

Educazione e lavoro: una rilettura in prospettiva pedagogica.

Terza parte

MICHELE PELLERÉY¹

Introduzione

Negli ultimi anni a livello europeo sono stati elaborati molti progetti di indagine sul ruolo che può avere il contesto lavorativo al fine dell'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti ai quali sia connessa una riflessione sulle attività realizzate. Così si è parlato di apprendimento basato sul lavoro o in riferimento al lavoro². Che il lavoro possa essere un'occasione di apprendimento lo affermava lo stesso Concilio Ecumenico Vaticano II: «L'uomo, quando lavora, non soltanto modifica le cose e la società, ma anche perfeziona sé stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, è portato a uscire da sé e a superarsi»³. Che la diretta partecipazione sia periferica, sia a pieno titolo un'attività produttiva di beni o servizi che possa promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze di natura professionale è cosa nota fin dall'antichità e ben compresa in tutte le forme valide di apprendistato: basti pensare alle botteghe artigiane e al loro ruolo nel mondo dell'arte, del commercio e della manifattura. In particolare è stato evidenziato tutto un mondo di conoscenze acquisite in tali contesti e definite tacite, perché non facilmente rappresentabili formalmente, ma costituenti un vero e proprio capitale conoscitivo professionale. Per questo va valorizzato il concetto stesso di apprendistato in una prospettiva che si estende a tutta l'esperienza lavorativa sia iniziale, sia successiva. Si è sempre un po' apprendisti o, comunque, bisognosi di apprendimento continuo. Le ultime vicende connesse con l'insegnamento e il lavoro a distanza lo hanno messo bene in evidenza.

Nei precedenti contributi si è insistito sulla centralità di una disposizione interna stabile che dovrebbe caratterizzare una persona preparata a entrare e ri-

¹ Professore Emerito, già ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Una rassegna delle indagini svolte e dei vari approfondimenti si può trovare in MARCONE V.M., *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³ Costituzione *Gaudium et Spes*, n. 35.

manere nel mondo del lavoro: l'agentività, intesa come tendenza ad agire attivamente ed efficacemente nel contesto reale per trasformarlo secondo un progetto migliorativo, anche implicito. Come nutrire e far crescere tale disposizione nel contesto delle attività lavorative, soprattutto quando si devono affrontare transizioni anche faticose? A questo fine vengono approfondite due problematiche sfidanti i processi formativi e auto-formativi. La prima riguarda il cosiddetto transfer delle conoscenze e delle competenze acquisite in un contesto specifico a un altro, come capita nel passaggio da formazione a lavoro e da lavoro in una organizzazione a lavoro in un'altra organizzazione. La seconda problematica riguarda i processi che sono implicati nell'apprendere nei contesti lavorativi.

Il problema del transfer delle conoscenze e competenze professionali

Negli ultimi anni sia nel contesto lavorativo, sia in quello educativo, sia in quelli della Formazione Professionale iniziale e continua si è molto insistito, e con ragione, sull'importanza della promozione delle competenze trasversali. A questo proposito si può ricordare la distinzione operata da una ricerca europea tra competenze trasversali *soft*, come appunto l'agentività, e competenze trasversali *hard* generiche, come la padronanza di una lingua straniera. Già nel 1996 Bernard Rey si era posto la questione della trasferibilità di tali competenze da campo educativo e formativo al campo lavorativo vero e proprio⁴. Rey poneva a fondamento della sua analisi un aspetto del concetto di competenza da lui ritenuto essenziale: una competenza è per sua natura specifica, in quanto legata a un contesto particolare, o una tipologia di situazioni ben definita, nelle quali si è in grado non solo di esercitarla ma anche, e ciò è cruciale, vederla constatata dagli altri.

