



Soft skills, qualità
umane e virtù:
allenarsi all'eccellenza

Soft skills, qualità umane e virtù: allenarsi all'eccellenza	3
1. Introduzione: un esperimento di psicologia cognitiva.....	3
2. Qualità umane piuttosto che quoziente intellettivo	4
3. Soft skills e contesto	5
4. Educare all'autonomia.....	7
5. Educare all'eccellenza.....	8
6. <i>Habitus</i> e qualità personali.....	10

Soft skills, qualità umane e virtù: allenarsi all'eccellenza

1. Introduzione: un esperimento di psicologia cognitiva

Nel 1972 lo psicologo dell'Università di Stanford Walter Mischel condusse un esperimento su un gruppo di 50 bambini di età compresa tra 3 e 5 anni. I soggetti furono lasciati in una stanza con un marshmallow, con la promessa che ne avrebbero ricevuto un secondo se non avessero mangiato il primo nei successivi 15 minuti (Mischel et al., 1972).

Come si può immaginare, non tutti i bambini furono capaci di attendere la ricompensa. Il tempo di attesa risultava inferiore per quei bambini che non avevano alcun tipo di distrazione, come per esempio un gioco nella stessa stanza, o per quei bambini che pensavano insistentemente nella ricompensa. Inoltre, da quanto riferito successivamente dai bambini stessi, “pensieri allegri”, anziché tristi, permettevano di sopportare meglio l'attesa, probabilmente riducendo la frustrazione derivante dall'impossibilità di avere l'oggetto dei propri desideri.

L'esperimento – da allora noto come Marshmallow test – fu replicato più volte, sempre con gli stessi risultati. Ma la cosa più interessante è che negli anni successivi Mischel continuò a monitorare gran parte dei seicento bambini del suo esperimento originario mentre diventavano adolescenti, e quindi adulti, misurando attraverso opportuni questionari vari aspetti del loro carattere e la loro carriera scolastica. Uno studio longitudinale da cui, a 16 anni di distanza (Mischel & Shoda, 1988), emerse che coloro che erano stati capaci di esercitare un controllo cognitivo sugli impulsi immediati avevano ottenuto risultati scolastici migliori, sviluppato un linguaggio più fluente, erano in grado di coltivare con successo relazioni sociali ed erano in grado di sopportare la frustrazione e lo stress riuscendo facilmente a concentrarsi. Di contro, i ‘golosi’, ovvero coloro che non avevano resistito alla tentazione, avevano maggiori probabilità di sviluppare problemi comportamentali, godevano di bassa autostima e venivano visti dagli altri come testardi, frustrati e invidiosi.

Nel 2011 Mischel e colleghi (Casey, Mischel et al., 2011) hanno condotto un nuovo esperimento. In questo caso, i soggetti, gli stessi bambini reclutati nuovamente a distanza di 40 anni, sono stati posti di fronte a un schermo e, dopo una serie di prove di ‘riscaldamento’, consistenti nel premere un tasto quando appariva una faccia di uomo o di donna, e, successivamente quando appariva una faccia sorridente o triste, si passava alla fase di test vera e propria. In questa si chiedeva loro di non premere il pulsante quanto vedevano una faccia sorridente. Questa era la nuova condizione “marshmallow” in quanto occorre un momento di riflessione e controllo cognitivo per resistere all'impulso di premere il pulsante alla vista di qualcosa di attraente, nello specifico, un sorriso. Ed è proprio in questa condizione che coloro che da bambini si avventavano sulla marshmallow sono anche coloro che commettono più sbagli da adulti. Il che mostra che la capacità di controllare gli impulsi è una caratteristica individuale relativamente stabile negli anni. Attraverso l'imaging cerebrale si è potuto osservare inoltre che questa stessa capacità è identificabile a livello di correlati neurali. Quella che Michel, autore del Marshmallow test, descriveva come “rinvio della gratificazione autoimposto e diretto a un fine” può essere interpretata come autoregolazione delle emozioni, capacità di negare un impulso in vista e al servizio di un obiettivo, pensiero strategico, ovvero – per dirla nella metafora utilizzata nel titolo di questo libro – autogoverno dell'agire. Si è dibattuto a lungo se questa capacità sia innata o acquisita/acquisibile. Ciò che la ripetizione dello studio in vari contesti ha dimostrato è che apprendere l'autogoverno è possibile: per farlo il

