



Le competenze strategiche dei formatori: verso nuovi fabbisogni formativi

di Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti

L'aggiornamento delle competenze dei formatori che intervengono nei progetti di diritto/dovere formativo sta assumendo sempre più i contorni di una sfida per gli enti che lavorano nella filiera dell'obbligo perché è ormai consolidata la convinzione che la qualità delle competenze messe in atto dagli operatori è una parte determinante della strategia di successo dei percorsi. Infatti, se in possesso di un'adeguata preparazione e messo nelle necessarie condizioni, il formatore è in grado di mobilitare risorse (umane, economiche, culturali, etiche, metodologiche) e connettere processi (progettazione, didattica, valutazione, certificazione) conferendo all'intero sistema educativo coerenza, rigore e stabilità.

In particolare, per i percorsi di obbligo, il formatore rappresenta, nell'esercizio dei suoi diversi ruoli (tutor, docente, progettista, valutatore, coordinatore, direttore di centro), un effettivo modello di riferimento, in particolare per quei giovani che entrano nei corsi di formazione professionale con alle spalle storie di disagio familiare o insuccesso scolastico, verso i quali spesso il lavoro formativo si connota di un maggiore contenuto politico, etico, educativo e tecnico.

Ma è importante ricordare che la qualità di un formatore si gioca non solamente sulla sua capacità di superare l'inerzia dei curricula tradizionali proponendo una didattica personalizzata, alternata, centrata sulle competenze e basata sul fare e sull'agire. Il formatore diventa un perno della crescita degli allievi se è in grado di costruire occasioni formative ove far emergere il talento di ogni adolescente, stimolare i ragazzi e le ragazze alla conoscenza del proprio mondo interiore e delle proprie aspirazioni, soste-

— Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti *ENAIIP Nazionale*

nerli nel trovare un senso alle proprie azioni, sollecitarli a preparare un progetto di vita e di lavoro, oltre che aiutarli a comprendere, orientarsi e muoversi nel mondo circostante.

Tuttavia questi obiettivi che fanno parte integrante dell'identità della formazione professionale e che alcuni enti hanno assunto come impegni fondanti delle proprie politiche di gestione della qualità, non possono essere improvvisati, o tradotti in progettazioni estemporanee o ancora delegati alla buona volontà ed esperienza dei singoli operatori. È necessario, invece, pensarli come un orizzonte di senso sul quale costruire nuove ed organiche proposte di formazione dei formatori. In pratica pensiamo ad interventi ove i contenuti strettamente connessi alla didattica, al governo dei processi e alle caratteristiche degli utenti potrebbero intrecciarsi con lo sviluppo di quella particolare categoria di competenze strategiche che sono anche note con il termine di *metacompetenze*¹.

Si tratta, quindi, di ampliare lo spettro dei fabbisogni professionali dei formatori introducendo nuove variabili, come il presidio e la consapevolezza di molti processi mentali connessi a: la gestione delle emozioni, il dare senso al proprio agire, la ricerca di soluzioni e alternative, il presidio della complessità e dei contesti di rete, la valutazione dei costi e dei benefici prodotti dalle proprie decisioni, la diagnosi delle nuove domande di formazione, ecc... Lo sviluppo delle *metacompetenze* potrebbe divenire, quindi, quell'ambiente concettuale ed operativo ove imparare a gestire con equilibrio due ordini di confini, che rappresentano sovente una fonte di stress per gli operatori dell'obbligo formativo:

- Un primo confine si pone tra il ruolo educativo e il ruolo lavorativo, tra il proprio lavoro e gli ambiti del contesto organizzativo: si richiede al formatore di essere responsabile delle coerenze e dei conflitti tra obiettivi/risultati del suo lavoro e obiettivi/risultati dell'organizzazione di riferimento.
- Un secondo confine, altrettanto strategico, si pone tra il mondo interno del formatore (costituito da motivazioni, valori, emozioni ecc.) e l'oggettività del suo lavoro educativo, confine che impone, al professionista, la capacità di presidiare *setting* e governare processi senza scivolare in meccanismi difensivi o collusivi, che siano l'esito o la funzione di limiti personali, narcisismi, paure arcaiche, ecc.

