine di una professionalità reale del docente, né ciò che decide di una permanenza e di una crescita da un lato oppure di un logoramento e di un abbandono o licenziamento dall’altro. Normalmente infatti all’insegnante è chiesto di fare qualcosa che non sa ancora fare o che non ha mai tematizzato nel percorso precedente: non si tratta infatti né di una conoscenza né di una abilità, ma di un “essere” che racchiude e sintetizza molte competenze diverse. **Queste si formano in un lungo cammino**

in cui l'elemento più importante non è la cosiddetta capacità, ma una -anche minima- disponibilità al cambiamento. Ripensare e ripensarsi nella relazione educativa comporta una tensione alla crescita (il *growth mindset* ormai famoso coniato da C.S. DWECK, in *Mindset: The New Psychology of Success*, Random House, New York 2006) da cui poi scaturisce quella creatività necessaria al cambiamento e all'ideazione di modalità nuove che possano raggiungere gli studenti. Ma da dove nasce questa disponibilità? Osservando l'esperienza si evidenzia come **solo quando esiste una relazione generativa la persona può essere disposta a cambiare, non sentendosi misurata dal proprio successo o insuccesso.** E per questo occorre che si creino contesti, percorsi e soprattutto relazioni (con i *leaders*, i dirigenti, i coordinatori e i colleghi) in cui la formazione del formatore sia costantemente possibile, dove ci sia l'occasione non solo di investire su sé stessi, ma di poter liberamente portare il proprio punto di fatica e lavoro **per una crescita professionale e quindi umana.**

Francesco Fornasieri

Scuola di dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro

Università degli Studi di Bergamo

 [@f_fornasieri](#)

Scarica il **PDF** 