

# Competenza e virtù: una prospettiva pedagogica per la IeFP?

CARLO MACALE<sup>1</sup>

*Il presente contributo intende riflettere su una cornice pedagogica personalista per l'IeFP secondo un modello educativo che coniughi la didattica per competenze con il concetto di virtù. La riscoperta del valore delle virtù da parte della Positive Psychology fa sì che sia auspicabile sul piano teorico-pratico una progettazione didattica che consideri la Formazione Professionale come un iter educativo atto alla promozione integrale della persona.*

*This contribution aims to investigate a personalistic pedagogical framework for the EVT, according to an educational pattern which combines competences and the concept of virtue in teaching practice. The rediscovery of the value of virtues by Positive Psychology emphasizes the importance from a theoretical-practical point of view of a didactic planning that considers vocational training as an educational process for the integral promotion of the person.*

La sfida della Formazione Professionale iniziale è quella di formare, sempre meglio e sempre più, i lavoratori del domani. Una formazione che non sembra esigere solo un “addestramento” tecnico-professionale, ma si rivolge alla realizzazione globale della persona per promuoverla integralmente. La didattica per competenze ha spalancato le porte alla personalizzazione degli apprendimenti a partire dalla solida base del “saper essere” individuale, ma sembra giunto il momento di dare piena evidenza anche alla proposta educativa della progettazione.

I percorsi di IeFP hanno superato la prova della loro valenza formativo – sociale: gli ultimi dati<sup>2</sup> ci parlano di una Formazione Professionale altamente inclusiva, fortemente innovativa sul piano didattico, ben collegata al mercato del lavoro<sup>3</sup> e di recupero rispetto al fenomeno dei *drop-out*. Tutto ciò in una situazione di finanziamenti ancora instabile. Non ci si può meravigliare di questo paradosso se manca, in primo luogo, un riconoscimento pieno sul piano pedagogico della via professionalizzante, che metta in discussione la mai sopita conce-

<sup>1</sup> Esperto dei processi apprendimento.

<sup>2</sup> INAPP, *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto dovere, a.f. 2015-2016*, Roma 2017.

<sup>3</sup> [http://excelsior.unioncamere.net/images/publicazioni2017/C1\\_Nazionale\\_WEB.pdf](http://excelsior.unioncamere.net/images/publicazioni2017/C1_Nazionale_WEB.pdf).

zione del primato della teoria e la dicotomia *otium-necotium*<sup>4</sup>. Manca, inoltre, una riflessione attorno alla relazione educativa e alle condizioni che favoriscono l'apprendimento di conoscenze e abilità tecnico-operative. Su tale relazione si misura la proposta pedagogica della IeFP che considera, oltre alla didattica per competenze, anche quella legata al benessere della persona e allo sviluppo delle potenzialità. Qui, il modello della *Positive Education* si propone come riferimento nell'Istruzione e Formazione Professionale attraverso le dimensioni applicative del concetto di "mediazione pedagogica".

## La cornice pedagogica

Nel tentativo di impostare un *pedagogical framework* è necessario contestualizzare la riflessione, in particolare, sull'epoca "liquida" e "complessa" nella quale viviamo, in cui gli allievi si misurano con la frenetica abbondanza di informazioni della "società della conoscenza". In questo nuovo orizzonte possiamo contare sulla mediazione pedagogica, nel significato originario proposto da Cives: una mediazione educativa che unisce al rigore scientifico delle scienze sociali la dimensione esperienziale, non raggiungibile dal solo fare sperimentale<sup>5</sup>. Così, nel triangolo della mediazione pedagogica la scuola professionale diventa la struttura fisica e logica della relazione fra persona e società.



<sup>4</sup> G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia La Scuola, 2011, p. 37.

<sup>5</sup> G. CIVES, *La mediazione pedagogica*, Firenze La Nuova Italia, 1973, pp. 23-24.

Essa mostra come, se si amplia la prospettiva su cui educare, toccando anche saperi esterni che vanno dalla filosofia alle scienze umane, dalla letteratura alle tradizioni sapienziali, si può sostenere l'educabilità della persona con alcune dimensioni antropologiche e morali che danno senso all'agire della persona<sup>6</sup>.

Al cuore del problema vi è una pedagogia sociale orientata alla speranza, ossia una pedagogia che facendo capo ai concetti di ragione, libertà, esperienza e trascendenza, sappia rendere protagonisti gli allievi prima nel loro percorso formativo e, in seguito, nei loro diversi ruoli sociali nella famiglia, nel lavoro e nella piena cittadinanza. La proposta, riprendendo Catalfamo<sup>7</sup>, recupera la dimensione dell'esperienza nella libertà: non esercitata nella passiva attrazione di fini che ci muovono ma, intenzionalmente, nella selezione dei fini per cui muoversi e dei mezzi e degli apprendimenti che servono a raggiungerli.

L'età dell'adolescenza, quella prevista per l'IeFP, è un periodo della vita in cui a volte si fanno scelte "senza ragione" rischiando di bloccarsi avviliti dall'insuccesso, anche alla luce della poca esperienza. È qui che la pedagogia della speranza, come stimolo alla scelta nella libertà e riflessione sul futuro possibile, può contribuire ad emergere dalla semplice contingenza dell'esperienza e aprire a un modo di apprendere significativo. Una pedagogia della speranza deve essere radicata all'interno di un'esperienza sociale e, nel caso dei Centri di Formazione Professionale, all'interno di un'esperienza di apprendimento sociale. In tal modo, la scuola professionale diventa la nuova Barbiana che recupera le perdite della scuola tradizionale<sup>8</sup> avendo a mente con il suo ispiratore che, se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola, ma ospedale che cura i sani e respinge i malati<sup>9</sup>. Così l'esperienza educativa dei CFP dovrebbe mirare a rivalutare la persona dell'allievo ricostruendo il senso positivo nella sua storia (anche se a volte difficile) e nelle sue singolari potenzialità.