La principale ragione alla base della nostra proposta è la consapevolezza che, proprio nella dimensione del *lifelong learning*, è presente una domanda formativa legata all'acquisizione di strumenti di gestione dell'incertezza che non può essere lasciata inevasa. Come abbiamo potuto dimostrare in altre

precedenti riflessioni², questa domanda di formazione emerge in modo inconsapevole e tacito, ma appare contingente per la crescita professionale degli operatori perché è alimentata dai continui cambiamenti e dalle profonde incertezze che il sistema sta vivendo in questi anni, soprattutto nella filiera dell'obbligo formativo i cui mutamenti si riscontrano anche sul piano politico e legislativo.

Un'altra ragione che ci conduce a lavorare in questa direzione è il fatto che, a parità di modificazioni strutturali nei sistemi educativi e formativi in Europa e nel nostro Paese, persistono significative differenze regionali ed organizzative sulle modalità di investire nella formazione dei formatori.

Non solo quindi l'evoluzione degli scenari, ma anche un certo tipo di cultura organizzativa rappresentano le variabili-chiave nel determinare l'ampliamento dei fabbisogni formativi dei formatori nonché un'attenzione crescente verso lo sviluppo delle *metacompetenze*.

La possibilità di seguire nel corso di diversi trienni la formazione di alcuni tutor di progetti di obbligo formativo ci ha consentito di sperimentare, con estremo interesse, l'integrazione tra momenti seminariali classici e pratiche riflessive volte a rafforzare la consapevolezza dei formatori sul proprio agire e lo sviluppo delle metacompetenze³. È stato un lavoro affascinante ed impegnativo che ha richiesto sia ai partecipanti che ai conduttori una grande disponibilità a mettersi in gioco e un lavoro progettuale e valutativo di non poco conto.

Nelle esperienze fin qui realizzate abbiamo proceduto in tre tempi. Il percorso ha avuto inizio con una **riflessione individuale** su una check-list precedentemente elaborata dai conduttori e attraverso la quale si è proposto al formatore di focalizzare l'attenzione sulle esperienze professionali vissute nel corso del triennio, compiere dei bilanci sul proprio lavoro e analizzare il modo in cui sono state svolte determinate attività. Quindi, si è proposta una **riflessione in piccolo gruppo** come momento di condivisione che mette in gioco la soggettività e rivela una doppia valenza, educativa e progettuale: da una parte confrontare i vissuti individuali e scoprire le diversità/congruenze delle visioni e delle percezioni soggettive, dall'altra si sono ricercate insieme possibili soluzioni alle criticità emerse e le si sono tradotte in piste di lavoro e proposte progettuali per migliorare le successive edizioni. L'ultimo step del lavoro è stata una **discussione in plenaria** nel corso della quale si sono socializzati i risultati dei lavori di gruppo e si sono messe in connessione tutte le energie attivate nelle precedenti valutazioni. Sulla scelta del metodo utilizzato vale la pena compiere una breve riflessione. Quando si propone una check-list (per quanto articolata e complessa)

