

Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno

MICHELE PELLERÉY¹

Nei processi di Formazione Professionale, come nel contesto delle attività lavorative, sembra delinearci una rinnovata richiesta di attenzione per la dimensione etica della professionalità. Sia nell'ambito del lavoro autonomo, sia in quello del lavoro dipendente, emergono nuove esigenze di autonomia decisionale e di conseguente assunzione di responsabilità. Alcune indagini di tipo econometrico hanno indicato poi nella coscienza una qualità essenziale per accedere e restare nel mondo del lavoro.

Il contributo intende esplorare perché e come la dimensione etica debba costituire un esplicito impegno da parte delle istituzioni formative.

D'altra parte, una valida metodologia formativa in questo ambito è coerente con lo sviluppo di buoni abiti di lavoro e di studio, ed è basata su forme di apprendistato morale e sulla presenza di un valida comunità di pratica.

In the field of vocational training as well as in the working context, there seems to be a renewed focus on the ethical dimension of professionalism. Both in the work as employed and self-employed new needs of independent decisions and responsibility are emerging. Some surveys have also indicated conscientiousness as an essential quality to enter and remain in the labour market. The following article will explore why and how the ethical dimension must be an explicit commitment of educational institutions. On the other hand, a good educational method leads to the development of good work habits and is based on moral apprenticeship and the presence of a valid community of practice.

1. Uno sguardo alla realtà dell'esperienza giovanile nei riguardi del lavoro

La ricerca sulle sfide che l'attuale situazione lavorativa pone ai processi di orientamento e di Formazione Professionale spesso mette in evidenza un bisogno generalizzato di sviluppo di una gestione di sé più piena e consapevole; in particolare, ciò è urgente di fronte alle cosiddette transizioni che sempre più numerose sembrano caratterizzare l'esperienza lavorativa.² Si insiste sulla necessità

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² A questo proposito si possono citare le ricerche sviluppate dal CNOS-FAP negli anni passati: M. BAY, D. GRZADZIEL, M. PELLERÉY, *Promuovere la crescita nelle competenze che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010; M. PELLERÉY et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

di un maggiore sviluppo della capacità del soggetto lavoratore di aprirsi al cambiamento, su una più pronta flessibilità di fronte alla mutevolezza del quadro lavorativo; ma ciò sembra essere all'origine di un vagabondare tra un'attività e l'altra, un bricolage di impegno lavorativo, che alla lunga può minare la stessa stabilità psicologica e morale della persona. Nella dizione inglese la "career", la carriera, tende a presentarsi più come un labirinto spesso incomprensibile e inestricabile, che un percorso professionale chiaro e stabile verso cui protendere. Cavalcare l'incertezza, il cambiamento, le continue transizioni richiede una grande perizia e il pericolo di cedere di fronte alla complessità di tale condizione umana può facilmente portare alla sensazione di non andare da nessuna parte, di non avere una prospettiva futura, di essere condannato a un continuo presente. La propria esistenza appare quindi come un agglomerato di frammenti privi di legami, come una faticosa sopravvivenza di fronte a continue avversità, un immobilismo caotico privo di senso e di prospettiva, che genera apatia, disimpegno emotivo, rinuncia al passato e al futuro, un vivere alla giornata.³

Gestire se stessi in tale condizione esistenziale è già in generale complesso e difficoltoso, ma ben più disorientati e impotenti si può rimanere di fronte a un mondo del lavoro, presente o futuro, che appare incerto, cangiante, caotico, difficile da toccare, e, quando raggiunto, temporaneo, diverso da quanto pensato, senza chiari punti di riferimento, senza prospettive di stabilità. Ci si sente allora inadeguati, senza risorse interne o esterne a cui aggrapparsi, senza perni di ancoraggio di natura valoriale in un mare caotico e procelloso. Ma ogni impianto etico personale ha bisogno di senso e prospettiva esistenziali, Aristotele parlerebbe di *telos*, di possibile finalizzazione della propria esperienza umana e professionale. Ed è ben difficile che ciò possa essere presente, se si lotta puramente per la sopravvivenza. Inoltre, ciò può rimandare a un individualismo esasperato e a una ricerca di facili compensazioni, che risultano in genere poco valide e costruttive. A lungo andare si insinua una sottile percezione di fallimento, senza alcuna possibilità di riconoscere le proprie sconfitte e di rielaborarne il senso in chiave positiva.

