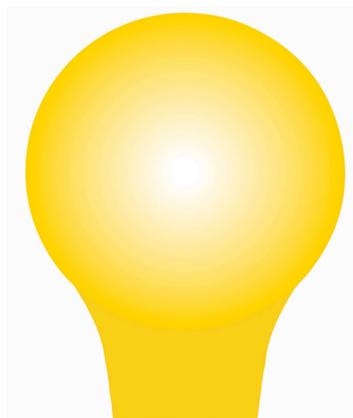


# FORMAZIONE, LAVORO E TECNOLOGIA

NUOVE SFIDE E NUOVI STRUMENTI

A CURA DI  
LAURA SELMO



**PEDAGOGIA**

**DEL LAVORO**



**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

# PEDAGOGIA DEL LAVORO

Collana diretta da

Giuditta Alessandrini, John Polesel, Massimiliano Costa

La riflessione sul senso che il lavoro ha per l'uomo e per la donna occupa un posto centrale nell'ambito del discorso pedagogico.

Il lavoro è un concetto cardine della modernità ed è attraversato nella contemporaneità, da profonde trasformazioni in seguito al mutamento dei fattori demografici, alle trasformazioni dei sistemi produttivi ed alla *digital transformation*.

Mai come oggi la riflessione pedagogica del lavoro deve confrontarsi con il tema dei diritti, delle “*capacitazioni*”, delle nuove forme di *welfare*. Da qui il dialogo con le altre discipline che si occupano di lavoro nell'ambito delle scienze sociali (diritto ed economia, sociologia, psicologia, antropologia).

La prospettiva pedagogica sottolinea il primato della valenza educativa del lavoro e la centralità dei processi identitari che in esso si inscrivono *per la persona*. Molte voci si levano in questa direzione nel dibattito culturale ed accademico ma si avverte il bisogno di un canale editoriale che perimetri il campo d'indagine ed individui *nuovi orizzonti* di sviluppo della pedagogia del lavoro.

La collana **Pedagogia del lavoro** propone, dunque, saggi e ricerche che intendono affrontare una lettura *pedagogica* del lavoro nelle sue diverse dimensioni: gli aspetti critico-teorici (l'analisi dei nuovi scenari dell'innovazione, il tema della disuguaglianza, il dibattito internazionale sul “*work based learning*”, il tema dell'alternanza, dell'orientamento e del sistema duale nei processi scolastici), ma anche metodologiche che hanno una ricaduta sullo sviluppo personale, professionale e sociale (agency, imprenditività, social innovation).

Tra queste ultime si segnalano la riflessione sulle competenze, i processi”, il tema dell’analisi dei fabbisogni, i processi di transizione dei giovani verso la vita attiva e l’orientamento verso l’occupabilità ed infine i processi di formazione continua e formazione formatori e l’interazione con i nuovi scenari tecnologici (*smart working, sharing economy e open innovation*).

La collana vuole essere uno strumento aperto di confronto interdisciplinare per la community di studiosi in area pedagogica, accademici e non, che lavorano intorno alle tematiche del lavoro; si indirizza pertanto ad un vasto pubblico di lettori (studenti, esperti di formazione ed operatori) attenti alla dimensione educativa e pedagogica del lavoro.

#### **Direzione di collana**

Giuditta Alessandrini (Università di Roma Tre), John Polese (Melbourne University), Massimiliano Costa (Università Ca Foscari di Venezia)

#### **Comitato scientifico**

Maria Luisa De Natale (Università Cattolica Milano), Isabella Loiodice (Università di Foggia), Michele Pellerey (Università Salesiana), Paolo Federighi (Università di Firenze), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari di Venezia), Arduino Salatin (Università Salesiana), Henning Salling Olesen (Roskilde University,DK), Giuseppe Zago (Università Padova), Emmanuele Massagli (Adapt), Gabriella A Ieandri (Università Roma Tre) Velleda Bolognari (Università di Messina), Vanna Boffo (Università di Firenze), Fabrizio D’Aniello (Università di Macerata), Piergiuseppe Ellerani (Università di Lecce), Claudio Melacarne (Università di Siena), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Luca Refrigeri (Università Molise), Andrea Cegolon (Università di Macerata), Daniela Dato (Università di Foggia), Angela Muschitiello (Università Bari)

#### **Comitato editoriale**

Alessandra Gargiulo Labriola, Ines Giunta, Valerio Marcone, Daniele Morselli, Claudio Pignalberi, Cristiana Simonetti, Andrea Strano

Sistema di referaggio: doppio cieco.

Pubblicazioni: cartaceo, e book, open access

# **FORMAZIONE, LAVORO E TECNOLOGIA**

**NUOVE SFIDE E NUOVI STRUMENTI**

**A CURA DI  
LAURA SELMO**



**FrancoAngeli**

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn elettronico: 9788835124726

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	9
<b>Prima parte</b>		
<b>Formazione e tecnologia: i fondamenti pedagogici</b>		
<b>Formazione, oggi a che punto siamo?</b> , di <i>Gian Piero Quaglino e Laura Selmo</i>	»	15
<b>Formare, formarsi ed essere formati. Possibili linee di fuga...</b> , di <i>Jole Orsenigo</i>	»	27
Educare	»	28
Istruire	»	29
Formazione, controllo razionale e Design	»	30
Dispositivi, nuovi e vecchi media, tecnica	»	33
Pedagogia e lavoro	»	38
Conclusione	»	42
Riferimenti bibliografici	»	43
<b>PerFormare spazi. O del fabbricar ad arte (per una epistemologia del vivente tecno-mutante)</b> , di <i>Maria D'Ambrosio</i>	»	44
Spaziare nell'insieme	»	45
Prologo danzante con variazioni elettriche	»	40
Vecchie e nuove Bauhaus: pedagogie plastiche per corpi e spazi in stato di performance live	»	47
In azione, in scena, in opera: in équipe, senza distanza	»	54
Riferimenti bibliografici	»	61

## Seconda parte Formazione, tecnologia e lavoro

<b>Conoscenza tacita, knowledge management e nuovi modelli di formazione</b> , di <i>Manuela Palma</i>	»	65
Conoscenza e sopravvivenza nelle organizzazioni	»	65
La conoscenza tacita	»	67
Formazione e knowledge management	»	70
Nuovi paradigmi formativi	»	73
Riferimenti bibliografici	»	75
<b>Apprendere oggi nelle organizzazioni</b> , di <i>Laura Selmo</i>	»	77
Le organizzazioni fra cambiamenti e incertezze	»	77
Innovazione e creatività	»	79
Formazione e tecnologia	»	81
Il grande tema delle competenze	»	89
Una formazione focalizzata	»	93
Riferimenti bibliografici	»	95
<b>Il lavoro che cambia: smart working e digital transformation</b> , di <i>Miriam Moussa</i>	»	97
Il ruolo delle risorse umane nella digital transformation	»	97
La disciplina dello smart working	»	98
Competenze digitali per il lavoro	»	105
Formazione e life long learning	»	109
Cambia il lavoro, cambiano le persone	»	111
Riferimenti bibliografici	»	112
<b>La formazione degli adulti, la formazione continua: formare per riorganizzare e ri-formare...</b> , di <i>Loredana Luzzi</i>	»	113
La formazione degli adulti	»	113
La formazione continua	»	116
Educazione continua in medicina	»	118
Il processo di formazione	»	120
La formazione del personale tecnico amministrativo in Università	»	122
Le prospettive per il futuro	»	127
Riferimenti bibliografici	»	129

**Terza parte**  
**Nuovi approcci, metodi e strumenti**

<b>E-service-learning e sviluppo professionale</b> , di <i>Laura Selmo</i>	» 133
E-service learning	» 133
E-service-learning e ambito lavorativo	» 134
Una lunga esperienza di e-service-learning	» 135
Traiettorie future	» 139
Riferimenti bibliografici	» 140
<b>Design thinking: un nuovo modo per formare e progettare</b> , di <i>Laura Selmo</i>	» 141
Design thinking	» 141
Il modello delle “3I”	» 142
Il design thinking fra metodo di progettazione e modello di formazione	» 144
Riferimenti bibliografici	» 147
<b>Gli Autori</b>	» 149



# Introduzione

Di fronte ai cambiamenti in atto, ci si interroga sulla via intrapresa nell'ultimo periodo dalla formazione, che si è trovata a dover accelerare la sua unione con la tecnologia, per capire quali siano gli aspetti positivi e critici emersi dalle recenti esperienze e come quindi rendere maggiormente efficace questo connubio, sviluppando da un lato costrutti teorici, partendo dalle pratiche, e dall'altro strumenti, che agevolino e supportino il processo formativo in una prospettiva lungimirante rispetto al futuro. L'intento di questo libro è quello di riflettere su come la formazione può affrontare le nuove sfide che l'attendono, cercando di dare anche delle indicazioni di carattere operativo a coloro che si occupano di formazione in particolare degli adulti e nell'ambito del lavoro.

Siamo infatti in un momento di transizione fra ciò che è stato e quello che sarà, nella necessità di costruire nuovi percorsi e orizzonti. La tecnologia ha cambiato radicalmente il nostro modo di comunicare, apprendere, imparare e lavorare, ponendoci dinnanzi a nuove traiettorie da esplorare, interrogare e comprendere.