bambino deve crescere in un ambiente stabile e affidabile. In una delle varie versioni del Marshmallow test ai bambini, divisi in due gruppi, è stato chiesto di realizzare un disegno. Mentre al primo gruppo sono stati dati subito adesivi e matite colorate (mettendo, dunque, i bambini in condizioni affidabili), al secondo è stato chiesto di attendere, creando così una situazione di incertezza. L'esperimento ha dimostrato che i bambini posti in condizioni rasserenanti hanno aspettato – durante il test – un tempo in media quattro volte superiore a quello degli altri, prima di cedere alla tentazione delle caramelle.

2. Qualità umane piuttosto che quoziente intellettivo

Lo studio di Mischel è sicuramente uno degli studi longitudinali più interessanti che siano mai stati condotti e va raffrontato con un altro studio longitudinale molto noto, quello di Lewis Terman, anch'egli professore alla Stanford University. Nel 1921 Terman iniziò in California uno studio che coinvolse 1528 studenti, di età media compresa fra 8 e 12 anni. I soggetti furono reclutati attraverso cinque fasi: i docenti furono pregati di indicare gli studenti più intelligenti e giovani; a questi fu somministrato un test d'intelligenza, rimasero nel gruppo d'indagine solo gli studenti con i risultati migliori nella misura del 10%; a questo gruppo venne somministrato un test Stanford-Binet; rimasero nel gruppo di indagine solo coloro che raggiunsero un Q.I. di almeno 130 nel test parziale; il gruppo definitivo fu composta da quegli studenti che raggiunsero un QI di almeno 135.

Attraverso questa ricerca (Terman et al., 1925, 1926, 1930, 1947, 1959) – che, dopo la morte di Terman, avvenuta nel 1956, fu portata avanti dai suoi studenti, lo psicologo americano voleva dimostrare che il QI non si modifica nel corso degli anni e che la super-dotazione intellettuale in età infantile si traduce in prestazioni eccezionali in età adulta. In realtà i risultati smentirono questa ipotesi: più dati raccoglieva e analizzava Terman nel corso degli anni, più diveniva evidente che l'intelligenza diagnosticata in età scolare non bastava a spalancare le porte del successo. Alcuni risultati erano rilevanti, come per esempio il fatto che la percentuale di laureati tra le cosiddette 'termiti' – come furono chiamati i soggetti dell'indagine di Terman – fosse addirittura 10 volte quella della media americana. Altri dati, invece, sconfessavano l'ipotesi iniziale: per es. il 30% di questi soggetti non completò neanche gli studi superiori, nonostante le capacità intellettuali. Sempre più i dati raccolti documentavano l'importanza dell'intelligenza come premessa necessaria a prestazioni eccezionali, ma altrettanto decisivi risultavano altri fattori, quali il sostegno di genitori e insegnanti, il contatto con persone ugualmente intelligenti e una forte motivazione personale.

A un risultato analogo a quello ottenuto da Terman pervenne anche Mc Clelland che, come è noto, fu il primo a utilizzare il termine competenza in uno studio sulle relazioni fra quoziente intellettivo, risultati negli studi universitari e successo professionale (*Testing for competence rather than for intelligence*). Lo psicologo mise in evidenza una sproporzione fra quoziente intellettivo e risultati accademici da un lato, successo professionale dall'altro: una quota significativa di persone con alto QI e ottimi risultati accademici non ha un soddisfacente successo professionale. Riflettendo su questi dati, Mc Clelland trasse la conclusione che il successo professionale è determinato, oltre che dal QI e dalla scienza acquisita negli studi, anche da altri fattori, che egli chiamò competenze. Così inteso, il concetto di competenza comprendeva elementi di natura diversa: le conoscenze pratiche, le capacità di ordine tecnico, gli aspetti del carattere, le caratteristiche di natura fisica.