è presente la consapevolezza che il modo di formulare le domande orienti in qualche modo la qualità delle risposte perché costituisce un organizzatore del pensiero, quindi se le domande sono vissute come troppo aneddotiche, esperienziali o univoche nei significati possono impedire la necessaria presa di distanza dai fatti e l'emergere di punti di vista specifici e individuali che invece possono rivelarsi preziosi nel raccontare (e dipanare) la complessità. Di qui si è giunti alla constatazione che per lasciare spazio all'individualità delle osservazioni e delle riflessioni, occorre trovare uno stimolo congruente con le esperienze vissute dai tutor, uno stimolo che avesse cioè caratteri di *sinteticità* (piuttosto che di analiticità), di *ambiguità* (piuttosto che di univocità), di *suggestione* (piuttosto che di prescrizione), di *intuitività* (piuttosto che di razionalità), di *immaginazione* (piuttosto che di cognizione). I conduttori hanno scelto di fare ricorso alla metafora, consapevoli che poteva essere un'occasione cognitiva irripetibile e una strategia formativa adeguata agli obiettivi che si riproponeva di raggiungere. La suggestione all'uso delle immagini contiene caratteri evocativi della specificità individuale perché "alludono", rendono possibili accostamenti illuminanti tra l'esperienza soggettiva ed il dato oggettivo, gettano un ponte tra l'emozione provata e la parola, un legame tra il bambino fantasioso che è in noi e l'adulto che pensa. La proposta di raccontare le proprie esperienze didattiche e progettuali attraverso metafore ha generato nei tutor un forte impatto emotivo creando in loro uno spazio interno di riflessione non dispersiva, ma di sintesi creativa che ha consentito di superare quel velo di formalità, talvolta ridondante e demagogica, che può instaurarsi tra partecipanti e conduttori.

È stato chiesto quindi ai tutor di raccontare il lavoro svolto con gli adolescenti rinunciando alla cronaca degli eventi o all'analisi dei processi messi in atto, ma scegliendo il titolo di una canzone, un film o una vicenda storica e motivandone la scelta. I tutor ci hanno raccontato di avvertire i vincoli del tradizionale curriculum scolastico e che, come in un notissimo film, vorrebbero salire sul banco con in mano un libro di poesie e insegnare ai ragazzi a vedere il mondo da un'altra prospettiva per aiutarli a scorgere, negli spiragli della quotidianità, la ricchezza dell'*attimo fuggente*. Ci colpisce il racconto di quei tutor che, nei momenti di conflitto, si sentono in battaglia come nel film "Guerre stellari", o comprendono quel senso di estraneità tipica degli adolescenti che li fa apparire come *Moogly nel libro della giungla*; o ancora di fronte a storie di povertà, abbandono scolastico o disagio familiare, i tutor si sentono come quel raggio di sole che si apre tra le macerie di una città in costruzione nel film "Miracolo a Milano".

Nelle metafore che i tutor scelgono per raccontare sé stessi nel corso del progetto è comunque prevalente il contenuto sociale ed educativo svolto dal loro ruolo. Vengono evocate l'immagine del *buon pastore* che usa al tempo stesso fermezza e comprensione, o del *Caronte* che traghetta e accompagna alla scoperta del nuovo, o si sentono come una *scala* o un *ponte* che collega, unisce, connette, consente dialoghi e passaggi tra mondi ed età diverse.

Ma ciò che colpisce nella scelta di alcune metafore è scoprire l'auspicio da parte di molti tutor di aver aiutato i ragazzi e le ragazze a dare un senso al proprio "stare in aula", al partecipare da protagonisti attivi della propria formazione e di aver contribuito al loro benessere emotivo e sociale, accogliendoli e sostenendoli come farebbero due mani aperte. Ecco che il tutor nel raccontarsi ai ragazzi si paragona: *«ad un'ancora che c'è quando sembra che non ce la fai, ad una pianta rampicante che ti avvolge ed è presente e penetra anche nei più piccoli dettagli, ai cinque sensi che ti aiutano ad apprendere con tutto te stesso e ad usare l'intelligenza delle mani e del cuore, ad un baricentro essenziale per non cadere a terra: quando ti chiamano, tu ci sei, vai, senza che tutti lo sappiano, ... puoi tenere insieme il passato, il presente e il futuro»*. Le rappresentazioni scelte dai tutor descrivono qualità personali tutt'altro che banali e disegnano un intreccio di competenze emotive, relazionali, etiche e professionali piuttosto complesso con la tentazione di idealizzare il ruolo svolto o, al contrario, esporsi al rischio di una caduta emotiva, quando le possibili incongruenze tra l'impegno prodigato e il riconoscimento ottenuto si presentano puntuali come in qualunque contesto lavorativo. D'altra parte, è questo un rischio calcolato e necessario: la rappresentazione idealizzata del proprio ruolo rende possibile, al tutor, attraversare situazioni problematiche complesse con gli allievi e le allieve, con i docenti, con l'organizzazione; nei momenti di turbolenza emotiva, relazionale, organizzativa, consente di mantenere il proprio baricentro interiore per aiutare l'altro a ritrovare il proprio.