Come afferma Pesci<sup>10</sup>, don Milani aveva già intuito nella sua "antipedagogia" una scuola collegata alla vita personale e professionale<sup>11</sup>. Per questo, era solito mandare i suoi ragazzi a fare lunghi viaggi per imparare nella "scuola della vita" ciò che la scuola istituzionale non riusciva a trasmettere. Prima ancora delle in-

<sup>6</sup> Cfr. F. PESCI, *Mediazione pedagogica, globalizzazione e post-modernità. Preliminari allo studio della storia dell'educazione*, Roma Kollesis Editrice, 2012, p. 7.

<sup>7</sup> Cfr. G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, Brescia La Scuola, 1986.

<sup>8</sup> C. MACALE, *Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale*, in *MeTis*, V [2015], n.1, p. 529.

<sup>9</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze Libreria Editrice Fiorentina, 1967, pp. 19-20.

<sup>10</sup> F. PESCI, *L'attivismo rimosso. Aspetti dell'educazione nuova tra ottocento e novecento*, Torino Tirrenia Stampatori, 2000, p. 4.

<sup>11</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 29.

tuizioni politiche e dei progetti europei, don Milani si batteva per una scuola che trasmettesse, oltre alle conoscenze, anche le arti e i mestieri<sup>12</sup>.

La proposta di una pedagogia della speranza, collegata al modello di pedagogia sociale di don Milani e ad una fondata pedagogia del lavoro, può contrastare la pressante forza individualizzatrice della società liquida, nella quale l'asservimento alle leggi del mercato e del consumo ha fatto perdere di vista ogni riferimento sapienziale e, conseguentemente, ogni indirizzo pedagogico. La scuola ha smesso di educare, perdendo un'occasione preziosa per favorire l'intenzionalità creativa dell'apprendimento. Il recupero della libertà personale nella propria esperienza di vita all'interno della pedagogia della speranza è da concretizzare nei luoghi di apprendimento e nella vita poiché entra in quella cornice pedagogica che recupera la dimensione di senso nel futuro, la cui perdita impedisce alla volontà del giovane di "costruirsi" in qualsiasi percorso di apprendimento.

Sia Catalfamo<sup>13</sup> che don Milani affermano che la coscienza personale non si può rassegnare ai determinismi sociali. Se l'autore della pedagogia della speranza considera questo argomento in chiave filosofica, don Milani applica tale presupposto teoretico nella pratica, tanto da farlo divenire un principio educativo. In *"I care"* esprime la sua passione educativa nella convinzione che ogni giovane è un groviglio di potenzialità che attende di essere sciolto. Se la scuola tradizionale non vi è riuscita, allora qualcun altro deve scoprire come fare. Proprio questo è il compito della IeFP: credere nel giovane cercando di restituirgli senso, scovando quelle forme di intelligenza che le scuole tradizionali non sono ancora pronte ad accogliere.

## La pedagogia del progetto

Il concetto di competenza è il punto nevralgico della nuova didattica che passa dall'insegnamento centrato sull'insegnante, all'insegnamento centrato sull'apprendimento/alunno<sup>14</sup>. Se si considera che alla base del concetto di competenza c'è l'incontro fra l'essere persona e le sfide della realtà (che per Castoldi<sup>15</sup> sono le sfide dell'apprendimento), si può comprendere come sia importante, in sede di didattica, impostare un'offerta formativa seguendo quella che Pellerrey

<sup>12</sup> SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 101.

<sup>13</sup> G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, cit., p.102.

<sup>14</sup> Cfr HIANG-CHU AUSILIA CHANG, *Dall'insegnamento all'apprendimento. Sfida della Learning Society*, in "Rivista di scienze dell'educazione", LIII [2015], n. 2, pp. 145-171.

<sup>15</sup> M. CASTOLDI, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma Carocci, 2009.

definisce la “pedagogia del progetto”<sup>16</sup> a cui si associano alcuni principi di metodo che devono guidare ogni pratica formativa diretta alla promozione di competenze:

- 1) Le competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente in un’attività che lo interessa più o meno profondamente, ma che comunque ha per lui un senso. [...]
- 2) La progettazione di un’attività formativa diretta allo sviluppo di competenze implica, da una parte, la individuazione delle caratteristiche e delle componenti di una specifica competenza e, dall’altra, l’effettuazione di un bilancio delle competenze già acquisite da parte del soggetto. [...]
- 3) È importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell’azione.<sup>17</sup>

Alla luce di ciò si supera il modello trasmissivo-ripoduttivo<sup>18</sup> e le conoscenze: “cessano di essere il mero fine del percorso didattico e divengono l’indispensabile supporto delle competenze”<sup>19</sup>. Il terzo principio di metodo sopra esposto è in linea con la pedagogia personalista<sup>20</sup>: «[...] non è il risultato di un’azione esterna e decisa, magari in modo perfetto, da altri, ma sempre necessita, per il suo realizzarsi, dell’adesione autonoma della persona stessa che, dotata di libertà e responsabilità, diventa soggetto attivo e insostituibile in questo processo»<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> «La pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un progetto che abbia una sua rilevanza, non solo all’interno dell’attività scolastica, bensì anche fuori di essa. [...] Il grande vantaggio di questo approccio sta nel favorire l’interiorizzazione del senso di quello che si apprende a scuola, cioè del fatto che conoscenze e abilità apprese in tale contesto hanno un ruolo e un significato, possono servire per raggiungere uno scopo più vasto» M. PELLERREY, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano RCS Libri, 2004, p. 106.