A partire dagli anni Ottanta del 20° secolo è stata messa in discussione anche l'idea che l'intelligenza sia un costrutto monodimensionale, suggerendo che esistano varie forme di intelligenza (secondo Gardner, 1983, linguistica, logico-matematica, visivo-spaziale, musicale, cinestetica o procedurale,

intrapersonale e interpersonale, a cui si aggiungono, in Gardner 1993, l'intelligenza naturalistica e quella esistenziale), vari modelli (per es. Sternberg, 1986, ha ideato un modello triarchico che si compone di tre abilità: analitica, creativa e pratica) e sottolineando l'importanza dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1995) accanto a quella 'razionale', ovvero delle abilità non cognitive rispetto a quelle cognitive.

L'importanza delle abilità non cognitive è indicata come fondamentale per il successo da molti psicologi recenti, i quali però dibattono se queste abilità siano innate – come la ricerca di Mischel sembrava dimostrare – o si possano sviluppare, se siano determinate socialmente, ovvero dall'ambiente in cui una persona si trova a vivere e a formarsi, oppure si possa attraverso l'educazione scardinare il determinismo biologico e quello ambientale/sociale.

Di recente sono state prodotte molte prove che queste abilità, le cosiddette soft skills sono fondamentali per avere successo.

Come osserva il premio Nobel per l'economia James Heckman (Heckman & Kautz, 2012):

“... per molti anni, in America, si è ritenuto che la dimensione del successo si potesse misurare e predire attraverso test attitudinali e di intelligenza, come quello sul QI, oppure attraverso misurazioni come il SAT (Scholastic Aptitude Test o Scholastic Assessment Test): solo coloro che avevano un alto punteggio a questo test potevano accedere ad Harvard. Può essere questa la misura principale del valore di una persona? Sicuramente è importante, ma ci sono altre skills che sono ugualmente importanti. Si tratta delle skills non cognitive, talvolta denominate soft skills, come per esempio le abilità sociali, comunicative, di lavorare con gli altri, di avere autocontrollo ecc.

Contro il SAT, il test di accesso alle università americane, si è espresso anche Robert Sternberg, lo psicologo statunitense famoso per la sua Teoria triarchica delle intelligenze, che da alcuni anni ha iniziato un coraggioso tentativo di mettere in pratica la sua teoria dell'Intelligenza che ha successo (successful intelligence) misurando con una serie di test appropriati il potenziale di intelligenza pratica e creativa degli studenti iscritti alla School of Arts and Sciences della Tufts University di Boston (Massachusetts). Dai risultati dei primi due anni di ricerca, i valori dell'intelligenza analitica degli studenti, tradizionalmente misurata con il classico test SAT (Scholastic Aptitude Test), sembrano non riflettere a pieno l'intelligenza.

Sternberg definisce l'intelligenza come l'attività mentale rivolta all' "adattamento intenzionale a, alla selezione di, alla formazione di condizioni ambientali del mondo reale rilevanti per la propria vita". Nessuna sorpresa, quindi, che egli creda che l'università dovrebbe pensare all'educazione "in termini di abilità che contano". La sua ricerca indica che quando vengono quantificate e considerate assieme l'intelligenza pratica e creativa dei candidati, vi è un sostanziale incremento nella capacità dei test di ammissione di predire il successo accademico nel primo anno di college. Egli ritiene anche che le modifiche nel sistema di valutazione della Tufts avranno come effetto quello di ammettere un numero superiore di studenti che rispecchiano i valori dell'impegno civico e dovrebbero anche aiutare ad ammettere ragazzi provenienti da classi sociali diverse.

3. Soft skills e contesto

Tuttavia, spesso anche le cosiddette soft skills sembrano essere socialmente determinate.

John Goldthorpe e Michelle Jackson (2008) hanno indagato la realtà britannica per valutare l'impatto dei criteri meritocratici in ambito scolastico e lavorativo. I risultati della ricerca dimostrano che nella scuola secondaria la scelta dei corsi – alcuni propedeutici agli studi universitari, altri a valenza professionalizzante – è ancora in larga parte determinata dalla classe sociale di appartenenza degli

studenti. Dal canto loro, i datori di lavoro non sembrano anettere grande significato ai voti di diploma quali indicatori dell'impegno scolastico di un candidato. Sembra anzi che un elemento determinante in fase di selezione siano le cosiddette soft skills, ossia quelle competenze che non si apprendono durante gli studi ma si mutuano dal contesto sociale quali la bella presenza, l'essere distinti e spigliati e la facilità di contatto personale. Ciò può dipendere dal fatto che al momento il settore trainante del mercato del lavoro inglese è quello dei servizi alla persona, dove simili doti possono risultare vincenti; è tuttavia innegabile che questi requisiti non derivano dall'impegno personale o dal lavoro su se stessi, ma sono di norma appannaggio dei candidati dei ceti medio-alti.