Nella prima parte del testo si analizza la relazione fra formazione e tecnologia, iniziando con il primo capitolo dove attraverso il dialogo con Gian Piero Quaglino, per anni docente universitario presso l'Università di Torino e grande esperto in materia di formazione e sviluppo organizzativo, si ripercorrono le tappe fondamentali della storia della formazione aziendale in Italia fino ai giorni d'oggi, esaminando modelli, metodi e strumenti. Successivamente il secondo capitolo di Jole Orsenigo descrive i termini con cui si definisce comunemente l'oggetto della pedagogia (educazione, istruzione, formazione), dando un posto di rilievo alla riflessione pedagogica di Riccardo Massa e all'uso del termine "dispositivo" in inglese e francese. Viene poi approfondito il ruolo dei vecchi media (alfabeto, scrittura, libro...) e dei nuovi media (pc, Internet... "la tecnica") che animano lo scenario pedagogico attuale sia della scuola che del mondo del lavoro.

Il terzo capitolo di Maria D'Ambrosio rappresenta un'esplicita operazione di 'cucitura' filosofica tra formazione, lavoro e tecnologia, che si concentra sul come riappropriarsi, in chiave contemporanea, di quella sensibilità/postura artigiana che contiene il conoscere come il produrre, il pensare come il fare, e viceversa.

Nella seconda parte del testo ci si concentra sui cambiamenti nel mondo del lavoro e i suoi nuovi modi di lavorare, ragionando sul ruolo che la formazione assume dentro i mutati contesti lavorativi e di fronte alla necessità di una ridefinizione delle identità professionali da parte degli individui. Anche in questo caso la riflessione attorno all'influenza che la tecnologia ha oggi dentro le realtà lavorative è centrale.

Nel quarto capitolo Manuela Palma partendo da una riflessione sull'importanza del tema della conoscenza, cerca di individuare alcuni degli aspetti di trasformazione più evidenti che l'introduzione delle pratiche di *knowledge management* portano nel modo di pensare e fare formazione oggi. Infatti in un'epoca in cui la conoscenza diventa capitale immateriale indispensabile per la sopravvivenza delle aziende, l'attenzione e gli interessi della formazione si spostano verso la valorizzazione delle forme di conoscenze implicite e informali che l'organizzazione e le persone che vi lavorano sviluppano in modo spesso inconsapevole e attraverso la semplice partecipazione diretta all'esperienza organizzativa.

Si prosegue con il capitolo di Laura Selmo che cerca di approfondire il tema di che cosa significhi oggi apprendere dentro le organizzazioni e quali siano gli strumenti tecnologici che possono supportare la formazione in questo tempo in cui il mondo del lavoro vive grandi cambiamenti. In particolare si analizza l'utilizzo dell'*e-learning* e lo sviluppo delle competenze.

Successivamente Miriam Moussa affrontata il tema dello smart working dal punto di vista teorico e legislativo, descrivendo i pilastri su cui si fonda e gli sviluppi che ha avuto fino ad arrivare alla linea di separazione netta tra il pre e il post emergenza Coronavirus. Inoltre si concentra sul rapporto tra risorse umane e *digital transformation*, in particolare evidenziandone il ruolo centrale e strategico dell'accompagnamento verso un nuovo modo di lavorare e nei processi di *change management* e di cambiamento culturale che le innovazioni portano con sé.

La trattazione prosegue con il capitolo di Loredana Luzzi che si focalizza sulla formazione continua con un approfondimento sull'analisi dei fabbisogni formativi e sul processo di valutazione e ciò che comporta in termini di ricadute organizzative. Viene inoltre descritto il percorso di formazione continua avviato in Università Bicocca rivolto al personale tecnico amministrativo.

Nella terza parte, infine, viene affrontato il tema degli strumenti e dei metodi innovativi. In particolare Laura Selmo dedica un capitolo all'E-service-learning e a come possa essere utilizzato all'interno della formazione in contesti di lavoro per favorire lo sviluppo professionale e un altro capitolo al Design Thinking un approccio metodologico che può essere impiegato sia come strumento formativo che progettuale.



**Prima parte**  
**Formazione e tecnologia:**  
**i fondamenti pedagogici**



## Formazione, oggi a che punto siamo?

di Gian Piero Quaglino<sup>1</sup> e Laura Selmo

*Questo incontro che mi ha permesso di dialogare con il Professor Quaglino nasce da lontano, alcuni anni fa, quando l'ho conosciuto frequentando i suoi corsi organizzati dal Coinfo.*

*Le sue lezioni mi hanno sempre particolarmente interessata e mi hanno permesso di riflettere attorno alla formazione nelle organizzazioni e ai cambiamenti che stava subendo, ma soprattutto quei momenti offrivano l'occasione a chi partecipava di fare anche il punto sul suo lavoro e sulla propria professionalità; giornate intense di attività e di acquisizioni di conoscenze, ma anche di confronto con gli altri partecipanti e di accompagnamento a livello motivazionale. Ora di fronte ai cambiamenti attuali e a tutto ciò che abbiamo vissuto nell'ultimo periodo, mi sembrava importante riprendere quel dialogo iniziato tanto tempo fa e fare il punto sulla situazione presente insieme a lui e alla sua grande esperienza. Volevo ragionare sulla formazione e sul suo rapporto con la tecnologia nell'ambito del lavoro, e così è stato. Il testo che segue è il colloquio che ho avuto con il Professor Quaglino e fa da apripista alla discussione delle diverse tematiche che verranno successivamente trattate.*

**LS.** *Buongiorno Professor Quaglino e innanzitutto grazie per la sua disponibilità. Mi piacerebbe partire dallo scenario in cui ha lavorato e dalle sue esperienze professionali per ripercorrere con lei le diverse fasi che la formazione ha vissuto negli ultimi anni nei diversi contesti organizzativi e di lavoro.*

<sup>1</sup> Professore ordinario di Psicologia sociale, di Psicologia dinamica e di Psicologia della formazione, ha insegnato per oltre trent'anni all'Università degli Studi di Torino (1977-2010). Nel 2014 ha fondato IPAP – Istituto di Psicologia Analitica e Psicoterapia ([www.ipap-jung.eu](http://www.ipap-jung.eu)), Scuola di Specializzazione in Psicoterapia presso cui dirige la Scuola di Formazione Permanente che promuove un programma annuale di seminari dedicati alla vita adulta e allo sviluppo personale.

**GPQ.** Il quadro dell'esperienza è piuttosto lungo potremmo dire, è uno scenario che comincia quando inizio a occuparmi di formazione a metà degli anni Settanta, quando la formazione stava iniziando nel nostro Paese. Avendo trascorso quest'arco di tempo con il ruolo di osservatore ma anche di partecipante mi verrebbe da dire che in definitiva abbiamo attraversato quattro periodi.

Il primo periodo, che coincide con quello del mio inizio a metà degli anni Settanta fino alla fine degli anni Ottanta, è stato un momento in cui la formazione aveva necessità di accreditarsi e me ne occupavo in contesti organizzativi. Ho iniziato con l'ISVOR, l'Istituto di Formazione in Fiat all'epoca con l'obiettivo dello sviluppo e formazione organizzativa dei dirigenti dell'Azienda.

In questo primo periodo ricordo quanta attenzione si ponesse ai metodi prima di tutto piuttosto che ai contenuti. Se le dovessi dire qual è il tratto distintivo di quel periodo posso indicarle che è stato il grande investimento nelle metodologie formative con particolare attenzione in termini di riflessione sul lato dell'apprendimento. I contenuti erano ovviamente al centro dell'attività di progettazione dei vari corsi di formazione che si realizzavano, ma un grande spazio lo aveva sicuramente la metodologia. Potrei dire che contavano più i metodi che i contenuti. La questione fondamentale era quella di sviluppare una cultura manageriale, questo è il secondo aspetto chiave che determina il carattere di quel periodo. Certo si puntava su una formazione che in qualche modo sviluppasse l'efficacia dei comportamenti organizzativi in ogni ambito e non soltanto in quello specifico in cui io avevo inserito il tema del "comportamento organizzativo" (Organizational Behaviour) e i miei temi erano la comunicazione, la leadership, il gruppo, la gestione delle riunioni, dei conflitti e del tempo. Ma anche tutti gli altri ambiti come la Progettazione, il Marketing, il Commerciale ruotavano intorno alla questione di sviluppare attraverso la formazione una cultura manageriale che non fosse soltanto di tipo tecnico, ma fosse anche ad ampio raggio legata al principio di responsabilità nella conduzione d'impresa da parte degli uomini con interesse sia verso i risultati da conseguire sia verso il sistema di collaborazione e di organizzazione tra i diversi ruoli in gioco. Ovviamente parliamo di un'epoca in cui i percorsi di formazione avevano un'impronta classica di Business School ed un corso rivolto ad un management di primo o secondo livello variava tra le sei e le otto settimane.

Poi vi è un secondo periodo che va da fine anni Ottanta a tutti gli anni Novanta. In qualche modo il raggio e il campo d'azione della formazione si è orientato più specificatamente al tema dell'efficienza, dimenticando di fatto il più ampio orizzonte della cultura manageriale per puntare al principio di prestazione. I metodi quindi si sono irrigiditi un po' intorno ad alcu-

ne linee non d'innovazione ma di ripetizione di schemi abbastanza consolidati. I contenuti si sono invece strutturati intorno a quelli che all'epoca si chiamavano "cataloghi di corsi" e così l'innovazione in termini di contenuti da un lato era meno interessante di quanto non lo fosse stata nel primo periodo e dunque si faceva meno sviluppo sui contenuti e dall'altra parte le metodologie si rinchiudevano in una logica di "imparare a fare" piuttosto che dibattere, innovare e inventare.