Ma tutto ciò può nascondere anche un elemento di debolezza, che tende a presentarsi nei momenti più problematici o di conflitto nella vita d'aula: una sorta di "Tutor-dipendenza" (come da alcuni è stata definita) che tende a porre il soggetto (sia l'adolescente, ma anche il docente) in una condizione periferica rispetto alle decisioni e alle responsabilità. In questi casi è come se il Tutor lanciasse un doppio messaggio: «devi crescere ed essere forte; impegnarti per affrontare i vari problemi che la vita ti propone ma nel contempo senza di me rischi di non farcela» (così come al docente «devi affascinarli con la tua competenza, ma senza di me non puoi conquistar-

li»). Nella gran parte dei casi questo doppio registro si rivela solo una tentazione gratificante, piuttosto che un dato di realtà, ma è necessario utilizzare i momenti di formazione formatori per far emergere queste eventualità, per contenere le conseguenze negative e per ricercare correttivi.

Le scarse coerenze possono quindi generare demotivazioni o vissuti frustranti che possono influenzare il rendimento complessivo.

In primo luogo diventa quindi fondamentale riconoscere la vastità ed eterogeneità delle competenze messe in atto dai tutor: è un *facilitatore* di apprendimento, di comunicazione e di relazione; è un *educatore* che propone e rafforza la ricerca di se stessi, la riflessione sull'altro, la ricerca sul senso del vivere e sulle scelte formative, professionali ed esistenziali compiute e da compiere; è un *coordinatore* di processi e di ruoli, dalla gestione dell'aula al dialogo con le famiglie, dall'intersezione con i docenti al confronto con gli assistenti sociali per le problematiche più gravi.

Una varietà di competenze, quindi, che richiama ancora una volta la gestione di quel doppio confine (tra il ruolo lavorativo e l'organizzazione, tra la soggettività delle emozioni e l'oggettività del lavoro) e richiederebbe un'offerta di opportunità di formazione, di aggiornamento, di perfezionamento, di miglioramento continuo. Opportunità che non siano episodiche ma continuative; che affrontino le problematiche della quotidianità nei contesti in cui queste figure professionali operano; che siano occasioni per i Tutor di raccontarsi e riflettere sulle esperienze svolte, sia sulle buone pratiche che su quelle che hanno fallito.

Si può capire che su questa figura professionale pesi un sistema di attese molto complesso e gravoso, a volte non ben definito, che abbisogna da parte dei vertici dell'organizzazione di particolare attenzione e sostegno, sia in termini di relazioni, che di organizzazione e di riconoscimento di continuità occupazionale.