In specifico, le conclusioni di Goldthorpe e Jackson sono le seguenti: innanzitutto l'origine sociale di un individuo continua ad avere un'influenza notevole in relazione al conseguimento di una certa posizione sociale; in secondo luogo, esiste un effetto di interazione, vale a dire più è avvantaggiata l'origine di un individuo meno importante diventa l'istruzione ai fini del raggiungimento della classe sociale. Per illustrare questo punto, Goldthorpe, relativamente al caso britannico, mostra la probabilità stimata di un individuo di entrare nella classe dei professionisti e dei manager (classi di vertice) tra gli anni Settanta e gli anni Novanta. Nel caso degli individui in possesso di una qualifica terziaria (laurea) esiste una possibilità pari al 90% di entrare a far parte della classe sociale dei manager, indipendentemente dalla loro origine sociale. Nel caso degli individui con livello d'istruzione piuttosto basso, però, l'origine sociale agisce in modo determinante. Se quindi i giovani con un retroterra svantaggiato devono puntare su un titolo di studio altamente qualificato per aspirare a salire nella scala sociale, i risultati scolastici modesti non paiono implicare una mobilità discendente per chi appartiene ai ceti più elevati. I risultati esposti pongono il problema della relazione tra meritocrazia e uguaglianza di opportunità.

Che le politiche di uguaglianza di opportunità debbano agire all'inizio del ciclo di vita per eliminare lo svantaggio iniziale determinato dall'essere nati in un contesto socioeconomico depresso è indicato anche dal già citato James Heckman (2003). Lo studioso, mettendo insieme i risultati delle ricerche in campo economico e psicologico e fondendo i principi di due tipi di letteratura – quella del capitale umano e dei suoi effetti sulla salute delle persone e quella della formazione delle abilità cognitive e non cognitive – espone una concezione innovativa di capitale umano che, rinvenibile sin dalla nascita, si sviluppa lungo tutto l'arco della vita ed è prodotto primariamente dal contesto familiare e poi da quello scolastico e lavorativo. La tesi di Heckman è formulata nel suo esito finale in un 'modello di investimento' nelle capacità umane. In sintesi, lo studioso assume che la formazione delle abilità è governata da una 'tecnologia multistadio', ovvero che le capacità prodotte a uno stadio aumentino le capacità acquisibili in stadi successivi. Questo effetto, denominato *self productivity*, è basato sull'idea che le capacità si 'auto-rinforzano' e si fertilizzano reciprocamente, rendendo più duraturi gli effetti di un investimento precoce.

Secondo Heckman, il processo di formazione delle competenze è governato da una tecnologia multi-fase; ogni fase corrisponde ad un periodo nel ciclo di vita di un ragazzo. Per cui le competenze che un individuo ha al tempo $(t + 1)$ sono determinate dall'interazione delle competenze sviluppate nel periodo precedente t , dall'investimento effettuato a favore della persona nel periodo t e dal contesto familiare di provenienza del ragazzo. L'aspetto importante di quest'equazione è rappresentato dalla sinergia, o complementarietà, dei tre addendi, nel senso che l'effetto dell'investimento sulle competenze future di un individuo è tanto più efficace quanto maggiore è il livello delle competenze già possedute in partenza dal soggetto e quanto migliore è il contesto familiare di provenienza, ma anche se c'è un investimento cospicuo nel periodo t (a compensare, eventualmente, carenze degli altri addendi).

Quale è l'investimento che possiamo fare nel periodo t per compensare le carenze dovute alle carenze determinate dallo svantaggio sociale?