In questo secondo periodo le organizzazioni sono cambiate molto, ma al di là dei loro mutamenti quello che è successo è che la formazione ha cominciato a perdere un po' quella che era la sua capacità di fare da tramite ai cambiamenti organizzativi e più che indirizzarsi su cosa e come migliorare la conoscenza o le capacità, si è trovata a dover rispondere maggiormente a quello che l'organizzazione chiedeva. Questo ha fatto perdere un po' di peso alla formazione. Alcune ragioni dipendono dal fatto che nel tempo si era molto diffusa e dunque la domanda era crescente e c'era la necessità di rispondere il più rapidamente possibile alle richieste organizzative rientrando più in un ruolo di servizio, piuttosto che di contributo per una visione strategica.

Però non è soltanto perché la formazione aveva aumentato il suo volume a giustificare il fatto che sia cominciata questa disponibilità un po' eccessiva della formazione a rispondere nella logica del cliente e del servizio, piuttosto che invece porsi in una prospettiva di dare visione e contribuire in qualche modo a pensare, immaginare, proporre, innovare i contenuti stessi.

Mentre la prima fase è stata molto creativa, la seconda è stata più efficientistica e questo spiega anche per esempio perché nella seconda fase la durata delle iniziative di formazione abbia cominciato a comprimersi, quindi i lunghi corsi sono diventati corsi di medio periodo, questi ultimi a loro volta si sono trasformati in corsi di breve periodo e il principio di efficienza e ottimizzazione delle risorse ha rappresentato in qualche modo l'unico criterio di innovazione delle metodologie di formazione e apprendimento.

La terza fase è iniziata con il nuovo millennio, conclusasi circa nel 2010 è stata una fase di stanchezza della formazione. Per molti motivi è stata una fase in cui la tendenza alla ripetitività ha coinvolto i clienti, i committenti della formazione e i formatori stessi, cioè coloro che erano deputati a fare nuove proposte di contenuti e di nuovi temi. In generale si è giunti quasi a una saturazione o un'assuefazione della formazione, però certamente è stato un periodo con una formazione ridotta a semplice strumento a cui volendo si può anche rinunciare perché non così indispensabile per i destini dell'organizzazione e non cruciale per lo sviluppo organizzativo così come per quello gestionale. Si era di fronte a una formazione che stava un po' a rimorchio del panorama generale, vale a dire che l'innovazione nel campo

della formazione è stata più che altro una questione di marketing. Il nuovo era individuato con qualche nuovo modello o nuova parola chiave che qualche volta aveva un senso e altre volte era solo la ricerca di qualche nuova moda, e di mode ne abbiamo percorse un po' su tutti i temi. È stato un periodo di *empasse* per la formazione che ha visto perdere sempre più rilevanza e se vogliamo dire anche rispetto da parte dei diversi interlocutori organizzativi. Anche l'attrattiva è venuta meno da parte delle persone che erano coinvolte nella formazione, come se questa fosse diventata una cosa di routine e un rito, mentre tutto il resto dell'apprendimento è stato visto più sul lavoro che non in formazione, diventata quasi una distrazione, una perdita di tempo e una disefficienza sottraendo energie e tempo. La terza fase è stata dunque quella di burocrazia della formazione dove è prevalsa più la forma che la sostanza.

Non possiamo dire ancora che siamo nella quarta fase, ma già da metà del decennio appena trascorso qualcosa è cominciato a cambiare e due dati a me sono sufficientemente chiari. Il primo è che siamo tornati a un dibattito non dico sui grandi sistemi, ma almeno su temi che possono fare la differenza dal punto di vista del contributo che la formazione può offrire agli individui a livello professionale e personale. Si tratta in qualche modo di un ritorno della fiducia nei confronti della formazione. Il secondo aspetto riguarda il fatto che pur confrontati con continui "nuovismi" più di marketing che non di sostanza, di fatto i problemi che attraversano le organizzazioni riguardano anche la salute delle persone intesa come benessere o resilienza. Occorre infatti tenere anche in conto tutti quegli aspetti che si vivono dentro le organizzazioni: le conflittualità, le rigidità, i conformismi, i compromessi. La formazione sta tornando ad avere un respiro più ampio rispetto alla crisi della terza fase, non è un vero e proprio ritorno alle origini però comunque c'è un'attenzione più problematica, ci si è tornati ad interrogare su cosa si possa fare per l'apprendimento o su come contribuire al miglioramento della vita organizzativa; che poi ci siano le condizioni per farlo non è detto perché dipende da altri fattori.

**LS.** *Proprio riguardo all'attualità e a quello che sta succedendo in questo ultimo periodo che ha trasformato le modalità e anche l'approccio di fare formazione, secondo lei quali sono le criticità maggiori che la formazione deve affrontare? E poi, come lei ha ben spiegato in quest'ultimo passaggio, siamo nella quarta fase del percorso della formazione dove c'è una sorta di rinascita e di ritorno alle origini, ma soprattutto una nuova fiducia verso la formazione, secondo lei che cosa sta capitando alla formazione considerando soprattutto l'avvento delle nuove tecnologie?*

**GPQ.** Se dovessi riassumere queste quattro tappe con un'unica caratteristica, direi che fondamentalmente nel corso degli ultimi 40 anni la formazione ha ristretto sempre di più il proprio orizzonte, cioè quando è partita aveva un orizzonte ampio rispetto a quello che faceva, rispetto alle conoscenze che metteva a disposizione, alle capacità che si proponeva di sviluppare, agli orientamenti in termine di azioni manageriali o azioni organizzative. Aveva in mente quindi un orizzonte di lungo periodo ben consapevole che soprattutto l'apprendimento è un percorso di lungo periodo. Nel corso del tempo, si è passati a una formazione di breve o meglio corto periodo, dunque di corto pensiero, di rapida risposta dall'oggi al domani a seconda dei cambiamenti più o meno repentini che poi si sono anche moltiplicati. Quello che io sto osservando è che c'è la ripresa di almeno un dubbio sul fatto che invece la formazione non possa che essere pensata sul medio e lungo periodo. Questo semplicemente perché le trasformazioni o i passaggi che stiamo vivendo in un certo senso sono già avvenuti. Non è che stiamo seguendo un cambiamento o tentando di anticipare un qualche cambiamento che sta per avvenire. Direi che il problema semmai è l'opposto: è che il cambiamento è già avvenuto e non abbiamo ancora compreso fino in fondo che tipo di cambiamento sia avvenuto. Quindi da questo punto di vista è chiaro che il segno del cambiamento è la tecnologia, non ce ne sono altri.

La tecnologia ha già ridefinito il lavoro e in qualche modo ha già anche cominciato a ridefinire la formazione. D'altra parte la tecnologia se vogliamo dire così, che lo si intraveda o non lo si intraveda, ha già ridefinito l'uomo, la persona, i singoli al di là del loro lavoro. Questo dubbio, cioè che le cose non solo non si possano anticipare, ma che si deve comprendere cosa è già accaduto, credo che la formazione ce l'abbia molto chiaro. Quindi si possono fare tutte le proposte di nuovi concetti, modelli, teorie, conoscenze che la continua innovazione del sapere ci mette a disposizione, ma con un ripensamento, quasi da capo, di ciò che è il lavoro, l'organizzazione e la persona, e questo è ineludibile. Tutti si sono accorti che la formazione è rimasta indietro non soltanto nel ruolo di traino che avrebbe avuto una volta, ma anche nel ruolo di accompagnamento.

La questione quindi da un lato è tornare indietro e dall'altro è andare avanti, e trovare il giusto bilanciamento tra le due cose. Da una parte c'è il recupero dell'umanesimo come ispirazione di una formazione pensata per l'uomo e per quello che all'epoca del primo periodo si chiamava "cultura manageriale", dall'altro c'è la transizione post-umanistica, non soltanto di sapere ma anche di uomo. La rete, il "cloud", le tecnologie, la connessione dei device, la realtà virtuale ci hanno proposto un nuovo mondo fondamentalmente dove abbiamo ormai messo piede. Arrivo al nodo della faccenda: in tutta questa transizione che abbiamo riassunto in queste quattro tappe,