<sup>17</sup>Ivi, pp. 110-111

<sup>18</sup>L. FABBRI-C. MELACARNE, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano Franco Angeli, 2015, pp. 17.

<sup>19</sup>A. VITERITTI, *Le competenze nei sistemi formativi, nei contesti di lavoro e nei percorsi dei soggetti*, in M. COLOMBO - G. GIOVANNINI - P. LANDRI (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano Guerini, 2006, p. 331.

<sup>20</sup> «La persona, della cui educazione e formazione scolastica intendo parlare, è una realtà sussistente di natura razionale, è capace di azione intenzionale, creativa e unificante delle molteplici esperienze; possiede dignità morale (coscienza e libertà); realizza in modo unico ed esclusivo l’aspirazione universale alla felicità, si relaziona interattivamente con il mondo circostante; è autonoma nella scelta delle diverse possibilità di orientare la propria vita, di conferire senso alla sua esistenza e di costruire la propria personalità formulando e realizzando un progetto personale di vita. La dignità, l’unitarietà, l’unicità, l’irripetibilità, la relazionalità, l’apertura, la comunicazione e l’autonomia costituiscono gli attributi fondamentali della persona che meritano una particolare attenzione pedagogica affinché siano coltivati adeguatamente in ogni alunno». G. ZANNIELLO, *Dalla pedagogia della persona alla didattica della persona*, in G. MALIZIA - S. CICATELLI, (a cura di), *La scuola della persona*, Roma Armando Editore, 2010, p. 12.

<sup>21</sup>G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, in “Nuova Secondaria”, XXXII [2014], n.1, p. 14.

È importante comprendere che la richiesta di senso nell'apprendimento non confligge con le nuove tecnologie. Alberici definisce la società della conoscenza come quella società che sviluppa continuamente conoscenze, capacità e attitudini attraverso un'istruzione che dovrebbe essere saldamente ancorata alla cultura<sup>22</sup> come veicolo che orienta la crescita. Tuttavia, la società della conoscenza usa principalmente canali tecnologici e informatici che, costantemente condizionano, con informazioni, i processi di apprendimento a vari livelli. Se prima era la cultura, la tradizione di una comunità, a influire sulla personalizzazione degli apprendimenti dei ragazzi, oggi si rischia di perdere ogni guida impattando con l'uso compulsivo delle tecnologie. Sul piano pedagogico-sociale ciò significa che la famiglia, la scuola o altre agenzie educative di carattere religioso, culturale o associativo, non sono più agenti esclusivi nella mediazione pedagogica, in quanto altre reti hanno esteso la loro influenza, non sempre organica e costruttiva.<sup>23</sup>

Di fronte a questo dato è poco sensato riproporre l'insanabilità dell'antinomia cultura-tecnologia, frutto di una lettura del problema ancorata al passato. È necessario, al contrario, riflettere su come la tecnologia debba entrare nei processi educativi, dandole il giusto posto di "strumento educativo" e non di "finalità pedagogica", come è tentazione di una parte di *education* legata funzionalmente al mercato del lavoro.

La pervasività delle nuove tecnologie pone due interrogativi sul piano pedagogico. Il primo è di carattere etico-culturale, ovvero se questo "luogo globale e virtuale" sia un nuovo modo di appartenenza o un elemento di spersonalizzazione per i ragazzi, mentre il secondo riguarda le modalità con cui possiamo sostenere i giovani a gestire questi strumenti durante la loro prima formazione. Nelle possibili soluzioni a questi quesiti va, comunque, considerato che nessun atteggiamento fideistico verso le nuove tecnologie potrà sostituire la guida e l'impegno per facilitare la libertà dell'apprendimento, tanto più che, come nota Pellerrey, "troppo internet non fa crescere l'apprendimento" e "si può amplificare un grande insegnamento ma non sostituirne uno mediocre"<sup>24</sup>. La tecnologia, dunque, non sostituisce né l'insegnamento, né l'apprendimento, ma può rendere entrambi "appetibili" e "moderni" senza scalfire l'originalità della relazione educativa<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano Bruno Mondadori, 2002, p. 8.

<sup>23</sup> E. LOZUPONE, *La pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo*, Roma Armando Editore, 2015, pp. 85-86.

<sup>24</sup> M. PELLEREY, *La diffusione delle tecnologie digitali a scuola sollecita una rivisitazione della didattica come scienza progettuale*, in "Orientamenti Pedagogici", LXIII [2016], n.1, p. 48.

<sup>25</sup> Su questo tema cfr. F. CERETTI - M. PADULA, *Umanità mediale. Teoria sociale e prospettive educative*, ETS 2016.

Il processo di apprendimento passa, quindi, dal contesto aula al luogo virtuale in cui chi ne fa parte è ovunque e ha sempre a sua disposizione praticamente ogni cosa (informazioni, dati, documenti di ogni tipo) ad esclusione della capacità di dare senso alla scelta. È questa, dunque, che va esplicitata.