4. Educare all'autonomia

La risposta è già contenuta in un'opera di Kant poco nota¹. In *Über Pädagogik* (1803) Kant afferma che l'educazione deve:

- 1° Disciplinare gli uomini. Disciplinarli vuol dire cercar d'impedire che la parte animale non soffochi la parte veramente umana, così nell'umano individuo come nella società. [...]
- 2° Deve coltivarli. La cultura abbraccia la istruzione ed i varî insegnamenti. Essa fornisce l'abilità: e questa è il possesso d'un'attitudine sufficiente a tutti i fini che possiamo proporci. [...]
- 3° L'educazione deve altresì curare che l'uomo divenga prudente, che sappia vivere in società coi suoi simili, farvisi amare ed avervi autorità. Questa sorta di cultura dicesi propriamente civiltà. [...]
- 4° Deve, finalmente, curare nell'uomo la moralità. Ed invero, non basta che l'uomo sia capace di ogni sorta di fini; occorre altresì ch'ei sappia farsi una massima di scegliere tra quelli soltanto i buoni. [...]

L'uomo può essere guidato, disciplinato, istruito in modo affatto meccanico, ed illuminato veramente. [...] Ma non basta guidare i fanciulli; preme massimamente ch'essi imparino a pensare. Occorre badare ai principii dai quali derivano tutte le azioni.

La massima dell'autonomia, di non facile applicazione, rappresenta il leitmotiv del Trattato, le cui pagine acquistano una evidente coloritura rousseauana. Come per il ginevrino, anche in Kant l'obiettivo della pratica pedagogica deve essere fissato sullo sviluppo il più possibile libero dell'individuo in formazione, sin dai suoi primi anni infantili e giovanili.

Se Rousseau, con la sua critica alla società civilizzata e l'esaltazione della bontà della natura rimane un riferimento imprescindibile dell'orizzonte teorico del trattato, il nucleo profondo della riflessione kantiana si rivolge ancor più precisamente al metodo maieutico di Socrate. Appartiene alla sfera descrittiva della fase dello sviluppo il fatto che una volta "svezzato" nella più tenera età, il fanciullo cominci a confrontarsi con l'idea del dovere, vale a dire con l'orizzonte della moralità. La dimensione morale deve essere portata in luce, fatta emergere dall'interiorità della persona e mai imposta dall'esterno.

La scelta del metodo socratico non rappresenta banalmente un'opzione liberale, ma si sviluppa in coerenza con le linee generali filosofia pratica. La moralità kantiana si basa sui presupposti della libertà e autodeterminazione della ragione. È proprio la ragione nella sua completa autonomia a dover deve determinare la volontà, opponendosi al tentativo di condizionarla che viene contestualmente operato anche dalle inclinazioni sensibili, come il piacere, l'interesse o la previsione di una ricompensa. Per raggiungere lo stadio dell'autonomia del volere, fa notare Kant, l'educazione ricevuta dalla tradizione non basta. Chi apprendesse i principi morali passivamente sarebbe tutt'al più in linea con un rispetto formale delle leggi, e dunque si troverebbe ad essere morale solo accidentalmente, o peggio ancora lo sarebbe falsamente per compiacere i propri educatori. Di fatto la sua volontà sarebbe determinata in modo eteronomo, e così ricadrebbe fuori dalla sfera della moralità.

¹ L'opera è composta dalle dispense di alcune lezioni che aveva fatto a studenti di Königsberg ascrivibili alla senilità del filosofo e raccolti in appunti da un suo allievo, Friedrich Theodor Ring.

Ecco dunque che *autos* e *nomos*, libertà e determinazione, assumono un ruolo fondamentale. Lasciar emergere o non ostacolare le naturali spinte verso l'auto-orientamento morale è non solo l'applicazione della maieutica, ma anche la condizione necessaria per lo stabilirsi della dimensione morale.

Scopo principale dell'educazione deve essere quindi guidare l'allievo alla conoscenza di se stesso. Un secolo dopo – e senza esplicitamente richiamarsi alla tradizione filosofica kantiana – Maria Montessori, osservava che gli insegnanti che «seguono il fanciullo nel suo svelarsi e rivelarsi», ovvero lo accompagnano alla scoperta delle sue potenzialità e lo aiutano nel processo formativo possiedono dei «poteri immensi», da cui non possono esimersi. La crescita, infatti non è solo un «aumento armonioso di volume», ma una trasformazione. L'uomo è così definibile lo scultore di se stesso, «spinto da una misteriosa forza interiore a raggiungere una determinata forma ideale. La crescita può essere definita una ricerca della perfezione, sotto la spinta di un impulso vitale» (Montessori, 1970, p. 168).