una cosa fondamentale ha guidato questo percorso, ed è una progressiva strutturazione di un pensiero della formazione intorno al principio di prestazione organizzativa e intorno al principio di razionalità cognitiva, come se fosse sufficiente la logica, una ferrea razionalità, per costruire la formazione ed erogarla e consentire che la formazione ottenesse i suoi migliori successi. Si è costruita una formazione a immagine e somiglianza dell'organizzazione. Noi sappiamo che si può ottimizzare qualunque processo organizzativo, ma l'apprendimento non è un processo organizzativo e dunque la formazione non può essere, se non in parte, un processo organizzativo. Si può ingegnerizzare la costruzione di un prodotto piuttosto che la logica o un percorso accademico, ma l'apprendimento non si può ingegnerizzare per definizione. L'apprendimento ha un carattere individualistico, non si può uniformare o conformare, per cui in definitiva l'errore principale che si è commesso è che si è ragionato con un unico schema che è il principio di razionalità lineare. Se vogliamo essere ancora più critici, potremmo dire che sarebbe andato bene se avessimo tenuto conto delle lezioni come quelle della teoria della complessità, che chiaramente indicavano i limiti della razionalità e l'estrema sofisticazione di una realtà complessa, perché quella è stata una lezione importante e significativa per sviluppare il principio di razionalità. Ma non c'è stato tempo di tenere conto neppure di quella lezione, per cui oggi abbiamo un pensiero estremamente semplificato che è procedurale e burocratico nel modo di costruire anche i contenuti da insegnare. Ha fatto cioè diventare da un lato la formazione pura didattica e ha accreditato la didattica stessa con regole del tutto estemporanee pensando in qualche modo che la tecnologia con la didattica on-line sia semplicemente una modifica di attrezzo tecnologico per riprodurre la stessa formula didattica attraverso uno schermo anziché in presenza, ma non è così ovviamente. Chiunque abbia un minimo di dimestichezza con questioni che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento sa che non si può ricondurre un processo come quello di trasmissione o attivazione di conoscenze a una logica puramente tecnica. Mentre investivamo tutto sull'ingegneria della formazione, perdevamo tutto quello che la formazione può essere come luogo dell'invenzione, dell'intuizione, dell'immaginazione. Abbiamo ingegnerizzato anche l'intelligenza emotiva in un certo senso, cioè le emozioni, ma ci sono anche i sentimenti. Le emozioni sono eventi di superficie, mentre i sentimenti sono il nostro stato profondo, la nostra condizione psichica e hanno un loro ruolo nei contesti organizzativi, non è che siano assenti. I rimorsi, i rimpianti, le rivendicazioni, le invidie fan parte di quella tossicità che dicevamo prima, quindi andando avanti su questa strada, cioè puramente razionale, noi sappiamo già qual è il destino, cioè che la tecnologia sarà infinitamente più brava di qualunque docente a fare questo mestiere, ma

non certamente a costruire un apprendimento che sia capace di sollecitare non solo il pensiero razionale ma il pensiero riflessivo ed intuitivo, il pensiero dell'immaginazione e della narrazione, che sono tutte tipicamente delle dotazioni umane di cui le organizzazioni hanno grande bisogno. Perché al di là del fatto che uno sia bravissimo nell'analisi dei problemi e che possieda ottime conoscenze e sia in grado di fare il suo mestiere al meglio, ormai dal mio punto di vista è altrettanto chiaro che bisogna partire dal saper pensare per poi arrivare al saper fare, perché oramai sappiamo come migliorare il saper fare, ma se non c'è un fondamento nel saper pensare, il saper fare non si appoggia su niente. Tutto questo si basa sul fatto che ci sia un respiro etico nel comportamento e nell'azione dell'individuo, un respiro etico che era molto chiaro nel primo periodo della cultura manageriale e che poi si è perso. Questo è successo non solo perché le vicende che abbiamo vissuto sono vicende della crisi dell'etica, ma perché l'etica è un pensiero e non c'è nessuna azione organizzativa efficace che non muova da un'assunzione di responsabilità etica di chi compie quelle azioni, e quindi sì certo da una parte ci saranno sempre le solite materie su cui sarà importante allenarsi ed essere preparati, ma si avrà bisogno di una riflessione etica sui comportamenti organizzativi e una capacità di visione, di lucidità, di sintesi e non soltanto di analisi, che diventano attrezzi fondamentali tra Umanesimo e post-Umanesimo, quindi direi che siamo pronti per ridisegnare da capo tutta la formazione.

*LS. Mi ha condotto all'interno del discorso sull'utilizzo delle tecnologie in quanto queste hanno trovato largo spazio dentro i contesti organizzativi anche per quanto riguarda la formazione. Ma come giustamente lei ha sottolineato sono strumenti e spesso la dimensione metodologica va a sostituirsi alla formazione stessa. Sicuramente c'è questa necessità di un ritorno alle origini, un ritorno all'Umanesimo o un Umanesimo secondo il tempo attuale in questo momento di transizione tra ciò che è stato e ciò che sarà e quindi il cambiamento che l'uomo ha subito. Purtroppo però spesso si rimane legati ad una logica che è quella di avere dei percorsi formativi che rispondano alle esigenze lavorative e quindi di performance, di svolgimento efficiente delle attività, di razionalità tecnica. Secondo me nonostante si siano fatti molti passi in avanti c'è ancora bisogno di lavorare verso questa rigenerazione della formazione, perché non è sempre facile far passare ancora oggi questi concetti, nonostante l'aver attraversato tutta questa storia. Molto spesso non è ancora condivisa da tutti la richiesta di una maggior centralità della persona e quindi di una formazione che sappia far riflettere, sappia far interrogare e sappia far passare la questione etica della responsabilità. Il più delle volte ci viene richiesta una forma-*

*zione di carattere tecnicistico e anche l'uso delle tecnologie sembra portarci verso questa strada. Quindi secondo lei come si può conciliare l'utilizzo degli strumenti, che comunque abbiamo e non ne faremo più a meno, ed indirizzarli verso questa visione umanistica della formazione. Come si conciliano queste due cose?*

**GPQ.** Guardi, io penso che l'80% della formazione che oggi si fa, possa serenamente passare attraverso la tecnologia. Infatti se la formazione è uno spazio d'aula o meglio corrisponde all'immagine in cui non ci sia un docente in aula con delle cose da dire e delle conoscenze da trasmettere, ma decine di slide presentate in un modo coordinato dal punto di vista della struttura delle conoscenze stesse, se questa è la formazione si può benissimo dire che non abbiamo più bisogno di questi docenti perché prima di tutto può farlo la macchina benissimo e senza più il vincolo di spazio e di tempo che comunque è un vincolo di inefficacia. Possiamo ottimizzare questo apprendimento, non soltanto attraverso la macchina, ma anche attraverso un contesto di autoformazione. Qualunque conoscenza sia stata strutturata e ben costruita in termini di concetti e di nozioni non necessita più di un portavoce o di un espositore o di una didattica. La macchina può arricchirla di infiniti percorsi che ciascuno può prendere personalizzando questo viaggio all'interno delle conoscenze, mentre tendenzialmente il docente potrebbe anche rischiare di impoverirlo dimostrando poca voglia di fare apprendimento o ripetendo le cose sempre allo stesso modo con una tendenza alla saturazione. Allora è chiaro che la formazione è avvantaggiata da questo punto di vista a ritrovare l'antica vocazione che è quella di costruire apprendimento con le persone, e per questo necessariamente non c'è altra modalità che essere lì e ora, il docente e gli allievi o se vogliamo dire i partecipanti, perché bisogna essere fisicamente "compresenti" anche nella relazione, anche alla portata di sguardo e gesti, per poter costruire il saper pensare o come la chiamo io semplicemente la riflessione, la creatività, l'immaginazione in modo da stimolare tutto quello che è stato per troppo tempo poco stimolato negli ultimi venti anni.

Noi ci siamo molto impoveriti di immaginazione per questo bisogna essere lì, come bisogna essere lì intorno al tavolo a parlare di questioni rilevanti come la fiducia e tutte le questioni legate all'etica della responsabilità e che possono essere declinate alla vecchia maniera, cioè la lealtà, la sincerità, la serietà e il rispetto che sono tutte le cose che contano nel costruire una relazione solida e richiedono di essere lì a dialogare. Mentre le macchine ti supportano, ti accompagnano, ti guidano, ed è come se uno anziché andare a visitare una mostra di quadri compisse una visita virtuale e questo può essere il mezzo più idoneo per la formazione su determinati contenuti.

Ma se vogliamo sviluppare la persona non solo per i contenuti ma anche per le qualità umane allora dovremmo essere lì con lui e inventarci ogni volta il percorso nel senso che fare apprendimento significa non ripetere un percorso didattico che si è costruito a tavolino, ma essere lì in dialogo e ogni volta a ridisegnare e inventare in qualche modo il percorso, fermarsi per decidere una strada secondaria, improvvisare. Non vorrei essere critico ma una capacità che i formatori hanno perso è quella dell'improvvisazione, perché o ricevono le domande che hanno in qualche modo previsto e di cui hanno la risposta pronta o se no non rispondono.