## Cultura ed etica del lavoro: l'apprendimento come praxis

L'idea di lavoro in rapporto all'educazione dei giovani, ha sempre avuto una connotazione "negativa" rispetto ai percorsi di studi classici o tradizionali. Un articolo di Potestio, ci ricorda come siano ancora diffusi tre *unconscious bias*:

Il primo può essere sintetizzato nella frase: "Chi lavora non studia e chi studia non lavora" [...] Il secondo sviluppa il precedente e afferma che non solo scuola e lavoro sarebbero tra loro alternativi, ma anche tra di loro in obbligata successione cronologica. [...] Il terzo pregiudizio inconscio [...] un posto fisso, che se possibile, può rimaner sempre lo stesso, nella stessa azienda, fino alla pensione.<sup>26</sup>

Questi tre pregiudizi hanno alla base una forte svalutazione dell'idea di lavoro, che non viene visto come processo creativo e stimolante, in grado di sviluppare le potenzialità del lavoratore. A questa visione culturale se ne aggiunge anche una economica che attribuisce al lavoro un "ruolo meramente strumentale il cui valore non sta nell'agire, ma è rintracciabile esclusivamente nella possibilità di spesa del reddito prodotto"<sup>27</sup>. Sul piano antropologico queste visioni sono riduttive perché non riferite direttamente alla persona, ma operanti nell'orizzonte limitato di una società funzionalista e guidata dal profitto. In essa, la persona passa da soggetto del lavoro a oggetto di scambio economico, esplicitando i "valori, le norme e i modelli di comportamento"<sup>28</sup> portati avanti acriticamente nel presente clima culturale e produttivo.

Pertanto, i giovani iscritti all'IeFP non hanno bisogno solo della *technè*, cioè del sapere come produrre risultati, ma anche della *phronesis*, cioè della saggezza pratica che permetta loro di formulare giudizi e prendere decisioni, ad esempio su "cosa è degno di essere realizzato o che cosa va realizzato necessariamente"<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> A. POTESTIO, *Le resistenze culturali ai percorsi non accademici di alta formazione*, in Persona, Formazione e Lavoro, IV [2014], n. 12, pp. 39-40.

<sup>27</sup> D. NICOLI, *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in G. ZAGARDO - G.M. SALERNO - D. NICOLI - G. MALIZIA - M. TONINI, *La buona formazione professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/2014 e proposte*, CNOS-FAP, Roma 2015, p. 165.

<sup>28</sup> F. AVALLONE, *La dimensione psicologica del lavoro*, CNOS-FAP - collana studi, Roma 2012, p. 4.

<sup>29</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma LAS, 2014, p. 162.

L'etica professionale secondo virtù, nata con Aristotele e poi sviluppata in alcune forme di personalismo, può contribuire alla formazione di questo processo: si discosta da una morale professionale letta solo come rispetto di codici deontologici e mira decisamente alla promozione della persona intera, orientata al bene proprio e altrui. Nei valori che rendono un uomo "felice" nel rispetto della sua piena umanità si dà vita ad una convivenza con se stessi e con gli altri che tocca ogni dimensione dell'essere umano<sup>30</sup>.

L'etica professionale fondata sulla virtù, non si oppone alla morale personale: pur non essendo universalistica perché responsabilizza solo nei limiti dell'agire professionale<sup>31</sup>, vede nella persona l'unità morale del suo agire. Infatti, educare secondo un *ethos* professionale e non universalistico, significa non scindere la persona dal professionista, poiché, come osserva Faro, "chi si accontenta di essere buono come professionista, ma non come uomo, non può essere felice"<sup>32</sup>. Ciò serve a contrastare forme di schizofrenia fondate sul relativismo e sull'individualismo, ma non sul concetto di bene, in particolare della collettività, come valore in sé.

## Virtù e competenza nella Formazione Professionale

*Eudaimonia* è il fulcro dell'agire etico secondo una prospettiva di felicità autentica, nella quale la realizzazione morale porta ad eccellere nelle virtù, siano esse di carattere tecnico che intellettuale. Per questo, anche il discorso etico in chiave educativa, ci porta a considerare l'agire competente professionalmente non isolato dall'agire etico.

Un approccio educativo che ben può tradurre la riflessione etica nella Formazione Professionale, è la *positive education* come campo applicativo della *positive psychology*. Quest'ultima rispecchia una corrente di pensiero psicologico che ha fatto il suo ingresso ufficiale nel panorama accademico nel 2000 con un numero della rivista *American Psychologist*<sup>33</sup>, in cui Seligman afferma che il concetto di carattere, ossia di quella dimensione che definisce il bene o il male, sia alla base di ogni scienza. Lo studioso americano afferma che pensare di studiare l'azione umana senza definire il bene e il male sia impensabile.<sup>34</sup> Per comprendere il concetto di bene

<sup>30</sup> Cfr. C. MACALE, *Il pensiero pedagogico di don Guanella. Una proposta educativa cristiana*, in "Laboratorio Montessori", quaderno n.9, 2004, pp. 231-232.

<sup>31</sup> G. FARO, *Etica ed ethos professionale. Ovvero: l'uomo, animale a responsabilità individuale e limitata*, in *Acta Philosophica*, XVI [2007], n. 2, p. 307.

<sup>32</sup> Ivi, p. 309.

<sup>33</sup> M. SELIGMAN – M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology. An Introduction*, in "American Psychologist", LV [2000], n. 1, pp. 5-14.

<sup>34</sup> M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, Milano Sperling Paperback, 2005, p. 159.



o felicità in Seligman non dobbiamo rifarci a una morale proibitiva, ma proprio come Aristotele, dobbiamo pensare a una dimensione etica propositiva e proattiva. La virtù è qualcosa che più ci impegna e più ci migliora e quindi rimane in piena sintonia con la promozione del proprio benessere.

Seligman riprende, quindi, il concetto di *eudaimonia* aristotelica<sup>35</sup> e lo fa proprio, ossia equipara una vita secondo virtù a un'esistenza portatrice di benessere. A partire dalle potenzialità individuali, ogni persona deve realizzarsi in una vita di senso (*meaning*), la quale è tale se, parallelamente all'acquisizione di competenze, realizza una maturazione autenticamente umana.