Nel corso degli anni si sono succedute numerose ricerche dirette a verificare la possibilità di trasferite le cosiddette *soft skill* dall'ambito dei processi formativi a quello dei processi operativi. Tali ricerche si sono intensificate di fronte alle richieste di sviluppo di tali competenze trasversali. Nel 2018 una rassegna critica ha analizzato le indagini sistematiche disponibili fino ad allora, mettendo in evidenza come, nonostante i forti investimenti spesi dalle organizzazioni imprenditoriali per la formazione in questo ambito, si siano riscontrati ripetuti in-

⁴ REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

successi nei riguardi di un loro effettivo trasferimento nel contesto lavorativo⁵. Tuttavia, già all'inizio degli Anni 2000 sembravano evidenziarsi alcune condizioni sia oggettive, sia soprattutto soggettive, indispensabili per favorire il processo di trasferimento di quanto appreso in un contesto formativo a una sua valorizzazione in un contesto lavorativo vero e proprio⁶. Per analogia oggi la questione del transfer delle conoscenze è vivamente percepita e studiata nelle organizzazioni. Basti qui evocare la questione dell'industria 4.0: si tratta non solo di immettere nell'attività propria di un'impresa un insieme di tecnologie specifiche, ma, soprattutto, di renderle fruibili per ottimizzare i processi produttivi propri dell'azienda e ciò implica trasformazioni e adattamenti da parte del personale e della stessa modalità organizzativa del lavoro e, insieme, l'adattamento a un campo produttivo specifico della stessa tecnologia considerata⁷.

Non è il caso di ripercorrere la storia degli studi succedutisi nel corso di più di un secolo sul concetto e sulla dinamica, considerata soprattutto da un punto di vista formativo, del fenomeno del transfer delle conoscenze e delle competenze. Basti accennare ad alcuni apporti ancora presi in considerazione. All'inizio dello scorso secolo era diffusa una delle concezioni tuttora valorizzate: il modello delle discipline formali. Tale modello derivava da assunzioni pedagogiche assai antiche e metteva in evidenza il ruolo formativo di certe discipline, come il latino o la matematica. La comprensione delle strutture e l'apprendimento delle procedure proprie di queste discipline si riteneva dessero forma alle facoltà mentali in maniera tale da rendere capaci di valorizzarle anche in altri contesti, come quelli propri della vita quotidiana. Una variante considerava nel processo di trasferimento la centralità della comprensione di principi generali astratti che stanno alla base di fenomeni anche assai differenti per i quali è difficile o impossibile individuare elementi identici, cosa che invece fondava altri approcci al concetto di transfer. Con gli Anni '80, anche sulla spinta delle teorie cognitive sviluppatasi nei due decenni precedenti, riprese vigore la ricerca sul transfer, spesso utilizzando terminologie differenti; così sono stati studiati i processi di ragionamento analogico e metaforico, d'induzione, di costruzione e di utilizzazione di schemi, di meta-cognizione, valorizzando un approccio che centra la sua attenzione su forme di elaborazione, controllo e trasferimento

⁵ BOTKE J.A. et alii, Work factors influencing the transfer stages of soft skills training. A literature review, *Educational Research Review*, 2018, 24, pp. 130-147.

⁶ PELLERAY M., Processi di transfer delle competenze e formazione professionale, in ISFOL (a cura di C. Montedoro), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp.113-153.

⁷ Cfr a es. LIYANAGE C. et alii, Knowledge communication and translation - Knowledge transfer model, *Journal of Knowledge Management*, 2009, 13, 3, pp.118-131.

delle informazioni. Accanto a tale orientamento si è però anche consolidata una prospettiva diversa, più attenta alle situazioni socioculturali e alla costruzione di categorie interpretative e schemi operativi derivanti dall'interazione attiva dei soggetti presenti in una comunità di pratiche, interazione che forma, facilita e sollecita il transfer.

David P. Ausubel ha evidenziato due condizioni soggettive che l'apprendente deve attivare perché possa giungere a una forma di apprendimento definibile come significativo, che è condizione essenziale per una sua valorizzazione in situazioni di transfer. La prima si riferisce alla sua struttura conoscitiva, nella quale devono essere disponibili i perni concettuali di ancoraggio necessari per incorporare in maniera non arbitraria e sostanziale le nuove conoscenze; la seconda condizione concerne la sua volontà di impegnarsi a compiere tale tipo di acquisizione⁸. In generale Ausubel ipotizza che: «[...] l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; e questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva»⁹.