Il filosofo russo Florenskij, citato anche da s. Giovanni Paolo II in *Fides et Ratio*, scriveva alla moglie dal lager:

Che cosa ho fatto per tutta la vita ? Ho contemplato il mondo come un insieme, come un quadro e una realtà compatta, ma a ogni tappa della mia vita da un determinato punto di vista.

La competenza delle competenze – l'autogoverno dell'agire - sta dunque nel saper condurre in maniera coerente e valida la propria vita nel contesto delle vicende che la sollecitano e spesso la sfidano in maniera particolarmente viva.

5. Educare all'eccellenza

A partire dagli anni Novanta del Novecento è stato sempre più comune parlare dello sviluppo di competenze come finalità fondamentale dell'istruzione e della formazione a tutti i livelli. Il termine «competenza», così facilmente e universalmente adottato, evoca però in molti significati fluidi e controversi. Dalla sintesi che abbiamo fatto rispetto alla ricerca finora sviluppata e dell'uso istituzionale più diffuso, emergono almeno quattro chiari riferimenti:

- a) una specifica competenza viene evidenziata dalla capacità di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, altre qualità personali) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici,...);
- b) questa mobilitazione si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto;
- c) il compito da portare a termine o l'attività da svolgere in tale contesto caratterizza la competenza considerata;
- d) il riconoscimento sociale di una competenza implica la sua manifestazione in una molteplicità di contesti particolari (non basta una singola prestazione).

Ciò che appare anche evidente è che la competenza non è qualcosa di acquisito definitivamente e una volta per sempre ma che va costantemente 'allenata' attraverso la pratica e dimostrata attraverso la performance.

Già Boyatzis (1982) faceva riferimento all'eccellenza nella performance come un elemento fondamentale della competenza. In tal senso, quest'ultima non consente di ottenere una normale prestazione, ma garantisce di raggiungere livelli di prestazione eccellenti. Boyatzis individua inoltre un nucleo di competenze trasversali (soft skills) che tutti i manager eccellenti, qualunque sia il loro contesto lavorativo, tendono ad avere.

Soft skills e metacompetenze (*autogoverno dell'agire*) sono oggi le nuove direttive di un processo di formazione che punta all'eccellenza e che rappresenta una risposta alla competitività e alla globalizzazione di tutti i mercati, da quelli dei prodotti a quelli delle idee. Le soft skills aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa a capacità di comunicazione. Investire in metacompetenze oggi significa prima di tutto non perdere mai di vista la visione d'insieme, non lasciarsi risucchiare dalla spirale dell'iperspecializzazione che brucia in fretta i suoi stessi risultati, per apparire superata non appena si esaurisce quel filone. La metacompetenza consente non solo di avere delle competenze, ma di saperle gestire in modo flessibile, senza mai perderne il controllo.

Questo auto-governo non è innato si acquisisce attraverso l'esercizio ripetuto delle virtù. Nell'*Etica a Nicomaco*, Aristotele afferma:

[...]. Di conseguenza, non è né per natura né contro natura che le virtù nascono in noi, ma ciò avviene perché per natura siamo atti ad accoglierle, e ci perfezioniamo, poi, mediante l'abitudine. [...] acquistiamo le virtù con un'attività precedente, come avviene anche per le altre arti. Infatti, le cose che bisogna avere appreso prima di farle, noi le apprendiamo facendole: per esempio, si diventa costruttori costruendo, e suonatori di cetra suonando la cetra. Ebbene, così anche compiendo azioni giuste diventiamo giusti, azioni temperate temperanti, azioni coraggiose coraggiosi. [...]