Come si può giungere a definire quali virtù l'uomo debba coltivare? Seligman e colleghi, per rispondere a questa domanda hanno scelto la strada storico-culturale, ossia hanno studiato diverse culture euro-afro-asiatiche, non determinando valori universali ma virtù presenti in tutte le più comuni culture. Tale indagine, quindi, non ha avuto una pretesa universalizzante, ma si è basata su una congruenza di elementi culturali presenti in diverse tradizioni.<sup>36</sup>

Alla fine di questo lavoro si è arrivati a definire 6 virtù e 24 potenzialità, così individuate:

Per la virtù detta "saggezza e conoscenza" vi sono le seguenti potenzialità: *curiosità/interesse per il mondo, amore per il sapere, discernimento/capacità critiche, apertura mentale, ingegnosità/originalità/intelligenza pratica, intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emotiva, lungimiranza.*

Per la virtù del "coraggio": *valore e audacia, perseveranza/industriosità/diligenza, integrità/autenticità/onestà.*

Le potenzialità che riguardano la virtù dell'"amore e umanità" sono: *cordialità e generosità, capacità di amare e lasciarsi amare.*

Le potenzialità inerenti alla virtù della "giustizia" sono: *senso civico e del dovere, capacità di lavorare in gruppo, lealtà, imparzialità ed equità, leadership.*

Per la "temperanza" ci sono queste potenzialità: *autocontrollo, prudenza/disciplina/cautela, umiltà e modestia.*

Le ultime sette potenzialità riguardano la virtù della "spiritualità e trascendenza": *capacità di apprezzare bellezza ed eccellenza, gratitudine, speranza/ottimismo/capacità di proiettarsi nel futuro, spiritualità, avere uno scopo, fede/religiosità, attitudine al perdono e alla compassione, allegria e humor, vitalità/passione/entusiasmo.*

<sup>35</sup> Secondo la studiosa Boniwell, il concetto di Eudaimonia è l'ombrello sotto il quale i vari costrutti scientifici che formano la psicologia positiva trovano significato. Cfr in I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell. The science of happiness*, London PWBC, 2012, p. 56.

<sup>36</sup> K. DAHLGAARD.- C. PETERSON- M. SELIGMAN, *Shared virtue: The convergence of valued human strengths across culture and history*, in "Review of General Psychology", IX [2005], n. 3, pp. 203-213.

Su un piano squisitamente psicologico, Seligman definisce le potenzialità come *tratti caratteriali*, in quanto ognuna di esse “è una caratteristica psicologica osservabile in situazioni diverse e stabilmente nel corso del tempo”<sup>37</sup>, tracciando persino un questionario per la misurazione delle stesse<sup>38</sup>.

A livello sociologico-culturale, le potenzialità vengono riconosciute, trasmesse e promosse dalla società tramite istituzioni e rituali, ma anche con esempi di personalità esistite (Madre Teresa, Leonardo Da Vinci, Gandhi, Galileo Galilei, Nelson Mandela...) o presenti nella letteratura e nel cinema. Il fatto, poi, che le virtù e le potenzialità siano presenti in più culture fa sì che possano dirsi elementi comportamentali comuni, pienamente proponibili sul piano educativo. Ricorrere a queste forze genera un aumento dell’emozione positiva, del significato, della realizzazione personale e un miglioramento delle relazioni<sup>39</sup>.

## Educazione positiva e Formazione Professionale

Per quanto concerne il termine *positive*, si deve chiarire che non si vuole avere alcuna pretesa di educare un “soggetto positivo”, semmai una “persona aperta alla positività”. L’aggettivo *positive* quindi è rivolto al processo educativo, non nella sua accezione storico-pedagogica europea<sup>40</sup>, ma nella nuova significatività della *positive psychology*. Essa è un “modo di fare” la formazione professionale che nel mirare agli obiettivi formativi intende promuovere, tramite la didattica, uno stato di benessere negli allievi. In questo senso, è utile l’esperienza di progetti educativi di PPI, (*Positive Psychology Intervention*) già realizzati, che hanno dimostrato un doppio incremento, sul piano dell’apprendimento e del benessere<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> M. SELIGMAN, *La Costruzione della felicità*, cit., p. 171.

<sup>38</sup> P.A. LINLEY ET AL., *Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths*, in “Personality and Individual Differences”, XLIII [2007], pp. 341-351; R.E. MCGRATH, *Character strengths in 75 nations: an update*, in “The Journal of Positive Psychology”, X [2015], n. 1, pp. 41-52.

<sup>39</sup> Cfr. M. SELIGMAN, *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*, Torino Anteprema, 2012, p. 42.

<sup>40</sup> «Dopo Rousseau (che parlava di un’educazione della natura, delle cose e degli uomini) con educazione negativa si intende, nel processo educativo, non creare difficoltà allo sviluppo, alla libera espansione della persona, alla libertà di apprendere: “non fare nulla” (in questo caso negativa, non nel senso di cattiva) che costringa lo spontaneo sviluppo degli individui e il rapporto con le cose; mentre educazione positiva sta a dire l’intervenire appositamente (“positivo”, dal verbo “porre”, non dall’aggettivo “positivo”, buono) nello sviluppo con premi, castighi, punizioni, prescrizioni, ammonizioni». C. NANNI, *Introduzione alla filosofia dell’educazione. Professione pedagogista teorico?*, Roma LAS, 2007, p. 132.