La ricaduta di ciò sul piano educativo e formativo in generale, e di orientamento e Formazione Professionale in particolare, conduce inevitabilmente a sollecitare la ricerca di un punto di appoggio e di ancoraggio dentro se stessi, più che fuori di sé; un rendersi capaci di osservare la realtà con occhi nuovi, al fine di prospettare per il proprio futuro una pluralità di sé possibili e non solo un chiaro e distinto sé ideale; diventare in qualche modo imprenditore del proprio futuro in un contesto aperto e dinamico, cercando di conoscere nella sua pro-

³ C. LASCH, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 38.

blematicità e caoticità il mondo che ci circonda per elaborare un proprio progetto, costruire una propria identità professionale certo aperta al cambiamento, ma sotto la scelta e il controllo personale, assumendo la responsabilità delle proprie decisioni, affrontandone costruttivamente e con volitiva costanza i passi realizzativi. Si evoca cioè la necessità di una più chiara e incisiva formazione personale che integri in maniera coerente l'io, l'ambiente, gli altri.

Viene così evocata la tradizionale considerazione dei tre maestri a suo tempo suggerita da Jean Jacques Rousseau. Essa va ripresa per accentuare la necessità di uno sviluppo più attento e sistematico del primo di essi: la persona stessa. Ma non in uno splendido isolamento, bensì in una stretta interazione con le altre due sorgenti di influenza formativa: gli altri e l'ambiente fisico, sociale e lavorativo. Si tratta di riuscire a integrare in un coraggioso e sentito progetto di vita personale quanto deriva dalla conoscenza delle condizioni sociali e lavorative nelle quali si vive e dalle relative sollecitazioni; e, contemporaneamente, l'influenza dei giudizi e degli stimoli provenienti dagli altri, siano essi formatori, compagni, mezzi di comunicazione sociale, ecc. Non è impresa né immediata, né facile, né destinata a rimanere senza mutamenti, ma necessaria per dare orientamento e forma all'energia realizzativa da mettere in campo con immediatezza e costanza.

2. Promuovere uno sviluppo professionale attento alla dimensione etica

La questione dunque che sollecita le istituzioni formative è individuare modalità d'azione che manifestino maggiore incisività nel promuovere una crescita che integri le competenze professionali personali con la componente etica, quale oggi viene richiesta dai contesti lavorativi. Anche la descrizione delle competenze sviluppata in sede europea è sempre messa in relazione all'autonomia e responsabilità personali, che ne stanno al fondamento. Esiste infatti il pericolo di una condizione giovanile che non si confronta con la necessità per vivere con dignità di condurre con senso di responsabilità le varie possibilità lavorative che si possono sperimentare, per quanto esse siano temporanee e non sempre soddisfacenti. Il rimanere ancorati alla propria famiglia può non permettere di aprirsi al mare aperto, affrontare le incertezze e le sfide della situazione incerta nella quale si vive. C'è sempre un porto sicuro, e questo è un bene, ma esso non può costituire un alibi per non avventurarsi nella vita senza facili coperture assicurative. Soprattutto non favorisce una responsabilità progettuale e realizzativa della propria identità professionale segnata da un carattere etico adeguato.

Approfondire dunque la questione della Formazione Professionale in ambito

etico esige in primo luogo chiarire un possibile equivoco evocato da Antonio Da Re: pensare che l'etica professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. In realtà la dimensione etica caratterizza il lavoro in quanto tale e non solo alcune professioni.⁴ Tanto più che anche i cosiddetti professionisti sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazione di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di etica professionale secondo «un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni», né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività. Un approccio che oggi appare ricco di potenzialità teoriche e di possibili applicazioni formative è quello che si ispira all'impianto aristotelico, in quanto esso collega la realtà dell'agire umano allo sviluppo di un organismo virtuoso.

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori, costruendo, giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle imprevedute, ad agire con onestà. [...] D'all'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».⁵ Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo. Prosegue Da Re: «Ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività».⁶

⁴ A. DA RE, La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In ID., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

⁵ *Ibidem*, pp. 211-212.

⁶ *Ibidem*, p. 213.