Tenendo conto di tutto questo e di altri studi recenti, nel campo della Formazione Professionale le conoscenze e le competenze richieste sono quelle che risultano rilevanti in una comunità di pratica, della quale l'individuo è o aspira a diventare membro. Si viene così a evidenziare da una parte il soggetto apprendente e le sue risorse interne disponibili, dall'altra, il contenuto d'apprendimento, definibile a partire da un ambito di esercizio dell'attività lavorativa e professionale. Il transfer può essere riletto, quindi, come: «[...] il processo attivo secondo il quale il soggetto si impegna per comprendere o interpretare una nuova situazione di attività professionale e per diventare in essa competente, sulla base del patrimonio di esperienze, conoscenze e competenze in lui già disponibile»¹⁰. Nel derivano due elementi centrali dal punto di vista soggettivo: l'intenzionalità di chi deve trasferire conoscenze e competenze e la volontà perseverante di farlo. Dal punto di vista oggettivo relazionale emerge, invece, l'importanza di favorire la possibilità e la praticabilità di tale operazione, sia col rendere il più possibile simile l'ambito formativo rispetto a quello lavorativo, sia nell'accompagnare i soggetti in tale impegno.

⁸ AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1978.

⁹ *Ibidem*, pp. 198-199.

¹⁰ PELLERER M., 2012, o.c.

■ **Apprendere in un contesto di pratica**

Quanto sopra messo in luce evidenzia il ruolo del contesto esperienziale e di quella che è stata chiamata una “comunità di pratica”, nel nostro caso di pratica professionale o lavorativa. In tale contesto la pratica professionale assume i tratti di un: «[...] fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato all'attività», che: «[...] include sia l'esplicito sia il tacito, [...] il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo». Le attività che si svolgono in un contesto, sia formativo, sia lavorativo, coinvolgono: «[...] sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo»¹¹. D'altra parte, tali pratiche, secondo J. Bruner, si attuano nel contesto della cultura propria dell'organizzazione considerata, in quanto: «[...] l'apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzo di risorse culturali»¹². La comunità formativa e quella lavorativa ai vari livelli sono segnate nel bene e nel male da una sua particolare cultura e da sue specifiche pratiche, che trovano senso e giustificazione nell'atmosfera culturale che le ispira e le sostiene.

Da queste considerazioni deriva la necessità di considerare con più attenzione anche le transizioni da una comunità di pratica professionale a un'altra, in quanto non è così immediato e agevole il transfer di quanto appreso e consolidato come patrimonio di conoscenze e competenze in una di essa a un'altra. Per andare più a fondo della questione occorre in primo luogo esaminare alcuni processi fondamentali connessi con l'apprendimento sia delle conoscenze e competenze esplicite, sia soprattutto di quelle implicite che si possono cogliere solo osservando gli altri o attraverso opportune forme di narrazione. A suo tempo Albert Bandura, nel contesto della sua psicologia socio-cognitiva, aveva evidenziato una delle sue dinamiche fondamentali, trattando del cosiddetto apprendimento osservativo, legato al concetto di esperienza vicaria. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, i commenti e le in-

¹¹ WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, pp. 59-60.

¹² BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 17.

terazioni verbali presenti, le persone interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata internamente serve da guida all'azione. La valorizzazione dei processi legati all'esperienza vicaria, in particolare in ambito lavorativo, viene anche definito apprendimento osservativo o apprendimento da modelli. Vengono in genere indicati quattro livelli di progressiva acquisizione delle conoscenze e delle competenze lavorative mediante la partecipazione a contesti lavorativi veri e propri. Viene anche osservato che non sempre occorre passare attraverso tutti i quattro livelli: questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di un maestro o esperto, che induce a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare la sua competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un soggetto già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema presente. Zimmerman¹³, ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano. La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza, implica come sviluppo ulteriore la necessità di passare a prestazioni che cercano di imitare forme o stili d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato dell'emulazione. Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se la persona competente adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali un modello ha effetto sullo stato di motivazione favorendo l'impegnarsi ulteriormente. Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate però in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un inse-

¹³ ZIMMERMAN B.J., "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

gnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e auto-osservarsi. Il soggetto competente non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli di qualità desiderati sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi. Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