In secondo luogo, è altrettanto importante valorizzare quei suggerimenti forniti dai tutor stessi per migliorare compiti, processi, attività e ruoli:

- *maggiori investimenti sui materiali didattici sia per lasciare, nei ragazzi e nelle ragazze, tracce più visibili del percorso attuato, sia per costituire un piccolo patrimonio documentale al quale attingere, sia per ampliare la gamma di informazioni messe a disposizione;*
- *incrementare le attività di coordinamento tra i formatori del Centro di Formazione, come base necessaria per creare una maggiore congruenza metodologica nelle modalità di apprendimento. Ormai è acquisito che la "qualità" della formazione si gioca sulla "quantità" di integrazione tra i processi e gli attori coinvolti nei processi;*

- offrire agli allievi una più ricca messe di attività collaterali, progettate con il coinvolgimento degli stessi e più strettamente collegate con le altre attività didattiche: visite guidate, partecipazioni a mostre ed a premi, viaggi alla scoperta di parti dell'Italia e dell'Estero, ecc.;
- migliorare le competenze sulla progettazione didattica, per poterla utilizzare come effettivo strumento di gestione del percorso didattico in aula, integrando l'approccio per Unità Formative Capitalizzabili e quello per Unità di Apprendimento;
- capitalizzare le competenze maturate dai tutor nella progettazione di nuovi interventi;
- destinare tempo e risorse a mantenere aggiornate quelle competenze che consentono di gestire le complesse relazioni interpersonali e di gruppo con gli allievi e le allieve.

Di qui un'altra considerazione di tipo organizzativo e cioè, data questa interpretazione di ruolo, il tutor dovrebbe essere messo nella condizione di operare in modo continuativo nel corso del triennio per stabilire con gli allievi, i docenti e le famiglie una pratica di relazioni, conoscenze, strategie educative che non vadano di volta in volta rimesse in discussione e ricostruite. È importante ribadire che questi richiami alla figura del tutor hanno una loro ragion d'essere nella condizione sociale, personale e culturale degli allievi e delle allieve che frequentano i corsi di obbligo.

Alla domanda: «quale immagine o metafora sceglieresti per raccontare ad un extraterrestre chi sono gli adolescenti e le adolescenti del nostro tempo», emerge un'immagine che oscilla tra drammaticità e potenzialità.

Gli adolescenti sono «vittime di un bombardamento di messaggi capaci di far dirottare la navicella, sono come tanti ET», «sono come Terminator, colui che viene dal futuro», «sono ricchi di gioia e di dolore», «si trovano a percorrere tante strade nelle quali si possono perdere», «vivono una tempesta nel cervello, una tempesta di idee, che può rafforzare ovvero indebolire l'io».

È drammatico il fatto di vivere in uno spazio vitale pieno di turbolenze, all'incrocio di una tempesta di messaggi incontrollati, sia subiti che scelti, davanti ad un orizzonte ricco di percorsi possibili senza avere in mano una bussola che dia l'orientamento. La drammaticità sta nel vissuto di "estraneità" rispetto alla quantità dell'offerta di opportunità di trasformazione e di conoscenze; ricevono una molteplicità di offerte, affascinanti, appetibili, apparentemente raggiungibili, ma che in realtà richiedono la conquista di una serie di condizioni culturali, sociali, economiche e di personalità che non sono facilmente realizzabili. Ovvero, sono realizzabili mettendo in atto tenacia, pazienza, tempi medio-lunghi. La percezione che i Tutor hanno

degli adolescenti e delle adolescenti è che siano soggetti a volubilità, a fragilità e che per loro la vita si disvela come un grande supermercato, ricco di infinite possibilità (offerte di servizi, di prodotti e di messaggi), quasi a portata di mano, che però sono difficili da acquisire e non sono facilmente decodificabili, con il rischio, sempre dietro l'angolo di perdersi nel labirinto dei messaggi, delle informazioni, delle conoscenze, delle opportunità, dei modelli di riferimento.

Ma gli adolescenti e le adolescenti sono anche descritti attraverso numerose metafore che richiamano alla crescita, alla potenzialità: «*sono come pulcini... soggetti a volubilità, fragilità*», «*sono chicchi di grano che hanno bisogno di un buon terreno per crescere*», «*sono come tanti boccioli che fioriscono*», «*sono come uccelli che spiccano il volo dal nido e chiedono di essere accompagnati*».