3. Una rilettura della formazione etica del lavoratore nella prospettiva aristotelica

Quanto evocato da Antonio Da Re implica un approfondimento di alcuni caratteri propri della Formazione Professionale dal punto di vista etico. Lo faremo da due punti di vista specifici. Il primo riguarda la capacità di giudizio pratico, cioè di decisione saggia in ordine all'agire nelle circostanze specifiche nelle quali ci si trova. Il secondo concerne l'evocazione che spesso viene fatta nella necessità che il processo formativo trovi il suo supporto nel contesto di una comunità di vita che condivida la stessa prospettiva etica.

La prima area di approfondimento riguarda quella che comunemente viene denominata saggezza pratica. Nella prospettiva aristotelica questa è una virtù che, come le altre, si sviluppa attraverso l'esercizio, ma che implica da una parte un forte orientamento ad agire bene e, dall'altra, una conoscenza attenta e penetrante della realtà con la quale ci si confronta. Una conoscenza puntuale sia nelle opportunità che essa offre, sia nei vincoli o limiti che essa manifesta. Höffe la definisce «capacità di determinare, con senso della realtà e magari con spirito critico verso errori e inganni ideologici, il giusto personale e situazionale»⁷. Tutto ciò richiede, sempre secondo Höffe, «la capacità di contestualizzare, la flessibilità e la creatività, ossia, in sintesi, un *esprit de finesse*».⁸ Di fronte alla complessità odierna del mondo lavorativo, alla rapida evoluzione delle sue forme organizzative e tecniche e delle tecnologie digitali disponibili nel tempo, le modalità d'azione competente si intrecciano con sollecitazioni non indifferenti all'autonomia decisionale personale e al senso di responsabilità verso l'azienda nella quale si opera, verso gli altri con i quali si collabora, verso la qualità dei prodotti e dei servizi realizzati.

Lo stesso Autore dopo un elenco delle virtù proprie del carattere di una persona, afferma: «Nell'unione di virtù del carattere e prudenza risiede ancora l'ideale di riferimento per educare ed educarsi a diventare una personalità eccellente».⁹ Il pericolo nel processo formativo è proprio quello di concentrare l'attenzione più su singoli atti morali che sulla moralità della persona, più su comportamenti rigidamente descritti che sulla capacità di giudizio prudente e responsabile relativo all'agire nel contesto presente, più su norme precise e procedure stereotipate che sull'adattamento alle esigenze specifiche emergenti, più su principi generali che sull'interpretazione della domanda presente e sull'adattarsi alle richieste particolari. Nel recente documento pontificio *Amoris laetitia*, si ricordano alcune prese di posizione di Tommaso d'Aquino. In primo luogo come la saggezza pratica

⁷ O. HÖFFE, *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016, p. 90.

⁸ *Ibidem*, p. 91.

⁹ *Ibidem*, p. 75.

non è l'applicazione immediata della norma generale al caso particolare, bensì la capacità di tener conto della realtà con la quale ci si confronta per trovare la più valida soluzione concreta possibile nel quadro di riferimento generale evocato dalla stessa norma generale. Viene anche citato un passo di Tommaso, riferentesi alla conoscenza della norma e alla conoscenza particolare: «Se non vi è che una sola delle due conoscenze, è preferibile che questa sia la conoscenza della realtà particolare, che si avvicina maggiormente all'agire».¹⁰

Applicando tale impostazione alla competenza professionale si evidenzia la centralità dell'interpretazione della sfida concreta con la quale ci si deve confrontare. In altre parole non è possibile applicare al caso concreto l'insieme delle conoscenze e abilità possedute senza penetrare a fondo le esigenze poste dal problema da risolvere. Così è per la stessa valutazione etica che deve dirigere le decisioni e l'azione in situazioni problematiche da questo punto di vista: occorre cogliere l'appello che proviene da tali situazioni per dare a esse una risposta a un tempo coerente con i principi morali di riferimento e con le possibilità effettive e i vincoli esistenti. E, dal momento che la realtà concreta della sfida all'agire professionale deve guidare le scelte e la conduzione della loro realizzazione, la complessità e incisività della dimensione etica coinvolta dipenderà da tale realtà. Diversa, infatti, è la condizione di esercizio della propria professionalità in un contesto sanitario, rispetto a un contesto informatico, o a uno relativo alla gestione dell'ordine pubblico.