In questo processo occorre comunque verificare quale orientamento motivazionale all'apprendimento guida l'azione dell'apprendente: egli tende solo a riprodurre in maniera automatica i gesti (e le parole) del suo modello, oppure intende sviluppare, attraverso l'esercizio (anche quello guidato), la competenza manifestata da chi è più esperto di lui? Inoltre, quali conoscenze e competenze possiede effettivamente il modello: sono esse adeguate per promuovere un apprendimento valido e produttivo nel contesto lavorativo attuale? Occorre anche ricordare il pericolo di rimanere legati a procedimenti operativi tradizionali, senza aperture alla loro evoluzione in un contesto digitale.

Il ruolo insostituibile della comunità di pratica professionale

Il passaggio dalla considerazione della relazione apprendista-maestro a quella di un sistema di relazioni sociali allargate, quale è quella di una comunità di pratica lavorativa, mette in luce le reciproche influenze tra apprendisti di diverso livello di competenza e tra soggetti a diverso livello di specializzazione e responsabilità. La prospettiva elaborata da E. Wenger integra le diverse prospettive valorizzando le varie forme di apprendistato e l'apprendimento da modelli. Il ruolo formativo di una comunità di pratica, non solo professionale, diventa molto significativo, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze avanzate, e persone principianti o che devono acquisire competenze nuove. Grazie alle possibilità di osservare persone più esperte, di lavorare insieme, di confrontarsi con gli altri, si crea un naturale sistema di apprendimento vicendevole e la possibilità di sostenersi con le pratiche e i modelli che sono stati verificati come effettivi.

Scrivendo della comunità di pratica E. Wenger afferma: «La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato. In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità»¹⁴. Le sollecitazioni che provengono dall'approccio di Wenger e collaboratori mettono in luce anche un pericolo che può essere presente in forme di apprendistato che si limitano a un rapporto duale apprendista – maestro che si prolunga nel tempo. Se è vero che una competenza si sviluppa con l'esercizio attuato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yriö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare di attività nelle quali l'esercizio pratico è stato realizzato. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro. Problema che diventa ancora più importante quando si tratta di vere e proprie transizioni da ambiente formativo a ambiente di lavoro, da un ambiente di lavoro a un altro, da un livello e ruolo professionale a uno superiore, ecc. Qui la competenza chiave è data dalla capacità di gestire sé stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono competenze strategiche e che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.

L'influsso della comunità formativa o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra accennati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone. Naturalmente ciò può esserlo nel bene e nel male. Una comunità di pratica poco aperta all'innovazione, prigioniera dell'esperienza passata e di modalità di relazione e di lavoro poco funzionali e ripetitive, in cui la trasmissione delle conoscenze e competenze è basata su forme autoritarie, se non violente, e banalmente imitative, può costituire un serio ostacolo all'apprendimento degli apprendisti presenti.

¹⁴ WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: WENGER E. - MCDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

Il problema della mediazione e dell'accompagnamento

La transizione da una comunità di pratica sia essa di tipo formativo, sia essa di tipo operativo a un'altra implica quindi un processo complesso analogo a quello che oggi si gioca nel promuovere una innovazione nel contesto produttivo. Si tratta di trasformare in maniera più o meno profonda conoscenze, abilità, atteggiamenti per integrarli nella nuova realtà non solo fisica, ma soprattutto comunitaria e quanto più un'organizzazione è centrata su una propria storia e cultura, tanto più sarà impegnativo l'adattamento richiesto. Ma anche l'organizzazione accogliente dovrà essere aperta ad adattarsi, ad accogliere idee, conoscenze e competenze diverse. Si tratta di un adeguamento reciproco. Ciò è del tutto evidente nei processi innovativi a livello aziendale, come abbiamo già accennato. Si tratta di processi che implicano trasformazioni, adattamenti sia a livello delle nuove conoscenze da immettere nelle attività organizzative e produttive, per renderle compatibili, sia a livello di modalità organizzative e produttive già presenti e operative nel sistema stesso. Ad esempio, un modello proposto considera cinque passi fondamentali. In primo luogo la consapevolezza di aver bisogno di nuovi apporti conoscitivi e operativi; poi, l'individuazione specifica del nuovo apporto e di chi è in grado di comunicarlo; quindi, la necessità di "processare", trasformare, tale apporto per renderlo utilizzabile effettivamente, individuando contemporaneamente i cambiamenti necessari a livello aziendale; infine, l'applicazione, l'incorporazione delle nuove conoscenze nei processi, ruoli e strutture, controllandone via via la produttività da vari punti di vista. Con un feedback continuo, che porta a una circolarità o meglio a un percorso ricorsivo, che dovrebbe garantire nel tempo il perfezionamento progressivo dell'innovazione incorporata¹⁵.