**LS.** *La figura del formatore com'è cambiata, come sta cambiando e come dovrà cambiare? Perché anche in questo caso ci sarà sicuramente una ridefinizione di questa figura a fronte dei mutamenti che stiamo subendo. Sono pienamente d'accordo con lei sul fatto che si è persa la capacità di improvvisazione, di immaginazione e soprattutto di ridefinire il percorso formativo dentro il "qui ed ora" e nel rapporto con coloro che ci si trova di fronte. Perché il saper rispondere al bisogno, alla domanda, alla richiesta che viene da coloro che si stanno formando dovrebbe essere una capacità del formatore che lo porta a ridisegnare eventualmente il percorso perché altrimenti si va a snaturare la stessa formazione e anche il formatore diventa solo una macchina che istruisce e trasmette, ma non è più in grado di far ragionare, riflettere e costruire insieme. Il percorso infatti si costruisce insieme quando si lavora sulla persona e per la persona. E allora come muta il formatore, quali caratteristiche deve sviluppare per conciliare l'uso della tecnologia con la necessità di dialogo e di confronto con chi si sta formando?*

**GPO.** Secondo me da una parte è sempre stato così, ma questo adesso lo si vede molto chiaro. Non dobbiamo pensare al formatore come puro e semplice trasmettitore di un sapere. Cioè esiste in qualche modo un sapere su cui il formatore si è preparato e che mette a disposizione, trasferisce e replica per i suoi ascoltatori. Ma la parte più nobile del lavoro di formazione è quella di sollecitare i pensieri. Quindi non si tratta di dare risposte ma si tratta di sollecitare la capacità di fare domande. Poi le persone potranno trovare le loro risposte, ma anche nella ricerca delle risposte il formatore può dare le sue sollecitazioni. Immagino il formatore come uno che è preparato a qualunque domanda possa venire fuori e che sollecita associazioni proprie e improprie, cioè che è capace di cambiare registro, di usare metafore, che ha comunque una padronanza della comunicazione e delle parole che usa, più che non dei concetti e contenuti che sono il suo sapere, e del modo in cui i suoi interlocutori possono costruirsi il sapere. Non è impor-

tante, come la formazione voleva alla fine degli anni Novanta, che tutti sapessero la stessa cosa allo stesso modo, è importante che ciascuno la sappia interpretare a proprio modo e a proprio vantaggio. Se faccio una formazione che stimola idee e non ne impone una sola come se fosse l'unica accreditata in quel momento da un certo ambito disciplinare o di sapere qualunque esso sia, non perdo flessibilità del pensiero e non lo irrigidisco, altrimenti è come se invitassi le persone a comportarsi come macchine sapendo che ormai le macchine sanno comportarsi infinitamente meglio delle persone, ormai imbattibili nel calcolare, nel ragionare e a vincere una partita di scacchi. Sono pochissimi gli scacchisti che possono battere un computer a scacchi, ma su molte altre discipline le persone sono imbattibili rispetto al computer come inventare e raccontare una storia, esercitarsi nella nobile arte della narrazione, stimolare la fantasia degli interlocutori, farli riflettere e pensare. Se il formatore riesce a far pensare, ha fatto il suo mestiere, sa da solo sapere fa sì un lavoro utile perché è stato preparato accuratamente, ma non basta perché non abbiamo bisogno di persone che ogni volta sostituiscano una vecchia conoscenza con una nuova. Pensare anche alla formazione come luogo che aggiorna continuamente conoscenze mi sembra molto riduttivo come se essa fosse in *back-office*, legge tutto quello che c'è da leggere, qualcuno se ne viene fuori con un modello nuovo e la formazione subito li a rivenderlo e offrirlo ai suoi interlocutori.

La formazione deve sollecitare, appassionare, deve stimolare a fare in modo che le persone se la inventino, la cerchino, la trovino e soprattutto aprano il pensiero piuttosto che lo conformino a un qualche modello astratto. Tutti noi siamo presi ormai in vite che tendenzialmente sono già di per sé saturate da un lato e ripetitive dall'altro. Se la formazione riproduce questo stesso schema è soltanto una fatica in più. La formazione deve essere un luogo "esotico" in un certo senso, in cui si è lì per divagare anche sull'apparentemente inutile.

**LS.** *Condivido appieno, purtroppo è spesso difficile far passare questa idea, perché non è ancora completamente riconosciuta.*

**GPQ.** Qui bisognerebbe aprire un lungo discorso su quanto i formatori hanno assecondato i committenti negli ultimi 30 anni, quanto sono passati da una logica strategica a una logica di servizio. Ovviamente da un certo punto di vista è andato bene, ma da un altro punto di vista ci troviamo nella stessa situazione in cui eravamo 30 anni fa, cioè se qualcuno chiede a un qualunque committente della formazione che cosa è la formazione, ha idea che quello che lui dice non corrisponde a quello che è la formazione, al massimo corrisponde a quello che è la didattica. Allora meglio la Scuola

Radio Elettra di una volta che corrisponde alla tecnologia e alle piattaforme attuali, piuttosto che non tutta la fatica di andare in aula, che ormai è una noia per i partecipanti oltre che per i docenti, ad ascoltare 150 slide raccontate tutte una dietro l'altra.

**LS.** *Certamente e purtroppo c'è ancora tanto da lavorare per scardinare il pensiero distorto e contorto attorno a cos'è la formazione nell'ambito organizzativo.*

*Venendo verso la conclusione, se dovessimo fare un bilancio e una valutazione rispetto a dove stiamo andando, qual è la prospettiva futura? e soprattutto che cosa possiamo fare per ritornare a una formazione che sia centrata sull'individuo e sull'attivare il pensiero e la riflessione?*

**GPQ.** Io partirei dalla tecnologia, e mi stupisco io stesso di fare questo discorso perché 10 anni fa vedevo la tecnologia come il fumo negli occhi, e invece mi sono ricreduto completamente, nel senso che credo che dobbiamo tirare fuori il meglio della tecnologia. Quando dico la tecnologia intendo pensare a un setting di apprendimento ad alta valenza tecnologica che significa possedere consapevolezza di tutte le potenzialità che la tecnologia offre in termini di infinite *App*, infinite connessioni, infiniti *device* che abbiamo a disposizione. Questo sarebbe come dire mettersi a tavolino e ricostruire i contenuti della formazione con il valore aggiunto tecnologico, come se fosse la tecnologia a farla e non più i formatori e questi la disegnasero soltanto, come se fossero disegnatori di software di apprendimento. Se lei pensa che qualcuno ha colto questa differenza perché un virus ha messo tutti a casa e si è pensato di passare tutto sulla piattaforma, siamo veramente agli inizi, perché sappiamo perfettamente tutti che in un'ora di lezione frontale noiosa contenutistica e nozionistica, l'attenzione salta dopo 15 minuti. E allora devo inventarmi qualche cosa perché non salti l'attenzione, e che cosa devo inventarmi? Devo inventarmi quello che la tecnologia mi mette a disposizione: connessioni, inserti, passaggi da un sito a un altro sito. È chiaro che devo costruire un *software* ricco, variegato e articolato che non è molto diverso dal costruire uno *screenplay* o una sceneggiatura di un evento di apprendimento utilizzando effetti speciali, ma questo richiede padronanza della tecnologia. Quindi questo mi sembra il primo passo.

Il secondo passo è quello di riportare nelle aule i temi "alti", quelli a cui la tecnologia non può dare delle risposte. E cioè eventi di apprendimento che siano ricchi dal punto di vista della "sceneggiatura" e anche della conduzione dell'evento stesso con la nobile arte dell'improvvisazione che significa raccontare storie, inscenare l'evento dell'apprendere. Sulla capacità del formatore di fare questo c'è ancora moltissimo da lavorare. Quindi per

questo io credo che siamo di fronte a una nuova epoca per la formazione. Non dico come quel famoso ciclista “è tutto sbagliato, è tutto da rifare”. Diciamo che è “tutto giusto e tutto da ricominciare a fare”, altrimenti perdiamo l’occasione. E un po’ in questi mesi l’abbiamo persa, perché non è possibile immaginare che la tecnologia che per definizione non ha vincoli né di spazio né di tempo sia costruita all’interno degli antichi vincoli di spazio e tempo che erano quelli della didattica in presenza. Dobbiamo tirare fuori il meglio da quella tecnologia che ci svincola dallo spazio e dal tempo ed ottimizzare le risorse per gli eventi che necessitano e possono dare il meglio in termini di spazio e tempo. È concluso quel ciclo che è cominciato quando io ho iniziato, è andato progressivamente impoverendosi e diventando “riverniciatura di contenitori più che di contenuti”. È cominciato il futuro della formazione.

*LS. Grazie davvero per questo nostro dialogo e per tutti gli spunti di riflessione che mi ha offerto. Saranno il punto di partenza per il mio lavoro di approfondimento.*

## Formare, formarsi ed essere formati. Possibili linee di fuga...

di Jole Orsenigo

[...] se di una nuova pedagogia fosse possibile parlare oggi, per quanto misconosciuta come termine obsoleto, o troppo filosofico, o troppo legato alla scuola, essa sarebbe senz'altro *una specie di tecnologia dell'operare formativo* cui si rifanno [...] le pratiche di formazione in campo aziendale ed extrascolastico. (corsivo nostro - Massa, 1987, p. 27)

Espressioni come formare, formarsi, essere formati - scriveva Riccardo Massa ormai quaranta anni fa - evocano «un insieme di *effetti* e di *azioni finalizzate* (corsivo nostro - Massa, 1987, p. 27)» che possono essere documentate nello spazio e nel tempo anche oltre i confini culturali del mondo cosiddetto occidentale. Tuttavia, continuava, è stata proprio la nostra cultura «in particolare tra la fine del seicento e la prima metà del novecento» a dare vita a «un aggregato discorsivo di tipo pedagogico» (Massa, 1987, p. 27). La pedagogia in quanto sapere, formazione discorsiva al modo di Michel Foucault (1969), compare infatti di recente e unicamente in Occidente, quando, sganciandosi dalla filosofia e diventando sempre più scienza, si dota di istituzioni e professionisti: la scuola, in primo luogo, poi gli educatori professionali e infine i pedagogisti.