La seconda area di approfondimento riguarda il ruolo della comunità di appartenenza e di quella di lavoro nel processo sia di formazione del carattere della persona e della sua saggezza pratica, sia in quello nel quale si svolge un'attività lavorativa a pieno tempo. Rispetto alla tradizione aristotelico-tomista, ci si trova di fronte a una nuova condizione problematica: la carenza di una comunità di appartenenza che possa fare da orientamento e sostegno allo sviluppo di una buona base di riferimento per una condotta etica professionale. Ciò accentua l'esigenza di trovare modalità formative che, pur valorizzando quanto la famiglia e la comunità di vicinato possono dare di positivo, si apra a una più attenta e sistematica promozione del carattere del lavoratore e della sua componente etica fondamentale in riferimento alla condizione attuale del mondo del lavoro.

Non è un'impresa facile, anche perché nelle indagini sviluppate, anche recentemente, emerge con chiarezza che i giovani che entrano nel mondo del lavoro interpretano la loro esperienza attraverso le lenti dell'esperienza precedente, come l'ambiente familiare, il contesto culturale, la vicinanza sociale, e l'ambiente educativo. Queste lenti includono strutture ormai consolidate di valori e di condotte morali che su questa base si dovrebbero sviluppare ulteriormente e venire rein-

¹⁰ PAPA FRANCESCO, *Amoris laetitia*, n.304 e nota 348.

terpretate nel contesto lavorativo. Le indagini condotte da Stephen Billett¹¹ negli anni recenti mostrano che tali giovani ritengono che l'influenza maggiore l'abbiano avuta i genitori, seguiti dagli amici e colleghi e dagli altri membri della famiglia. Insegnanti, media e precedenti esperienze lavorative appaiono molto meno sollecitanti. Viene citata anche un'influenza considerevole da parte di *leaders* religiosi nei riguardi di chi frequenta assiduamente ambienti religiosi, ma è un gruppo minoritario. La questione è: fino a che punto tali influenze sono in grado di favorire una crescita etica in grado di costituire un buon riferimento di base nel contesto delle attuali e future esperienze lavorative, stante la situazione di fatto.

4. Ricadute sulle attività di Formazione Professionale

Ci si trova di fronte a una sfida analoga a quella che a suo tempo don Bosco dovette affrontare a favore dei giovani reclusi presso le carceri torinesi: come costruire o ricostruire un lavoratore dotato di una adeguata etica professionale. Egli scrisse a questo proposito, descrivendo gli inizi della sua attività con i giovani dimessi dalle carceri: «Fu allora che toccai con mano, che i giovanetti usciti dal luogo di punizione, se trovano una mano benevola, che di loro si prenda cura, li assista nei giorni festivi, studi di collocarli a lavorare presso di qualche onesto padrone, e andandoli qualche volta a visitare lungo la settimana, questi giovanetti si davano a una vita onorata, dimenticando il passato, divenivano buoni cristiani e onesti cittadini».¹²

Tre elementi sembrano essenziali in questo cammino evocato da don Bosco: a) la relazione personale avviata e basata su una fiducia reciproca; b) l'accompagnamento protratto nel tempo verso una realtà esistenziale materiale e spirituale rinnovata; c) la cura per inserirli in maniera valida e produttiva nel tessuto sociale e lavorativo. Tali riferimenti vanno rilette come elementi che dovrebbero caratterizzare ciò che nella pratica educativa appare centrale: tramite la presenza costante in mezzo ai giovani, l'educatore, o il gruppo degli educatori, attiva, sostiene e orienta con loro un sistema di relazioni che costituisce la base fondamentale per promuoverne la crescita personale, etica, culturale, sociale, professionale. In altre parole costruire una comunità nella quale si possa sperimentare l'accompagnamento personale in un cammino di costruzione del proprio carattere

¹¹ Una sintesi delle indagini condotte da Stephen Billett nel corso dei precedenti anni si trova nel contributo: M. CAMPBELL, K.E. ZEGWAARD, *Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement*. In M. KENNEDY, S. BILLETT, S. GHERARDI, L. GREALISH (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp.47-64.

¹² G. BOSCO, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, saggio introduttivo e note storiche di A. Giraud, Las, Roma, 2011, p. 129.

e della propria saggezza pratica, cioè dei fondamenti di un'etica professionale che si possa incarnare nel contesto lavorativo attuale.