Se una persona è generosa, buona, geniale, creativa, intraprendente una sola volta o raramente, il suo comportamento è circostanziale e non naturale. E, perché diventi tale, o, almeno, riesca ad acquisire un certo grado di dimestichezza, è indispensabile che entri nel bagaglio delle abitudini del soggetto. Spesso, oggi, siamo indotti a credere che l'eccellenza, in tutti i campi e le sue possibili manifestazioni, sia una qualità a-priori.

Alasdair MacIntyre (1981), riprendendo Aristotele, ha precisato che il concetto di pratica umana è alla base della possibilità di sviluppo di un organismo umano virtuoso (o competente esperto). Essa è vista come «qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti» (MacIntyre, 1981, p. 111).

Vi sono due tipi di valori che possono essere ottenuti da una pratica. Da un lato, i valori connessi in modo estrinseco e contingente, come vantaggi economici, prestigio, posizione sociale; dall'altro, i valori insiti nella pratica considerata, che non possono essere ottenuti in nessun modo se non impegnandosi a fondo in quella pratica, per ottenere prodotti eccellenti e, in generale, l'eccellenza.

Anche la letteratura manageriale ha sottolineato questo aspetto. Per esempio nel noto best-seller di S. Covey, *Le sette regole del successo* (1989), l'unità basilare di cambiamento è l'abitudine, poiché quello che facciamo o a cui pensiamo in continuazione fa di noi la persona che siamo e diventa la lente attraverso cui vediamo le cose. Diversamente dall'atto eroico o dalla grande prestazione frutto dello sforzo estemporaneo, un'abitudine scelta consapevolmente, ci permette di ottenere risultati stabili e duraturi nel tempo.

6. *Habitus* e qualità personali

Come sottolinea Pellerey (Pellerey et al. 2013, p. 64): “nonostante l’*hexis* – l’abito - derivi da azioni pratiche, ha la facoltà di costruire valori e di generare un sapere legato all’agire, riferito a casi singoli. L’*habitus*, l’*hexis*, è un’istanza interna che nasce sulla base di azioni e che agisce in situazioni nuove”

Per Tommaso d’Aquino l’*habitus* sarebbe una “proprietà pertinente, la predisposizione durevole di una cosa”. Con questa definizione San Tommaso esprime la posizione intermedia dell’*habitus*, il suo carattere di mediazione tra la potenza pura e il puro atto. L’*habitus* è qualcosa di simile ad una leva di cambio tra la potenzialità (*potentia pura*) e il compimento di un’azione (*purus actus*). nelle opere di Tommaso d’Aquino si possono rintracciare diverse forme di *habitus*, quali l’*habitus activus*, l’*habitus corporis*, addirittura un *habitus athleticus* e diversi *habitus* intellettuali, come ad esempio quello delle deduzioni, dell’intendimento razionale e della giusta scelta.

Dewey ricorda inoltre come nel pensiero greco già si era affermato «che l’uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina. La conoscenza del bene non era una cosa da ricavare dai libri o dagli altri, ma si otteneva attraverso una prolungata educazione. era la grazia culminante di una matura esperienza di vita». In coerenza con la sua impostazione pedagogica egli aggiungeva che «è una conoscenza di prima mano imposta dall’esperienza che influisce sulla condotta in modi significativi» (Dewey, 1916, trad. it. 1979, p. 454). l’abitudine allude a una modificazione che un individuo subisce in virtù di un’esperienza, modificazione che determina una predisposizione ad agire più facilmente e più efficacemente nella stessa direzione in avvenire»

Secondo Bateson (1997), le abitudini mentali sono, in un certo senso, prodotti derivati dei processi di apprendimento, rappresentano il *transfer* dell’apprendimento, l’imparare ad apprendere e l’acquisizione di abitudini ‘astratte’. Con quest’ultimo termine Bateson intende quegli abiti mentali che corrispondono alle disposizioni intellettuali ed emotive evidenziate da Dewey e che si esprimono ordinariamente come qualità personali: apertura mentale, intelligenza, responsabilità, spirito costruttivo ecc.