Nei diversi documenti che trattano delle varie forme di apprendistato si parla spesso di tutor che dovrebbero accompagnare gli apprendisti a inserirsi validamente nei nuovi contesti. Si parla poco dei processi abbastanza complessi di cui tali tutor dovrebbero essere consapevoli per cercare di gestirli al meglio possibile. L'analogia sopra evocata implica in primo luogo sufficiente apertura e motivazione all'adattamento sia da parte del nuovo arrivato, sia da parte della struttura accogliente. Con una particolare attenzione a cogliere gli elementi fondamentali su cui concentrarsi, che implicano cambiamento o a livello di at-

¹⁵ LIYANAGE C. et alii, 2009, o.c.

teggimenti, o a livello di abilità, o a livello di conoscenze sia esplicite, sia, soprattutto, tacite. Ad esempio, in alcune indagini internazionali si è evidenziato come dopo poco più di un anno di inserimento in un contesto lavorativo specifico una percentuale notevole di soggetti non riesca ad andare avanti e abbandoni il lavoro, soprattutto per problemi relazionali. Il ruolo di mediazione che dovrebbe assumere un tutor diventa sempre più evidente a mano a mano che le innovazioni nel sistema produttivo di beni e servizi si velocizzano e si presentano in modo assai diversificato da azienda ad azienda. Per questo non poche aziende e consorzi di aziende hanno sviluppato al loro interno, o in collaborazione tra loro, quelle che sono state denominate *Academy aziendali* o *Corporate Universities*.

In questo quadro si rende sempre più complessa la figura del formatore presente in azienda, che diventa mediatore attento tra i bisogni formativi dell'utenza, le esigenze di nuove competenze operative, gli apporti della ricerca e innovazione. Si tratta dunque di intrecciare integrazioni nelle tre direzioni prima segnalate: accogliere soggetti in alternanza, in apprendistato formativo, in formazione continua, seguendoli da vicino; partecipare in varia maniera all'attività produttiva della propria azienda; rimanere aperti e aggiornati circa cambiamenti che via via si presentano. Le varie organizzazioni imprenditoriali percepiscono sempre più chiaramente che i processi formativi sono necessari non solo per la loro sopravvivenza, ma soprattutto per il loro sviluppo in un mondo contrassegnato da tecnologie sempre più innovative. Diventa illusorio che le singole istituzioni scolastiche e formative, salvo nobili eccezioni, possano adeguare i loro laboratori e i loro processi formativi in maniera tale dall'essere non solo aggiornate, ma aperte agli sviluppi futuri, facendo a meno di collegarsi strettamente ad aziende di riferimento. Di conseguenza il mediatore fondamentale tra le istituzioni formative e il mondo aziendale rimane proprio il formatore presente nell'azienda o tutor aziendale.

Tra stabilità e cambiamento

Mark Savickas considera lo sviluppo dell'identità professionale come una costruzione progressiva nella quale gioca un ruolo fondamentale l'adattamento all'ambiente sociale in vista di una integrazione persona-ambiente¹⁶. Nel pro-

¹⁶ SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, Career adapt anilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, p. 661.

gettare le proprie esistenze la gente deve tener conto delle attese sociali al fine di poter entrare e partecipare nel mondo del lavoro e poi gestire le transizioni occupazionali che si dovranno affrontare. Per far questo ogni soggetto deve sviluppare un insieme di risorse che fanno da fondamento alla capacità di far fronte ai compiti attuali e a quelli futuri, ai cambiamenti e ai traumi che si presenteranno nel corso della propria esistenza. Vengono così da lui identificate quattro essenziali abilità personali di autoregolazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'ambiente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo, persistenza. La terza è una caratteristica spesso considerata anche nelle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare sé stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili. La quarta riguarda l'auto-efficacia, la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino. In sintesi un soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