Tuttavia, nel contesto attuale del mondo lavorativo occorre che queste qualità possano essere collegate alle future esperienze professionali. Certamente è utile la parte laboratoriale del processo formativo, ma questa inevitabilmente si presenta come un'area di esperienza protetta, più o meno in continuità con l'attività nella quale ci si dovrà o potrà inserire. Di qui deriva anche l'importanza di periodi formativi centrati su attività di stage in azienda e di tirocini in ambito lavorativo effettivo. Certo nel processo formativo occasioni di sviluppo non solo della competenza professionale, ma anche della sua componente etica, ce ne sono molte, basti pensare allo sviluppo di abiti di lavoro legati alla sicurezza personale o alla gestione della qualità dell'ambiente in cui si opera. Ma il passaggio a situazioni non protette dal punto di vista istituzionale implica un esercizio più autonomo e responsabile delle proprie mansioni lavorative. Inoltre, il confronto con gli altri lavoratori e con diversi contesti lavorativi implica lo sviluppo di capacità di lettura e interpretazione delle nuove condizioni operative. Da due punti di vista: di capacità di analisi critica realistica delle condizioni sia fisiche, sia tecniche, sia organizzative, sia relazionali presenti; e, poi, di impatto con una realtà che nel futuro caratterizzerà sempre più la propria esperienza professionale. In tali periodi occorre che il soggetto abbia un buon contatto con quanti operano nell'azienda per rendersi conto delle attese nei riguardi del personale da parte dell'istituzione, degli elementi critici che possono emergere sia sul piano relazionale con i superiori e i colleghi, sia quanto a puntualità, concentrazione e qualità del proprio apporto lavorativo. In questa presa di consapevolezza non basta essere attenti agli aspetti più direttamente riferibili alla competenza operativa occorre anche esplorare aspetti positivi e negativi da un punto di vista etico-morale.

Infine, occorre insistere sull'accompagnamento che è necessario ai giovani lavoratori, quando riescono a essere assunti più o meno stabilmente in un'attività lavorativa. In qualche modo è ciò che suggeriva don Bosco quando affermava riferendosi all'ambiente artigianale "andandoli qualche volta a visitare". Un accompagnamento sia prima, sia durante, sia immediatamente dopo la transizione dall'istituzione formativa all'azienda lavorativa. Ciò si rende possibile se l'istituzione formativa riesce a stabilire nel tempo buone relazioni con le imprese presenti sul territorio.

5. Lo sviluppo delle competenze etiche in prospettiva psicologica

Billett afferma che gran parte delle competenze professionali anche etiche possono essere sviluppate in contesti che non sono direttamente né immediatamente strutturati intenzionalmente per questo, senza con ciò sottovalutare l'apprendimento professionale, incluso quello di natura etica, che può essere acquisito nel contesto formativo in maniera esplicitamente intenzionale. L'apprendimento in tali situazioni emerge attraverso l'osservazione, cioè la rappresentazione imitativa della natura della prestazione umana vista, l'imitazione e la riflessione critica. In psicologia una delle possibili schematizzazioni di tale processo è denominata *modeling*, o apprendere da modelli, attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria.¹³ Negli studi di tipo socio-cognitivo si indicano quattro livelli di progressiva acquisizione delle competenze, non per forza successivi. Essi, infatti, indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. È utile approfondire i processi psicologici messi in atto in tale contesto, anche perché essi sono particolarmente coinvolti nello sviluppo delle competenze etiche, in particolare nella prospettiva dello sviluppo delle virtù del carattere e della saggezza pratica, secondo la prospettiva di Höffe.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di uno più 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. Zimmerman¹⁴, 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. Si tratta di cogliere e interiorizzare alcune abilità strategiche e alcuni processi cognitivi e affettivi come: avere a disposizione standard di valutazione delle prestazioni messe in atto; seguire orientamenti motivazionali congruenti; essere sensibili a

¹³ È un processo psicologico che si mette in moto quando una persona osserva, prestandovi attenzione, i comportamenti di altre persone e li interiorizza, nel senso che vive in terza persona le situazioni e le vicende di altri e tende a conservare queste esperienze nella propria memoria. Presentandosi una situazione analoga, quasi automaticamente si sente portata a comportarsi in maniera simile. Attraverso tale processo i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificato internamente serve da guida all'azione.

¹⁴ B.J. ZIMMERMAN, Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

valori di riferimento; persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale; ecc.

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 offre una qualche forma di 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 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 insegnante 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 ad 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.