La formazione di queste qualità personali può avvenire in più tappe nella vita, anche in età universitaria. La formazione delle qualità personali è anche frutto di un allenamento della volontà mirato all’acquisizione di un abito che non è innato ma che si può acquisire attraverso la ripetizione di azioni virtuose. Questo “autogoverno” delle proprie azioni è il prodotto di una conoscenza profonda di se stessi, che può essere attuata attraverso il coaching o altri strumenti. Fondamentale in questa visione è che gli studenti universitari, oltre – e forse ancor prima di – indagare e approfondire teorie e nozioni delle discipline che studiano, imparino a conoscere se stessi.

Ricordiamo la celebre frase che nel *Fedro* Socrate fa dire a Platone:

Per conto mio, o Fedro, considero queste teorie soprattutto divertenti [...] Ed io non ho certo tempo per queste occupazioni; ed eccone la ragione mio caro, che non riesco ancora a conoscere me stesso come vuole il motto delfico. Mi sembra proprio ridicolo che io, mentre sono all’oscuro di questo, mi ponga ad indagare problemi che mi stanno al di fuori.

Donde, lasciando perdere queste storie, e pago dell’opinione comune su di esse, lo ripeto, vado indagando non quelle, ma me stesso, per scoprire se per caso sono un mostro più complicato e fumigante di Tifone, o una creatura più amabile e semplice, partecipe per natura d’una qualche sorte divina e mansueta.

La sfida che ci pone Platone per bocca di Socrate è quella di utilizzare al meglio il nostro tempo e la nostra razionalità, per scoprire qualcosa di “vero” circa noi stessi, senza dare mai nulla per

scontato. La sfida vera per i giovani è quella di poter vivere intensamente la realtà e di potersi conoscere a fondo. Per questo motivo all'interno del corso CROSS dell'IPE sono organizzate attività e sono forniti stimoli di vario tipo, ambienti e occasioni di riflessione su se stessi e sul proprio agire, affinché ogni studente, come diceva Pindaro, possa veramente “diventare ciò che ha appreso di essere” , ovvero possa prendere coscienza delle proprie potenzialità e imparare a svilupparle, “evitando di sognare di poter diventare ciò che non è, perché attratto dai modelli che questa società gli propone e che non gli corrispondono” (Galimberti, 2007).

Referenze bibliografiche

- Aristotele, *Etica Nicomachea*. Trad. it. introd. e note di C. Natali, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Bateson G. (1997), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Boyatzis R.E. (1982), *The Competent Manager: a model for effective performance*, New York, John Wiley & Sons.
- Covey S.R. (1989), *The 7 habits of highly effective people. Restoring the character ethic*, New York, Free Press. Trad. it. *Le sette regole per avere successo*, Milano, FrancoAngeli, 2005.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Galimberti U. (2007), “L'ansia di sapere chi siamo davvero”, da *la Repubblica* , 19 gennaio 2007
- Gardner H. (1993), *Multiple intelligences: The theory in practice* , New York, Basic Books. Trad. it. *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994.
- Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books. Trad. it. Milano, Rizzoli.
- Heckman J.J. & Kautz T. (2012), “Hard Evidence on Soft Skills”, *Labour Economics*, 19(4), pp. 451-64.
- Kant I. (1803), *Über Pädagogik*, Königsberg, Friedrich Nicolovius, trad. it. Rimini, O.D.C.U., 1953
- MacIntyre A. (1981), *After virtue. A study in moral theory*, Chicago, University of Notre Dame Press. Trad. it., Milano, Feltrinelli, 1988.
- McClelland D.C. (1973), “Testing for competencies rather than for intelligence”, *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- Mischel W., Ebbesen E.B. & Zeiss A.R. (1972), “Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), pp. 204-218.
- Mischel W., Shoda Y. & Peake P.K. (1988), “The nature of Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), pp. 687-696.
- Montessori M. (1970), *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Pellerey M., Grzadziel D., Margottini M., Epifani F. & Ottone E. (2013), *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Url: <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Imparare%20a%20dirigere%20se%20stessi.pdf> (visitato il 14/12/14).
- Sternberg R.J. (1986), *Intelligence applied: understanding and increasing your intellectual skills*, New York, Harcourt Brace Javanovich. Trad. it. *Teorie dell'intelligenza*, Milano, Bompiani, 1987.
- Terman L. et al., eds. (1925, 1926, 1930, 1947, 1959), *Genetic Studies of Genius*, Stanford, Stanford University Press.