<sup>41</sup> A titolo esemplificativo: M. SELIGMAN et al., *Positive Education: positive psychology and classroom interventions*, in “Oxford Review of Education”, XXXV [2009], n.3, pp. 293-311.; cfr. J. NORRISH, *Positive Education. The Geelong Grammar School Journey*, Oxford Oxford University Press, 2015.

Il termine “*Positive Education*”, tradotto con “Educazione positiva”, viene definito come “Istruzione alle competenze tradizionali e alla felicità/benessere”<sup>42</sup> e può essere così rappresentato:



Come si può notare, questa definizione in una qualche maniera, supera le dicotomie classiche tra teoria e prassi e tra istruzione ed educazione. Viene, infatti, fatta salva la primaria missione di incrementare i più alti livelli di cultura<sup>43</sup> ma, allo stesso tempo, si delinea anche la seconda finalità che è l’educazione generale dell’allievo in accordo con la sua appartenenza familiare. Alla luce della *Positive Education*, il CFP, oltre ad istruire e formare professionalmente è chiamato a favorire un benessere soggettivo e collettivo<sup>44</sup>, non rappresentando solo un centro formativo e qualificante, ma anche un’istituzione educativa e sociale. Infatti, il rischio di un’eccessiva frammentazione e specializzazione di competenze da immettere nel mercato del lavoro, potrebbe far perdere di vista la “significatività” formativa in relazione alla persona.

In altre parole, il tentativo di trovare un *matching* fra l’offerta e la “domanda” del mercato del lavoro, potrebbe far dimenticare “la domanda di senso”, motore nella vita degli allievi e nella capacità di apprendere permanentemente. Non si tratta, dunque, solo di favorire quelle che oggi vengono definite *soft skills*, ossia quegli atteggiamenti e comportamenti necessari a un funzionale benessere sul posto di lavoro e nelle relazioni sociali, bensì è necessario soffermarsi su una teoria del benessere nella scuola professionale intesa come promozione integrale della persona.

<sup>42</sup> “Positive education is defined as education for both traditional skills and for happiness”, in: M. SELIGMAN, *Positive Education: An Overview* in: <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1551>.

<sup>43</sup> G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993, p. 8.

<sup>44</sup> «The study of the conditions and processes that contribute to the flourishing and optimal functioning of people, groups, and institutions». S.L. GABLE - J. HAIDT, *What (and why) is positive psychology?* in “Review of General Psychology”, IX [2005], p. 103.

La pedagogia del lavoro, negli ultimi anni ha ampiamente dimostrato che l'esperienza che lo studente fa del lavoro, implica una sua immersione fisica in questo mondo e una partecipazione spirituale ad una realtà densa di significati, che contribuiscono alla definizione del suo essere personale e professionale che germinerà e si strutturerà una sua personale etica del lavoro.<sup>45</sup>

È importante, nella formazione professionale, mettere in risalto l'aspetto del senso del fare che, prima ancora che guidare l'apprendimento verso il lavoro, deve essere riferimento per un agire di carattere esistenziale. In particolare, si ritiene fondamentale accentuare nel gioco tra virtù agite ed esercizio delle potenzialità, quella dimensione che la *positive psychology* definisce *meaningfull* e che stabilisce un contatto tra morale e lavoro. Pur riconoscendo l'importanza delle diverse misurazioni "psicologiche" del benessere, ad esempio quelle basate sulla scala riferita al *Life Satisfaction* (che pone l'accento sul fatto che esso non rappresenti solo un'assenza di malessere<sup>46</sup> ma un incremento delle potenzialità) si ritiene che per una definizione di benessere adeguata alla visione personalista sia necessario chiamare in causa anche alcuni temi dell'interiorità della persona. In tal senso, sembra più pertinente la definizione di benessere che dà Boniwell, riprendendo lo studio di Lyubomirsky<sup>47</sup>.

Il benessere si ottiene quando la gente sceglie di raggiungere obiettivi praticabili, realistici, che progrediscono, che abbiano senso per la persona, sfidanti, interiori, che abbiano relazione con la comunità, che siano organici e collegati con i temi e i bisogni della gente, di valore per la propria cultura e coerenti (*not conflicting*)<sup>48</sup>.

Questa definizione riesce a tenere insieme aspetti scientifici e morali del benessere in un'ottica di ricerca di senso, mentre la continuità esistenziale è data dai processi relativi all'interiorità e ai propri bisogni. Si rivela come il benessere sia frutto di un cammino interiore che non si realizza solo nel successo raggiunto rispetto all'obiettivo esterno proposto, ma si deve anche trovare nella ricerca di un "*personally meaningful*", ossia di un significato esistenziale.

<sup>45</sup> A. SCHIEDI, *Per un "neoumanesimo" nel lavoro*, in "Rivista Formazione, Persona e Lavoro", VI [2016], n.16, p. 47.

<sup>46</sup> T. RASHIDET AL., *Assessment of Character Strengths* in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents. A Positive Psychology Perspective*, Springer, 2013, p. 84

<sup>47</sup> S. LYUBOMIRSKY, *Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being*, in "American Psychologist", LVI [2001], pp. 239-249.

<sup>48</sup> I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., p. 70.