Questo processo può anche essere riletto tenendo conto della cosiddetta zona di sviluppo prossimale di matrice vygotskyana. La zona di sviluppo prossimale, infatti, è costituita dalla fascia cognitiva e operativa entro la quale un soggetto riesce a svolgere, con il sostegno (*scaffolding*) di un esperto, o in collaborazione con un pari più capace, e attraverso la mediazione degli scambi comunicativi compiti che non sarebbe in grado di svolgere da solo. È nel momento in cui agisce in un contesto sociale, valorizzando forme di comunicazione valide, che egli si appropria di nuovi strumenti cognitivi e operativi che gli serviranno ad

alimentare la sua competenza al fine di risolvere in maniera autonoma problemi analoghi a quelli affrontati con l'aiuto di altri.¹⁵

6. Sviluppare una comunità di pratica professionale segnata dall'etica

Il processo sopra descritto, come già segnalato, può essere riletto interamente nella prospettiva dello sviluppo sia delle virtù del carattere, sia della saggezza pratica. È nel contesto dell'attività ordinaria di una comunità di pratica, quale quella descritta da Etienne Wenger¹⁶, che si possono osservare prima, imitare poi e, infine adottare autonomamente e responsabilmente comportamenti ispirati a un'etica professionale intesa nella sua complessità. Il ruolo formativo di una comunità di pratica si evidenzia nella sua centralità, se si prende in considerazione la moltitudine delle relazioni tra persone che già possiedono competenze etiche 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. 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».¹⁷

La comunità di pratica diventa una comunità formativa se si costituisce come un ambiente in cui, attraverso relazioni interpersonali intense, gli incarichi svolti e le esperienze possedute, si attiva un processo di sviluppo personale, culturale, professionale ed etico a vari livelli. In questo ambiente è possibile acquisire le

¹⁵ Cfr. V. BALAKRISHNAN, L.B. CLAIBORNE, Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education, *The Journal of Moral Education*, 2012, 41, 2, pp. 225-243.

¹⁶ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006. Vedi anche: E. WENGER, R. McDERMOTT e W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

¹⁷ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

varie competenze richieste per entrare nel mondo del lavoro e delle vita sociale e civile e per potervi rimanere in maniera attiva e partecipativa. È pure possibile l'acquisizione delle competenze e conoscenze che da Michael Polanyi sono state definite tacite e che non si possono trasmettere agli altri, né possono essere acquisite se non attraverso personali interazioni con quelli che le possiedono.¹⁸ Tutto ciò può essere riletto in maniera ancor più specifica facendo riferimento alla dimensione etica dell'attività professionale. Va anche osservato che se è vero che una competenza anche etica si sviluppa con l'esercizio attuato in un contesto di pratica lavorativa, è anche vero che essa implica quella che è stata definita da Yrjö Engeström la poli-contestualità, cioè il saper andare oltre il contesto specifico e la tipologia particolare delle pratiche. È questo il problema della trasferibilità delle abilità e delle competenze da un contesto all'altro.¹⁹ 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 se stessi in tali passaggi e implica chiari obiettivi formativi centrati su quelle che oggi si definiscono come sviluppo di competenze strategiche e che costituiscono la struttura fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro.²⁰

L'influsso della comunità di studio o di lavoro, come è stato ben evidenziato dagli studi sopra ricordati, è certamente determinante non solo nel promuovere le competenze necessarie, ma anche nel dare senso e prospettiva professionale alle persone e nel promuovere la loro competenza etica. 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, poco sensibile ai valori e ai comportamenti di natura etica, può costituire un serio ostacolo a un valido e sviluppo professionale, anche da un punto di vista etico.

¹⁸ M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; M. POLANYI, *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

¹⁹ Y. ENGESTRÖM, R. ENGESTRÖM e M. KAKKAINEN, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 1995, 4, 319-336.

²⁰ Un approfondimento del concetto di competenze strategiche nel gestire se stessi nello studio e nel lavoro si trova, accompagnato da strumenti di autovalutazione, nel sito Internet: www.competenzestrategiche.it.