Una potenzialità che evoca tutela, protezione, cura ma anche protagonismo, iniziativa, attività finalizzate. Prerogative che questi adolescenti non incrociano facilmente nella loro vita e perciò sono esposti al fallimento o a sperimentare situazioni di delusione e sconfitta. Prerogative che, invece, dovrebbero diventare obiettivi da conseguire nelle attività di apprendimento nel Centro di formazione, processi da mettere in atto, attività da svolgere, situazioni formative da vivere.

Diventano ancora più preziose, quindi, le riflessioni proposte dai tutor in merito «alle motivazioni forti che spingono gli allievi e le allieve ad apprendere», «alle situazioni in cui hanno mostrato maggiore disponibilità ed interesse ad apprendere» e, viceversa, «a quali attività e pratiche hanno creato più disattenzione e demotivazione».

Tra le situazioni didattiche più motivanti sono state segnalate:

- la pratica manuale, il fare e l'agire;
- la personalizzazione dei compiti di apprendimento;
- *un setting* formativo orientato alla fiducia, all'empatia, alla valorizzazione delle proprie risorse;
- il sostegno didattico individualizzato rivolto a chi si trova in difficoltà di apprendimento;
- il poter sperimentare un'utilità immediata rispetto a ciò che si apprende;
- il darsi obiettivi di apprendimento ravvicinati, raggiungibili entro tempi abbastanza brevi;
- poter avere spazi di autonomia decisionale, condivisa con il docente, nell'ambito della didattica (scelta del prodotto da costruire, dell'iniziativa pubblica da progettare e realizzare, ecc.);

- adottare metodi di apprendimento che presuppongono attività ed iniziativa di chi apprende;
- affrontare problemi di apprendimento non troppo facili né troppo difficili, per sperimentare la gratificazione della soluzione e quindi il successo;
- partecipare ad attività che racchiudano significati di riscatto sociale e diano visibilità a ciò che è stato realizzato dagli allievi e dalle allieve;
- stipulare patti formativi che stabiliscano reciprocità di diritti e doveri tra allievi, allieve, docenti, tutor;

Tra le situazioni di apprendimento meno motivanti o addirittura più demotivanti:

- partecipare a lezioni teoriche in stile scolastico, utilizzando gli strumenti tradizionali di comunicazione e ricreando il clima selettivo della scuola;
- vivere un ambiente centrato sulle rivalità, sulle divisioni, dove vengono curate le relazioni con i più capaci e trascurate quelle con coloro che hanno maggiori difficoltà di apprendimento: i docenti *portano avanti* il gruppo di coloro che li seguono e trascurano gli altri;
- trascurare da parte dei docenti i criteri di utilità/inutilità che gli allievi e le allieve utilizzano per accostare le conoscenze da apprendere;
- creare da parte dei docenti situazioni in cui siano evidenti le proprie incapacità di gestire l'aula e di adottare messaggi di apprendimento adeguato al target;
- centrare l'insegnamento/apprendimento sulla frantumazione dei saperi e delle "materie".

Da queste considerazioni emergono alcuni orientamenti didattici che è opportuno riprendere. Le modalità di apprendimento preferite da questi allievi ed allieve mettono in primo piano *l'intelligenza delle mani*, una metafora che fa riferimento a tutte quelle situazioni didattiche in cui viene messa in gioco l'interazione costante tra mente e corpo, tra cognizione ed emozione, tra il costruire e l'apprendere. Le mani diventano lo strumento per generare conoscenze, costruendo prodotti ed eventi che hanno un loro senso compiuto ed una loro utilità.

In questo modo le *mani* riacquistano la loro dignità proprio nell'ambito della conoscenza, che per essere appresa, deve essere prodotta. Le conoscenze si *fanno* e si generano facendo. Si rovescia così l'idea formativa tradizionale che traina ancora il modo diffuso di insegnare e sulla quale è stato edificato il sapere pedagogico di molti insegnanti. L'idea che considera la teoria antecedente alla pratica, perché più dignitosa e perché rappresenta la bussola per muoversi sul terreno del fare.