Come osserva Regni:

in mancanza di ideali e valori educativi forti, si pensa, o si pratica involontariamente, che l'utile sia l'unico movente dell'apprendimento e della stessa educazione delle nuove generazioni. Dentro e fuori la scuola si cerca di insegnare e di apprendere le competenze, ovvero quell'uso infinito di mezzi finiti che consiste nell'arte di utilizzare le conoscenze. Ma che ne è delle competenze senza la costruzione di senso e di significato?<sup>49</sup>

Pertanto, le potenzialità sostengono la persona nel raggiungimento delle competenze ma, allo stesso tempo, alcune di esse possono autonomamente agevolare uno stato di benessere secondo quelle dimensioni che, pur partendo dalla realtà, la trascendono. Fra queste vi sono le potenzialità riferite alla "spiritualità e trascendenza" che, seppur rappresentate ancora su un piano sperimentale, hanno mostrato come siano fattori determinanti per una *life satisfaction*<sup>50</sup>. Il valore di una spiritualità, in termini psicologici e sperimentali, viene collegato a un fattore "esperienziale" che trova la sua manifestazione nell'incontro tra coscienza individuale e cultura<sup>51</sup>. Pertanto, anche la dimensione trascendente della persona può essere aiutata ad emergere per lo sviluppo soddisfacente delle relazioni e delle potenzialità nella persona.

## Educare il carattere

Una volta inquadrati teoricamente e scientificamente i concetti di virtù e potenzialità, la domanda che si pone riguarda la possibilità di applicarli in un contesto educativo. Gli studiosi della psicologia positiva ritengono che sia possibile farlo, anzi auspicano che ciò avvenga in più contesti educativi<sup>52</sup>. Anche la scuola professionale, quindi, può essere un contesto educativo in grado di porre le basi per un'educazione alla virtù. Se poi il concetto di competenza che guida la metodologia didattica dell'Istruzione e Formazione Professionale è centrale nella personalizzazione degli apprendimenti, allora l'educazione del carattere andrà a sostegno dei percorsi di apprendimento e agevolerà anche un processo di generatività sul piano interiore<sup>53</sup>.

<sup>49</sup> R. REGNI, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma Armando Editore, 2006, p. 128.

<sup>50</sup> A. J. H. OWELL - C. L. M. KEYES - H. A. PASSMORE, *Flourishing Among Children and Adolescents: Structure and Correlates of Positive Mental Health, and Interventions for Its Enhancement*, in C. PROCTOR - P.A. LINLEY, *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, cit., p. 67.

<sup>51</sup> A. DELLE FAVE - G.A. FAVA New York *Positive Psychotherapy and Social Change*, in R. BISWAS-DIENER, *Positive Psychology as Social Change*, Springer, 2011, p. 274.

<sup>52</sup> C. PETERSON - M. SELIGMAN, *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*, Washington APA Press and Oxford University Press, D. C., 2004, p. 11.

<sup>53</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

Diverse investigazioni mostrano dei benefici di apprendimento e di crescita nell'educare il carattere<sup>54</sup>, ma l'educazione del carattere in una scuola professionale non si realizza solo per la necessità di rispondere alle richieste di competenza professionale o di cittadinanza, quanto piuttosto per un bisogno degli allievi di maturare e trovare le risorse per rispondere alle proprie problematiche.

Uno studio di Lickona<sup>55</sup> riportato da Grziadel distingue tra *moral character* e *performance character*:

Il *performance character* è orientato alla competenza e alla padronanza (ingl. *Mastery orientation*). È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e dello studio, delle attività extra curriculari, nel proprio lavoro e in ogni altro tipo di impegno. [...] Il *moral character* è orientato alle relazioni con gli altri, ma anche alla persona stessa nella vita privata, sociale e professionale. È costituito dalle disposizioni cognitive, emozionali e comportamentali che abilitano la persona a creare adeguate relazioni interpersonali e ad agire in maniera morale; il *moral character* ci rende capaci di trattare gli altri – e noi stessi – con rispetto e con cura, e di agire in coerenza con i propri valori etici. Questa dimensione controlla inoltre l'uso dei mezzi per raggiungere in modo etico gli obiettivi della dimensione *performans*<sup>56</sup>.

Lickona aggiunge che il carattere si educa solo quando i valori diventano virtù, ossia quando vengono interiorizzati e ci sostengono nel comportamento<sup>57</sup>.

Il concetto di competenza è il costruito su cui progettare l'azione formativa in una scuola professionale e quello su cui valutare i risultati raggiunti dagli allievi. Ora si pone la questione riguardante il "come" poter creare un nesso tra il concetto di competenza e quello di potenzialità, (così come intesa dalla *positive psychology*), che aprirà la strada all'educazione del carattere.

Prima di addentrarci nel merito della questione è necessario ricordare due cose: *in primis* nei documenti ministeriali e negli accordi Stato-Regione non è presente il concetto di potenzialità così come inteso dalla *positive education*, pertanto la nostra riflessione andrà oltre l'attuale letteratura politico-scolastica. In secondo luogo, in alcuni studiosi che hanno affrontato pedagogicamente il tema della competenza, è emerso che il termine potenzialità, sul piano semantico, è accostabile al termine "capacità", ossia a quell'aver "in potenza" le specificità per poter acquisire una competenza "in atto"<sup>58</sup>. Questa lettura persona-

<sup>54</sup> I. BONIWELL, *Positive Psychology in a Nutshell*, cit., pp. 103-104.

<sup>55</sup> Cfr. T. LICKONA ET AL, *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*, Center for the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> Rs/character Education Partnership, Washington, 2005.