Si potrebbero fare i nomi di Comenio per quanto riguarda la dimensione metodologica e l'organizzazione di quest'ultima in Europa, ma anche di Herbart perché molti di noi continuano a pensare ogni intervento pedagogico indirizzato da fini e realizzabile tramite mezzi. Si potrebbe riconoscere il successo dei pedagogisti positivisti in Italia e ricordare per questo la pedagogia scientifica di Maria Montessori come la successiva reazione storicista dell'attualismo gentiliano. Occorrerebbe però intendersi su che cosa sia "pedagogia". Se non è più filosofia, sarà un insieme plurale di scienze oppure una scienza al singolare? Empirica, sperimentale, clinica?

Da quando ci siamo posti tali domande, continuiamo a pensare formativa

[...] qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all'*apprendimento* strutturato e permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati (corsivo nostro - Massa, 1992, p. 16).

Ma, il termine apprendimento non esaurisce, né comprende o custodisce, tutti i significati che la grande tradizione pedagogica attribuiva alla triade educazione/istruzione/formazione. È stato René Kaës a chiarire come i fantasmi che accompagnano l'attività di formazione, riguardino «la creazione, la fabbricazione, il modellamento» (Kaës, 1981, p. 11), cioè l'inconscio essere trattati come oggetti e le pulsioni di vita. È così che la fantasmatica dei formatori sarebbe alimentata dalla [...] necessità di mantenere e di trasmettere la vita in forma ottimale, di dominarla e di svilupparla, di riparare i danni causati dalle tendenze distruttive interne ed ambientali (Kaës, 1981, p. 12).

Mentre il formatore crede di agire attivamente e in nome della vita quel potere anonimo e impersonale studiato magistralmente da Michel Foucault, il formando desidererebbe d'esserne (passivamente) invaso, attraversato, forgiato. Il primo sogna di creare, modellare, riparare e procreare (tutti verbi indicati da Kaës nel suo studio degli anni Settanta), cioè come Pigmalione desidera di essere desiderato (Kaës, 1981, p. 14). Il secondo si crede il protagonista.

## Educare

Tutti sanno che il verbo educare deriva dal latino *Educere*, che significa estrarre, condurre (*Duco*) fuori (*ex*). Quindi si sentono legittimati nel pensare il gesto educativo esattamente come faceva già Socrate. L'educatore-filosofo imiterebbe le levatrici per una capacità, quella di aiutare il parto delle idee. La maieutica è l'arte di far-nascere, cioè di tirar-fuori bambini come nel caso di Fanarete oppure - metaforicamente - uomini, anime, interiorità e spirito come per il figlio Socrate.

Sono meno quelli che sanno che il termine educare potrebbe derivare anche dal verbo latino *Educare* che vuol dire dar-da-mangiare, nutrire. Ancora una volta il gesto educativo si declina al femminile come operazione di cura. È stato Donald Winnicott a definire la capacità minima -sufficiente - dell'esser madre: senza contenimento (*Holding*), senza l'illusione che il mondo ti venga incontro una volta nato, non ci sarebbe possibilità di vita, di positività. Si tratterebbe di restare ingolfati, intossicati, nella negatività come illustrerà chiaramente Alfred Bion. A voler, tuttavia, interpretare autenticamente il termine in oggetto, il gesto dell'educatore più che estrattivo

come un forcipe, più che forte come il desiderio materno, è quello di chi sa portare altrove: certamente “fuori da” (*ex*) ma anche dietro a sé. Si tratta di una mossa di seduzione. Se ci si abbandona, se ci lascia convincere a cambiare è perché qualcuno o qualcosa di seducente e passionale ammorbidisce, mette in scacco, blandisce le nostre resistenze. E non si tratta di credere che imparare a parlare o camminare sia meno faticoso che sciare, giocare a palla, danzare oppure cambiare mestiere.

## Istruire

Oggi l'inglese ha preso il posto che il latino aveva avuto in Europa tempo fa. È così che l'educazione si è trasformata in *Education*. Bisognerebbe avere il coraggio di tradurre il termine con quello esatto in italiano di istruzione. C'è una bella differenza infatti tra l'*Instruere* latino, cioè l'immettere in una struttura, e il termine *Education* appena evocato. Il latino infatti usa il verbo *Intruere* rispetto a una causa o ai mattoni di un muro come ai soldati schierati in battaglia. Si tratta di situazioni da organizzare e disporre in un certo modo. Preparare il dibattimento in tribunale chiede un lavoro strategico preciso. I mattoni devono essere messi in modo tale da poter reggere sia che si tratti di costruire una casa, una cupola, un arco. Infine, i soldati in battaglia non meno dei calciatori oggi in campo, chiedono una disposizione delle forze secondo una logica vincente. Tutte queste disposizioni, tutte queste forme di istruzione, sono possibili però solo perché *prima* si è educato, cioè ci si è preoccupati di raccogliere documenti e prove, di avere sufficienti materiali da costruzione e si è nutrito e allenato chi dovrà affrontare gli avversari.

Esiste infatti *una strutturazione d'ordine* tra il gesto di istruzione e quello educativo. Essa comporta che l'istruire si collochi nell'educare e che con l'istruire si realizzino procedure ed effetti che rimandano all'educare medesimo (Massa, 1987, p. 45). Come è ovvio per gli uomini e le donne del circo, per addestrare animali occorre *prima* averli nutriti. Allo stesso modo anche il successo di Socrate vale molto più come «corruttore» di giovani, cosa per cui sarà condannato, che come «maieuta» (Massa, 1997, p. 26): occorre *prima* esser stati amati, per capire, cambiare o amare a nostra volta. Almeno questa è l'interpretazione lacaniana della pederastia greca (Lacan, 2008).

Le radici dell'Europa sono classiche. Non solo perché Greci e Romani ci hanno preceduto tracciando gli assi della nostra stessa civiltà, quanto perché uscire dal Medioevo ha voluto dire costruire le culture nazionali europee: lingue, letterature e scuola. Da questo punto di vista l'Europa è un grande progetto pedagogico, immaginato da intellettuali raffinati, portato

avanti da politici visionari e, oggi, forse a rischio. A quel tempo si deve far risalire anche la nascita della scuola di massa. Nonostante la sua storia indubbiamente abbia in Socrate un modello potente e nell'Accademia di Platone e nel Liceo di Aristotele un riferimento, è al tempo di Comenio che nascerà il sogno di un'alfabetizzazione su scala planetaria; progetto facilitato dall'esigenza nuova di tradurre in volgare la Bibbia e dalla invenzione della stampa a caratteri mobili. Dobbiamo riconoscere, infatti, che la scuola cui siamo abituati, non ha nulla in comune con la *scholé* dei Classici: non è un tempo libero. L'istituzione moderna cui si riferisce il termine "scuola", realizza invece è un tempo pieno, perfettamente organizzato. Per "insegnare tutto a tutti" (*Pampaideia*), occorre metodo. Scriveva Comenio:

Noi desideriamo che il metodo d'insegnare sia portato a tale grado di perfezione che tra l'usuale e fin qui usata forma d'istruzione e la nuova ci sia la stessa differenza che esiste tra l'usuale tecnica di una volta di trascrivere i libri a mano e l'arte tipografica successivamente scoperta ed ora in uso. Come l'arte tipografica, benché più difficile, più costosa e più laboriosa, è tuttavia la più adatta per trascrivere i libri in modo più rapido, più sicuro e più elegante, così questo nuovo metodo [...] fa sì che si possano istruire un numero molto maggiore di persone, con profitto più sicuro e con piacere maggiore che non con l'usuale mancanza di metodo (Comenio, 1974, p. 382).

Da allora fare-scuola significa gestire informazioni e persone *in modo industriale (Management)*. Come si coltivano alberi da frutto e allevano pesci, precisa Comenio, così occorre trattare i giovani. «Non sono forse le nostre scuole grandi stabilimenti del sapere, le nostre università fiorenti industrie che alimentano la produzione libraria» (Comenio, 1974, p. 178)? Non è forse la nostra Modernità «un'età del metodo, un'età pedagogica» (Sini, 1981, p. 329)?

## **Formazione, controllo razionale e design**

Una cosa è sicura nel nostro mondo «si danno e si progettano innumerevoli azioni formative» (Massa, 1992, p. 15). Tutte queste nel loro insieme danno luogo a «una sorta di mondo a sé, che chiameremo appunto il "mondo della formazione"» (Massa, 1992, p. 15).

Se il mondo della formazione è un mondo nel mondo, è altrettanto vero che non è quello della vita (*Lebenswelt*). Per istituire un vertice d'osservazione specificatamente pedagogico, occorre infatti distinguere la vita, il suo scorrere (*Erlebnis*) dalla formazione (*Bildung*) che arresta quel fluire. Per un verso, lo semplificherà, delimitandolo ritualmente, ma, per un

altro, lo intensificherà grazie all'allenamento, alla prova, cioè alla possibilità, tutta artificiale, di privilegiare alcune delle componenti esistenziali.

Il termine formazione sta a indicare nel fatto-educativo *l'effettualità*, la capacità di produrre cambiamento e novità. Si tratta della molla di ogni progettazione: quella che anche noi pedagogisti ed educatori chiamiamo comunemente intenzionalità (confondendola il più delle volte per uno slittamento semantico con l'intenzione, concetto con cui il termine husserliano non ha nulla a che vedere). È qui in gioco un modello formativo di tipo aristotelico come se una "potenza" - il carattere, l'identità, il (vero) sé - dovesse o non potesse che diventare "atto" sia spontaneamente per crescita e maturazione, sia per l'intervento facilitante dell'educatore/formatore.