Rovesciare questo approccio significa dare credibilità al modo di apprendere informale di questi allievi ed allieve, al loro modo di essere nei contesti di vita problematici, nei quali le competenze che servono (quelle sociali) vengono costruite attraverso l'esperienza.

È solo a queste condizioni che è possibile riformulare il “patto formativo” con questi ragazzi e ragazze che hanno abbandonato la scuola ed hanno rifiutato tutto ciò che ha sentore di studio, di voto, di materia da apprendere, di sapere astratto senza chiara finalizzazione. Un “patto formativo” che non può essere un “costrutto didattico” di sapore formale, ma un “accordo condiviso” che deve poter ricostruire (anche in questo caso la metafora del “costruire” è fondante) quel “patto di fiducia” che è stato tradito durante l'esperienza scolastica.

L'altra parola chiave ripetuta dai tutor è “condivisione”, che genera comunità di apprendimento, di pratiche didattiche, di esperienze formative. Perché la “condivisione” non cancella la differenza dei ruoli tra formatori ed allievi, ma crea le condizioni perché entrambi si trovino a vivere un'impresa comune, la cui riuscita non dipende dalla bravura dell'uno o dell'altro, ma da tutti. Dal legame di scambio che si è creato tra gli uni e gli altri.

Possiamo concludere il racconto della nostra esperienza di formazione dei formatori sulle metacompetenze con due riflessioni.

Innanzitutto, nel lavoro svolto dai tutor nell'ambito dei progetti di diritto/dovere ed obbligo formativo non emerge un modello pedagogico di riferimento ben definito, come potrebbe essere quello direttivo o non direttivo, autarchico o permissivo. I racconti dei tutor, arricchiti dagli episodi vissuti, suggeriscono una pluralità di modelli di riferimento, tra loro intrecciati, utilizzati in modo non statico ma dinamico, non sequenziali ma sincronici, nel senso che nella stessa situazione didattica possono essere messi in campo modelli diversi con allievi diversi, circoscritti entro confini definiti. I codici di riferimento sono molteplici: da quello *materno*, a quello *paterno*, da quello del *mentore*, a quello del *catalizzatore*. Il terreno in cui si esplicitano i codici è contenuto entro i confini della relazione empatica, del legame con l'altro e con il gruppo. Non è detto che il codice “materno” debba evocare nei tutor e nei docenti esclusivamente comportamenti di ascolto, di condivisione, di comprensione, di tutela e di nutrimento, mentre quello *paterno* debba esprimersi necessariamente attraverso l'affidamento di compiti, il richiamo ai valori, il rispetto delle norme, il criterio dell'esame di realtà. Così anche il *mentore* non necessariamente è sinonimo di educatore che accompagna l'altro nel tragitto della vita, come

del resto il *catalizzatore* è l'elemento chimico che attiva un processo di scambio e lo rende possibile senza tuttavia diventare parte integrante. Come la *maternità* oltre che protezione può essere educazione e determinazione, così la *paternità* oltre che prescrizione può essere condivisione profonda; oltre che autorità può essere amicizia.

In realtà non si tratta tanto di modelli di riferimento ma di disposizioni comportamentali, di spazi che si devono creare nella mente del tutor, del docente, dell'allievo e dell'allieva.