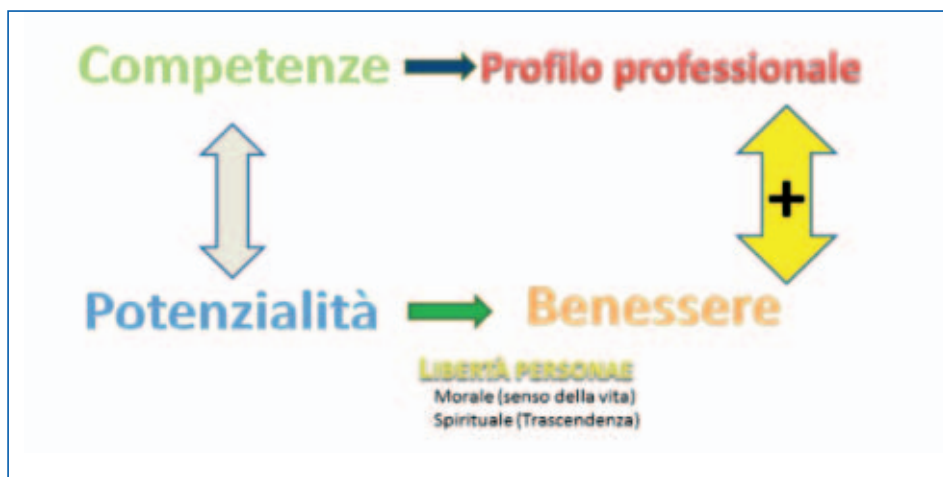
<sup>56</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 142.

<sup>57</sup> Cfr. T. LICKONA, *Educating for Character. How our schools can teach respect and responsibility*, New York Bentam Books, 1991, p. 51.

<sup>58</sup> G. SANDRONE, *Insegnare per competenze o per promuovere per competenze?*, cit., p. 15.

lista della competenza portata avanti, ad esempio, da Bertagna<sup>59</sup>, pur essendo condivisibile, non deve confondersi con l'idea di potenzialità espressa dalla *positive psychology*: essa non si limita alla sola condizione di "capacità pre-esistente", ma si sviluppa e si migliora in termini di *performance*, incrementata dal benessere del soggetto.

I concetti di competenza e potenzialità, con le loro dovute differenze hanno, comunque, dei punti in comune che permettono una loro sovrapposizione sul piano educativo. L'essere umano possiede dei *germi di virtù*, intesi come inclinazioni naturali e attitudinali che permettono alla persona di compiere azioni virtuose, senza che esse siano deliberate<sup>60</sup>. Sul piano attitudinale vi è questa predisposizione, come per esempio sul piano dell'apprendimento vi può essere un talento che sostiene l'allievo in un'acquisizione positiva. In realtà sia la competenza che il concetto di potenzialità, non si basano tanto su un'attitudine naturale, quanto piuttosto sulla costruzione intenzionale (alla base della scelta virtuosa vi è sempre l'intenzionalità<sup>61</sup>) di un *habitus*. In chiave educativa non interessa tanto sapere il dato (es. si comporta bene in classe o ha preso la sufficienza in una verifica), quanto piuttosto valutare il processo di interiorizzazione intenzionale di una competenza o potenzialità che porta a incrementarla in una condizione di benessere.



<sup>59</sup> G. BERTAGNA, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Brescia La Scuola, 2004, p.42.

<sup>60</sup> Ci si riferisce alla vita morale pre-virtuosa cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma LAS, 1995, pp. 286-290.

<sup>61</sup> D. GRZADZIEL, *Educare il carattere*, cit., p. 89.

Nell'immagine sopra è sintetizzata una possibile azione educativa all'interno di un percorso IeFP che tenga in considerazione sia l'aspetto didattico che di promozione integrale della persona. In particolare si può notare come i due obiettivi "classici" della *positive education*, *achivement* e *wellbeing*, vengano richiamati e correlati positivamente alla luce delle ricerche esposte.

Le potenzialità che originariamente possono essere pensate come tratti caratteriali finalizzati al *wellbeing*, in realtà, riguardano l'interiorità della persona. Collegandosi, quindi, al terzo elemento della competenza che è il "saper essere", vanno a lavorare anche sul piano dell'apprendimento, divenendo un collante fra il meramente didattico e la persona che apprende.

Vi è una relazione tra le potenzialità e le cosiddette competenze trasversali che raccolgono tutte quelle competenze non direttamente assegnabili a una sola disciplina o riguardanti aspetti relazionali<sup>62</sup>. Possiamo notare come le potenzialità su cui far leva sono molteplici. Si pensi alle potenzialità facenti capo alla virtù del "coraggio", dell'"amore e umanità" o della "giustizia". Queste potenzialità radicano nell'interiorità della persona quelle competenze etiche e di cittadinanza trasformando alcune predisposizioni e comportamenti in un agire autenticamente umano.

Nell'immagine riportata le potenzialità, oltre a supportare l'*achevement*, hanno una loro autonomia nella costruzione del benessere della persona che pur incrementandosi a fronte di buoni risultati nell'ambito dell'apprendimento, comunque pone le sue radici su aspetti legati al carattere e agli stili di pensiero. Pertanto le potenzialità, parallelamente a un lavoro di supporto alla didattica in termini di profitto e comportamento, mirano a sostenere l'allievo nel suo percorso di crescita alla ricerca di un equilibrio psicofisico.

In particolare, le virtù di Seligman e Peterson vanno a toccare aspetti della persona che non rientrano direttamente nella didattica, come il senso profondo dell'esistenza e l'apertura alla trascendenza. Peraltro, questi aspetti, che si riferiscono al primato della persona in quanto tale, sono presenti nel profilo educativo, culturale e professionale all'interno della Legge 226/2005. Riconoscere, sul piano educativo, un'apertura nella persona alla trascendenza e una spiritualità può significare rispettare quella integrità che costituisce l'*humus* della scelta di senso nell'apprendimento, nella professionalità e nella vita.

<sup>62</sup> F. BATINI, *Insegnare per competenze*, in Quaderni di ricerca, n.2, Torino Loescher, 2013, pp. 35-36.