7. Creare una continuità educativa tra comunità formativa e comunità professionale

Esiste oggi un reale pericolo di istituzionalizzare la Formazione Professionale secondo il modello scolastico prevalente, basato su discipline ben distinte, con insegnanti specializzati nel proprio settore contenutistico, organizzata secondo ore di insegnamento distribuite settimanalmente, perdendo di vista l'unità della persona che deve essere aiutata a diventare un lavoratore competente, anche da un punto di vista etico. La considerazione del concetto di apprendistato nella sua accezione più generale può costituire un elemento chiave per favorire una maggiore continuità tra ambiente formativo e ambiente lavorativo.

Di conseguenza il primo elemento da considerare riguarda lo sviluppo di un ambiente formativo di tipo istituzionale che garantisca la presenza di autentiche forme di apprendistato sia sociale, sia culturale, sia professionale, sia etico. La qualità dell'ambiente formativo, dei suoi docenti, dei suoi laboratori, del sistema di relazioni interpersonali e istituzionali attivato, dell'apertura al mondo del lavoro e delle sue evoluzioni, delle pratiche educative messe in atto quotidianamente, costituiscono il primo e fondamentale influsso formativo che orienta e dà senso e prospettiva ai giovani che ne partecipano quotidianamente, costituendo la base di riferimento anche per lo sviluppo di comportamenti etici.

Il secondo elemento da valorizzare riguarda lo sviluppo di competenze intese come abiti, cioè come disposizioni stabili a pensare e agire in maniera valida e produttiva dal punto di vista personale, culturale, professionale ed etico. Oggi vengono chiamati abiti morali, abiti mentali, abiti di lavoro, abiti sociali. Ciò è coerente con quanto indicato da Antonio Da Re circa l'importanza di sviluppare una competenza morale basata sul concetto di virtù nella prospettiva aristotelica. Da questo punto di vista ogni comunità formativa dovrebbe promuovere una cultura educativa pratica che interpreti in maniera valida e significativa quanto descritto nel quadro delle competenze culturali e professionali che caratterizzano qualifiche e diplomi professionali.

Un terzo elemento sta nel favorire una valida transizione tra ambiente formativo e ambiente di lavoro. Da questo punto di vista non basta parlare di alternanza, di *stages* in azienda, ecc. Occorre prefigurare un sistema che almeno nella sua concezione di base risulti come "duale", in cui quanto promosso nell'istituzione formativa e quanto sperimentato in un contesto lavorativo abbiano nel tempo un equilibrio progressivamente orientato a promuovere esperienze vive di tipo lavorativo reale, non simulato. Si può evocare la sperimentazione in corso di un sistema duale italiano. Perché ciò risulti valido anche da un punto di vista etico, occorre che le due comunità, quella formativa e quella lavorativa, costituiscano ambienti validi per un apprendimento anche di natura etica. L'azienda,

o il servizio, presso cui si svolge l'attività formativa esterna occorre che assuma la forma di una comunità di apprendimento professionale segnata da comportamenti di natura etica.

A questo fine è necessario accettare un apprendista come un membro effettivo della comunità di lavoro, anche se la sua partecipazione alle attività lavorative vere e proprie sarà progressiva. Tale accettazione implica anche la necessità che la frequenza sistematica delle attività formative esterne all'azienda venga considerata come fondamentale al fine di raggiungere i livelli formativi e culturali che caratterizzano le qualifiche e i diplomi professionali. Tale dualità di riferimenti è essenziale certamente per l'apprendistato in obbligo formativo, ma in molti casi lo è anche per gli altri tipi di apprendistato in quanto molte delle aziende non sono in grado di aprire la mente verso le innovazioni, e in generale verso il futuro, tanto meno in un'ottica di autonomia e responsabilità personali.

Occorre anche chiarire bene sia all'apprendista, sia a quanti avranno a che fare con lui, la dinamica propria dell'apprendimento da uno o più modelli e il trasferimento tramite esperienze condivise delle conoscenze tacite, cercando di sollecitarne qualche forma di concettualizzazione e il collegamento con almeno alcune di quelle esplicite acquisite in altri contesti. In tale contesto va attivato un sistema di *feedback* sistematici rispetto alla progressione che si può riscontrare nelle sue abilità e competenze. Per favorire lo sviluppo di standard di riferimento interni non basta infatti l'osservazione del modello, ma anche la sollecitazione a identificare le caratteristiche peculiari delle competenze da acquisire, le loro componenti conoscitive e di abilità, i progressivi livelli, per farne obiettivi di riferimento per il proprio apprendimento e la propria autovalutazione.