Si tratta di una rappresentazione tutta metafisica della realtà educativa, che crediamo d'aver buttato alle spalle. Difatti attualmente al posto che usare metafore botaniche (semi, alberi e fiori che sbocciano, frutti che rosseggiando), preferiamo dare alla formazione "un alone per così dire aziendalistico" (Massa, 1987, p. 26): progettualità, obiettivi specifici di produttività, oggettivazione e valutazione.

Occorre evocare, a questo punto, la tradizione tedesca. È infatti la parola *Bild* che traduce meglio l'italiano "forma" e il suo uso in pedagogia. Come scrive Martin Heidegger ne *La dottrina platonica della verità* (1953), *Bildung* significa «formare nel senso di imprimere alla cosa il carattere del suo sviluppo» (Heidegger, 1987, p. 172). Abbiamo visto come per spiegare che cosa sia l'educazione, spesso si faccia riferimento al gesto maieutico: chi educa ha la capacità di estrarre (*ex-ducere*) dall'educando il suo più proprio destino. Si tratta di un'azione fatta per il bene dell'altro, che se pure oblativa nasconde la possibilità di prevedere o immaginare quel bene. È piuttosto un'operazione di potere sia che sia portata avanti per capriccio o imposizione personali, (finanche sadismo) sia per omologazione, adattamento, necessità (forse masochismo). Martin Heidegger sostiene che questo gesto a sua volta *forma* nel senso che imprime, conforma, dirige, indirizza in vista di un traguardo (finalità ideale od obiettivo reale), cioè agisce sulla base di un modello. È così che anche nel caso di una formazione di stampo aziendalistico e manageriale - razionale - è in gioco un'idea

[...] di formazione generale o di educazione integrale rispetto a un modello ideale. Dove è sempre essenziale la centralità di un'azione esterna o un'assunzione interna mirata e programmata (Massa, 1992, p. 16).

Questa mira potrà essere un punto che sfugge sempre all'orizzonte (utopia), un esigente imperativo morale (dover essere) o un'istanza nevrotica di

ordine super-egoico (perfezione), ma sempre attribuirà alla formazione un carattere ideale (non vitale): bellezza, ordine, utilità, efficienza.

Dobbiamo da pedagogisti, per questo, smettere di progettare? E di progettare *razionalmente*?

Con il termine inglese *Designer* (letteralmente, progettista) si indica una figura professionale capace di progettare artefatti; nello specifico esistono diverse competenze nel campo del *Design* (letteralmente, progetto) che definiscono differenti abilità tecniche. Il *Design* intende con il termine progettazione la fase preparatoria, ideativa e di apertura di un progetto che, attraverso l'utilizzo appropriato di tecniche, calcoli, specifiche e disegni, perviene alla definizione dimensionale e funzionale, alla qualifica dei procedimenti necessari alla produzione di un manufatto, di un edificio, di un componente, di un apparato e alla installazione di un prodotto o di un servizio. Se il Funzionalismo di inizio secolo progettava - con un gesto trasgressivo - una sedia utile, bella, economica e popolare, in seguito si sono progettati e si continuano a progettare automobili, elettrodomestici... *software* e spazi interattivi. Anche l'educazione viene progettata, cioè resa documentabile, verificabile e comunicabile attraverso il controllo razionale del lavoro sociale, scolastico, di cura. Tuttavia, è proprio in questo campo che la progettazione scopre di non essere semplicemente un'idea che abbiamo nella testa e che vogliamo realizzare, far diventare operativa, cioè da eseguire, applicare. Proprio come scriveva Martin Heidegger all'inizio del secolo scorso.

Il progettare non ha nulla a che vedere con l'escogitazione di un piano mentale in conformità al quale l'Esserci edificherebbe il proprio essere; infatti l'Esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e resta progettante fin che è. L'Esserci si comprende già sempre e si comprenderà fin che c'è in base alla possibilità. (Heidegger, 1976a, p.185)

La prospettiva di cui parla il filosofo non è irrazionale. Se l'educazione non si può progettare come una sedia, un'automobile o uno spazio virtuale, è perché occorre agire una conoscenza che non *degradi* il progettato (noi esseri umani), "a entità data e pensata" (una cosa o un prodotto). Ogni progetto umano deve mantenere invece il carattere della possibilità.

## ***Storie di vita e romanzo di formazione***

Riassumendo, il termine formazione può assumere diversi valori di posizione, capaci di rendere complesso il suo alone semantico. In generale, abbiamo visto usiamo questo termine *in senso tecnico*: si tratta allora di

riferirsi a effetti dati o progettati. Questo modello formativo (oggi molto diffuso) sembra opporsi a quello più antico umanistico. Tuttavia - sappiamo con Martin Heidegger - che “pensare per valori” è già un tratto “tecnico” della metafisica. È così che il modello pedagogico tradizionale, cioè la *formazione generale (Bildung)*, si lega, ora, all’efficacia tecnica e razionale, ora, alle preoccupazioni dell’educazione integrale: completezza, rispetto e utopia.

Se la parola tedesca *Bildung* resta ancora «quella che corrisponde meglio, anche se non completamente, al termine *paideia*» (Heidegger, 1987, p. 172), è perché il termine “formazione” risulta essere ampio e comprensivo: oltre il senso filosofico, ha avuto successo tra i saperi delle organizzazioni (di natura psicosociale), ma viene usato diffusamente anche nel lessico comune. Usiamo, infatti, l’espressione “la mia formazione” quando vogliamo riferirci sia all’educazione familiare ricevuta che agli studi compiuti. Qui, emerge un diverso significato di formazione come romanzo individuale, uso che sempre nel contesto tedesco - significativamente nella *Fenomenologia dello spirito* di Hegel (1807) - allude alla nostra vita come a un susseguirsi di vicissitudini o avventure. Si tratta di un significato *vitale ed esistenziale*, riscoperto dalla psicoanalisi, e attivo nelle produzioni artistiche (più recentemente in quelle cinematografiche), ma anche nella storia del romanzo come genere letterario. Per tutti questi motivi, negli anni Settanta/Ottanta i termini “educazione” e “pedagogia” sono state *brutte parole* (Massa, 1985) richiamando la fatica e la disciplina, la tradizione e la buona educazione. Il termine formazione invece indica ancora oggi - per lo più in funzione di complementare negativo del termine “educazione” (ma anche di quello di “istruzione”, però, in questo caso, più spesso come sinonimo) - l’oggetto del dominio pedagogico (cfr. Massa, 1992, p. 16).

## Dispositivi, nuovi e vecchi media, tecnica

All’essenza della tecnica appartiene l’apprestare e l’usare mezzi, apparecchi e macchine, e vi appartengono anche questi apparati e strumenti stessi, come pure i bisogni e i fini a cui essi servono. La totalità di questi dispositivi è la tecnica. *È essa stessa un dispositivo* (Heidegger, 1976b, p. 5).

Parlare di tecnica, ricordava in una famosissima conferenza Martin Heidegger a metà degli anni Cinquanta del secolo scorso, significa affrontare un *problema*, una questione, si tratta di domandare. Non è la stessa cosa che usare uno strumento: occorre cambiare piano. La tecnica non è «qualcosa di tecnico» (Heidegger, 1986b, p. 5); a proposito di essa non dobbia-

mo farci opinioni (positive/negative, di gradimento/opposizione, di attualità/inattualità) ma pensare.

### “L’educazione è un dispositivo”

In italiano usiamo la parola *dispositivo* in più modi, generalmente come sinonimo di tecnica, strumento. Potremmo tradurre *Device* in inglese oppure *Dispositif* in francese. In Francia, il termine ha un uso molto ampio che va dall’italiano “metodo/metodologia” fino a “macchina istituzionale” mentre in inglese fa pensare subito alla novità di tecnologie rivoluzionarie, ben distinte dall’uso del termine *Apparatus* (apparato, sovrastruttura). Saranno così in italiano “dispositivi”: un interruttore o qualsiasi altro *relè* (a dar retta a Michel Foucault anche la famiglia cellulare), il Personal Computer o la penna con cui scriviamo (a seguire gli esempi di Giorgio Agamben), un libro (se ha ragione Andrea Canevaro quando a partire della Pedagogia Istituzionale tematizza i mediatori) ma anche la stessa scrittura come sistema di notazione e ortopedia della mano (calligrafia).

La cultura pedagogica italiana, come quella psicoanalitica e psicosociale, usa diffusamente questo termine ma non sempre secondo l’accezione definita da Riccardo Massa sulla base dello studio di Michel Foucault. In questo senso specifico per dispositivo si intende «il sistema incorporeo delle procedure in atto nell’istruzione scolastica e in qualunque situazione educativa» (Massa, 1997, pp. 130-131). Ogni dispositivo pedagogico istituisce un campo d’esperienza e ne struttura i modi e le traiettorie, producendo effetti di volta in volta diversi. Potremmo dire che *apre un mondo*.