L'adattamento professionale viene spesso collegato alla cosiddetta *flessibilità cognitiva*. Essa riguarda la capacità di gestire sé stessi nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro, la capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro, la tolleranza del cambiamento e la flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza da questo punto di vista sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi. Si può pensare che forme di rigidità cognitiva riguardino la difficoltà ad adattare i propri pensieri e i propri comportamenti a quanto si sperimenta nella vita reale per rimanere attaccati ai propri sogni, a una immagine di realtà che non corrisponde alla situazione di fatto, a pregiudizi e presupposizioni senza fondamento. In termini generali si può includere la tendenza a voler imporre alla realtà forme interpretative di tipo ideologico, quasi a voler controllare, se non dominare, le situazioni, senza tener conto dei vincoli o delle limitazioni che emergono nel concreto.

Viene così evocato un sano realismo, una conversazione continua con la realtà di fatto, anche per sviluppare una visione prospettica di sé e del proprio agire, come si usa dire, con i piedi per terra. L'esperienza del reale tuttavia non può essere l'unico riferimento. La riflessione critica deve coinvolgere quella che viene oggi definita "prospettiva di significato", cioè il senso e la prospettiva

che si intende perseguire nella propria esistenza e i valori che ne sono alla base. Si può invocare in questo contesto la saggezza pratica, cioè la capacità di decidere come agire rimanendo orientati verso un fine considerato desiderabile, ma tenendo conto delle opportunità degli impedimenti che si riscontrano nella realtà. Lo stesso concetto generale di competenza implica la capacità di leggere e interpretare i compiti e/o le sfide presenti al fine di attivare le proprie risorse interne e valorizzare quelle esterne disponibili per portare a termine validamente i compiti da svolgere o rispondere positivamente alle sfide incontrate. Nella strutturazione dei processi cognitivi da saper gestire evocati da Aristotele nella sua Etica Nicomachea al più alto livello si colloca la sapienza, cioè il riferimento ai principi e alle finalità fondamentali che devono animare il nostro pensare e agire. La conoscenza sistematica e l'intuizione diventano nel contesto sapienziale le basi per leggere e interpretare le situazioni, ma la saggezza pratica è la virtù che consente di giungere in maniera consapevole a impostare il proprio agire. In questo quadro va interpretata anche l'esigenza da una parte di stabilità dell'identità sia personale, sia professionale e, dall'altra, di adattabilità alla circostanza della vita e del mercato del lavoro.

Conclusioni

Apprendere nel contesto lavorativo può essere riletto da due punti di vista. Il primo riguarda l'adattamento o la trasformazione delle proprie conoscenze e competenze già acquisite in un contesto formativo nel contesto di una pratica lavorativa reale, in una nuova comunità professionale. Come abbiamo potuto notare si tratta di un transfer che implica flessibilità sia da parte del nuovo arrivato, sia dello stesso sistema operativo e un adeguato accompagnamento in questa transizione. Il secondo punto di vista riguarda l'azienda imprenditoriale stessa, che di fronte alle innovazioni, ai cambiamenti alle nuove esigenze deve saper incorporare nel proprio modo di operare nuove conoscenze, nuove tecniche e nuove competenze. Anche in questo caso forme di adattamento e di trasformazione sono richieste sia a livello di quanto si vuole introdurre nella propria pratica sia da parte dell'organizzazione stessa.

Così la capacità di adattamento e la flessibilità sia cognitiva, sia personale diventano componenti strategiche essenziali. Per evitare, però, di diventare banderuole senza nessun riferimento sufficientemente chiaro e in balia di sollecitazioni di vario genere occorre sviluppare con chiarezza sia a livello personale, sia a livello aziendale la prospettiva esistenziale da Aristotele denominata *telos* o chiara finalizzazione di sé e del proprio futuro.