In secondo luogo, l'esperienza di formazione con i tutor sulla riflessività e la ricerca di senso ha messo in luce alcune acquisizioni sulla natura e le caratteristiche delle *metacompetenze*, che meritano di essere riprese brevemente:

- vi è un primo livello di pratica delle metacompetenze da parte dei formatori che coincide con il loro utilizzo pur senza averne un'adeguata consapevolezza;
- la gestione delle situazioni formative problematiche, da parte dei formatori ed anche dei giovani allievi, parte dalla consapevolezza del disagio e il primo passo che viene compiuto nella direzione del cambiamento consiste nel riconoscere le emozioni e nominarle;
- l'osservazione di se stessi e dell'esperienza (personale, formativa, lavorativa) è facilitata dall'utilizzo di metafore in quanto vertici laterali di comprensione ed espressione di immagini che sintetizzano emotività, cognizione della situazione, ricerca di senso;
- il cambiamento e l'innovazione delle pratiche formative sono resi possibili nella misura in cui il soggetto li riesce a pensare e li può sperimentare, tenuto conto che la pensabilità è in stretto rapporto con il tempo vissuto (aperto/chiuso, limitato/illimitato, reversibile/irreversibile);
- la ricerca di significati della propria storia e della propria esperienza professionale parte da eventi ritenuti importanti (non necessariamente di successo/insuccesso), li interconnette per scoprirne il senso complessivo (inteso come cornice di significati entro cui collocare una pluralità di eventi vissuti), li situa nell'esperienza lavorativa attuale e trascina con sé l'esigenza di operare entro una cornice di senso condivisa dall'organizzazione formativa (la proposta formativa);
- la scoperta da parte dei formatori dell'importanza della riflessività (il pensiero che si pensa ma anche il pensiero che si *sospende* per diventare consapevolezza) è la base per la ricerca di significati della pratica formativa e lavorativa e richiede la sosta, la temporanea sospensione dell'operatività e dell'orientamento alla ricerca di soluzioni.

Ci auguriamo che tali acquisizioni possano diventare nel futuro parte integrante delle offerte formative per l'aggiornamento delle competenze dei formatori che lavorano soprattutto con gli adolescenti e le adolescenti del nostro tempo.

note

¹ Da alcuni anni l'ISFOL ha chiesto ad un gruppo di lavoro coordinato da Claudia Montedoro (e di cui ENAIP fa parte dal 2003) di studiare le competenze strategiche. Si confrontino le seguenti pubblicazioni a cura dell'ISFOL: *La riflessività nella formazione: modelli e metodi 2007*, *Apprendimento di competenze strategiche 2004*; *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo, 2002*, *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso epistemologico*, ISFOL 2001

² Il lavoro con i formatori di cui si tratta in questo articolo si basa sui risultati salienti di alcuni studi condotti per ENAIP da Leonardo Verdi Vighetti e Irene Bertucci nel quadro delle attività promosse dall'ISFOL sulle metacompetenze. Tali risultati sono sintetizzati in L. Verdi Vighetti e I. Bertucci *"I fabbisogni dei formatori e la costruzione di percorsi per l'apprendimento delle metacompetenze"* in ISFOL, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi 2007*. Gli studi su questo tema da parte dei due autori sono cominciati nel 2003 con una ricerca commissionata dall'ISFOL dal titolo *"Competenze strategiche per la formazione dei formatori"*. Lo studio è proseguito nel 2004 realizzando, per la Fondazione EnAIP Lombardia, uno studio dal titolo *"Piano per la formazione dei formatori sulle metacompetenze"* al quale ha partecipato Andrea Giacomantonio. Già nel 1996 ENAIP aveva intrapreso delle riflessioni sulle metacompetenze realizzando una ricerca sui sistemi valutativi e i modelli di intervento nella formazione continua (confronta ENAIP, *Modelli di intervento e sistemi di valutazione nelle iniziative messe in atto per il passaggio dalla formazione al lavoro*", Ricerca realizzata per conto del MLPS, ex art. 18 lett. f) Legge 845/78, 30 aprile 1996).

³ Ci si riferisce alle attività di formazione dei formatori che ENAIP ha curato per i corsi di obbligo formativo di EnAIP Puglia dal 2004 al 2008 e che sono state promosse dalla Direzione regionale che ha sempre dimostrato estremo interesse e sensibilità su questi temi.