Il dispositivo per il pedagogo non è la vita, quella che viviamo tutti i giorni. È la possibilità di fare esperienza delle potenzialità della vita, delle sue virtualità, come direbbe Pierre Lévy (1995). C’è differenza, allora, tra il progettare un dispositivo pedagogicamente fondato e il vivere o saper leggere i dispositivi sociali in cui siamo immersi. In entrambi i casi si tratta di abitare quel margine che distingue ma lega, la quotidianità dall’appropriazione di essa. Se non smettiamo certo di vivere quando siamo in formazione, per lo più abitiamo i dispositivi in modo del tutto naturale e quasi inconsapevole. È possibile, tuttavia, riattivare il nuovo che ci separa dalle abitudini e dall’ovvio per abitare diversamente.

## *Vecchi media*

Questa scuola che spesso diciamo essere incapace ad accogliere i nuovi media, entra in crisi - secondo le parole di Riccardo Massa che riecheggiano quelle di Walter Ong, Eric Havelock, Marshall McLuhan - nel momento in cui decade «il primato dell'orecchio sulla vista» (Massa, 1997, p. 164). Questo momento va retrodatato al passaggio dalla oralità alla scrittura, cioè alla nascita stessa dell'Occidente. I Greci che sembravano uscire di scena tornano alla ribalta, nonostante Socrate non abbia scritto nulla.

La pratica alfabetica, scrive Carlo Sini, «spezza la continuità della lingua, il suo corpo sensuale, e la ricompono, la riaggrega su tutt'altro piano, attraverso il sistema chiuso di pure relazioni grafico-concettuali» (Sini, 1994, p. 39). Rende possibile «la de-somatizzazione della parola e la de-contestualizzazione universalizzante dell'esperienza» (Sini, 1994, p. 89).

Per questo la soglia, inaugurata della scrittura alfabetica, «non riproduce, piuttosto “spiega” la parola orale, e così ne produce l'effetto» (Sini, 1994, p. 39). L'oralità come cerchiamo di rappresentarla, è un effetto della scrittura. Non potremmo avere mai (più) l'esperienza pura dell'oralità, sempre e solo nostalgia.

La smaterializzazione dell'esperienza sensuale della vita e la sua possibile rimaterializzazione nell'esperienza letteraria e scolastica cui abbiamo alluso, sono possibili in quanto l'alfabeto per la natura strutturale della sua pratica, «[...] si cancella, si fa trasparente, si fa dimenticare sfumando nell'assenza ultrasensibile» (Sini, 1994, p. 39). Secondo il filosofo è come un «vetro il più possibile terso» (Sini, 1994, p. 42-43).

Tuttavia, anche se la scrittura fonetica «non ha mai finito di ridurre il non fonetico» (Derrida, 1969, p. 105), come ci ha ricordato Jacques Derrida, allo stesso modo «per ragioni strutturali o essenziali - una scrittura puramente fonetica è impossibile» (Derrida, 1969, p. 105). I greci scrissero suoni che nessuno pronuncia, che sono “letteralmente” impronunciabili e immaginari, ed è così, appunto scrivendo, che compirono l'audace salto dell'idealizzazione (essi videro per primi l'idea del suono), in quanto videro dei suoni ideali, che per sé non suonano, ma sono appunto “con-sonanti”, videro anche le vocali come suoni di appoggio e di risoluzione dei primi. I greci [...] inventarono le “lettere”. Quella ventina di segni che costituiscono l'alfabeto sono la riproduzione grafico-convenzionale del concetto e dell'idea di lettera, cioè di qualcosa che di principio nessuno potrebbe pronunciare. [...] La lettera è un segno scritto assolutamente astratto, cioè privo di ogni riferimento iconico (Sini, 1994, p. 37-39).

A questo punto, facendo un salto, ci potremmo nuovamente chiedere se il nostro tempo sia quello in cui questa tradizione tramonta, se, come vole-

va Derrida, siamo testimoni della «la fine del libro» (Derrida, 1969, p. 101). Ci potremmo chiedere, ancora, se la scuola in cui scompaiono o risultano minoritarie le tecniche della scrittura: alfabeto, libro, la penna, la lavagna d'ardesia... sia un'altra scuola. Da quando l'uso del PC e delle nuove tecnologie informatiche sono entrate a scuola, il logo-centrismo, cioè la metafisica della scrittura fonetica - «il più originale e il più potente etnocentrismo sul punto di imporsi oggi sul pianeta» (Derrida, 1969, p. 5), ha iniziato davvero a eclissarsi? Per affrontare questa domanda, occorre a non «confinare la scrittura in una funzione secondaria e strumentale» (Derrida, 1969, p. 11) pensando che sia la traduttrice di una parola piena e presente, cioè una tecnica al servizio del linguaggio. La scrittura non è un porta-voce, così come i nuovi media di cui abbiamo fatto larga esperienza in questo periodo di emergenza sanitaria, non sono un rimpiazzo della presenza (fisica).

## *Nuovi media*

Ci stiamo chiedendo (non diversamente da chi negli anni Cinquanta interrogava la nascente tecnologizzazione dell'insegnamento, cioè dell'impiego di apparati tecnologico-strumentali nei processi di istruzione) se oggi siamo davanti a una rivoluzione nel modo di fare-scuola, dell'apprendere, oppure, arretrando nel nostro procedere inquirente, se esistono altre tecniche, magari in uso da tempo, altri dispositivi capaci di fare-scuola *prima* che questo ambiente moderno avesse incominciato a essere saturo di macchine. Se è vero che la scuola moderna è essa stessa un dispositivo (Foucault, 1975), non è altrettanto vero che *da sempre* la scuola è stato un luogo artificiale e tecnologico? Lo farebbe pensare il ruolo e la funzione del teatro nella *polis* greca. E ancor prima l'uso del corpo umano.

Esperti come Jacques Derrida che ha studiato gli effetti della voce umana, Carlo Sini che costruisce una rigorosa filosofia dell'esperienza a partire dal corpo, André Leroi-Gourhan ha descritto le conseguenze dell'uso della mano per l'uomo e l'umanità, testimoniano come la voce, tutto il nostro corpo ma anche la sola mano siano già “tecniche”, dispositivi, campi d'esperienza.

Esistono, infatti, dispositivi pedagogici che in genere non sono considerati tali. Prima di Internet, del PC, della TV, della radio e del cinema siamo andati-a-scuola dal nostro corpo. Abbiamo accolto quest'ultimo quale soglia d'esperienza. E lo abbiamo fatto grazie ad attrezzi e utensili, protesi, tra cui va contato lo stesso corpo che “schiaccia”, “fa da pinza”, “solleva” o “scava”. Da questo punto di vista, estremizzando, il corpo è già un ambiente virtuale come dimostra l'interesse pedagogico per l'infanzia. Esso è il grande mediatore dello sviluppo e della crescita.

Possiamo affermare con certezza che sia stato Frederic Skinner a introdurre il concetto e lo strumento della macchina per insegnare, convinto di aver individuato il mezzo ottimale per un insegnamento omogeneo, efficace e individualizzato. Ci potremmo chiedere se solo il PC sia una “macchina per insegnare” oppure se anche un libro possa funzionare già in questo modo; per esempio, un libro autocorrettivo per i compiti delle vacanze o qualcosa di più sofisticato come un libro interattivo o un albo per parole e immagini?

Abbiamo scritto che oltre i materiali e gli strumenti didattici, la stessa scuola disciplinare è una grande macchina. Michel Foucault ha dimostrato come l’esercito, la fabbrica, l’ospedale e il carcere siano luoghi in cui funziona lo stesso potere che produce individui che si sanno controllare.

L’organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell’insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto col maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnare dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia di tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare (Foucault, 1976).

L’operazione che consente di guardare con gli occhi di Foucault è quella che disarticola le unità alle quali siamo abituati: lo studente, l’insegnante, il banco, l’aula (potremmo allargare tale sguardo non solo al libro, al PC, alla scrittura... ma anche la voce, il corpo, la mano...) per andare a scoprire nuove visibilità. Da questo inedito osservatorio la scuola appare come un dispositivo sociale che produce corpo docili molto prima che in essa siano visibili macchine per insegnare. E le tecnologie scolastiche: il libro, il PC ma anche la scrittura alfabetica (ricordiamo il corpo), più che essere, come siamo abituati a pensare, semplici mezzi per trascrivere l’esperienza o per custodirla, depositarla e archivarla, appariranno quali dispositivi che producono esperienza.

### *“L’essenza della tecnica non è qualcosa di tecnico”*

Non si tratta di “fuggire” la tecnica perché disposti, formati, da essa come vi fosse stato un tempo in cui essa non c’era. Neppure si tratta di “rassegnarci” ad essa come fosse un destino inderogabile: restiamo sempre prigionieri della tecnica e incatenati ad essa, sia che la accettiamo con entusiasmo, sia che la neghiamo con veemenza. Ma siamo ancora più gravemente in suo potere quando la consideriamo come qualcosa di neutrale.

Martin Heidegger dopo aver pronunciato queste parole attualissime, precisa che ci sono due modi di pensare la tecnica; alcuni di noi la considerano: “un mezzo utile in vista di fini o valori”, mentre altri: “un’attività umana”. Queste due prospettive (quella strumentale e quella antropologia) sono anche due modi di dire in pedagogia: c’è chi pensa che *formare sia qualcosa di scientifico*, un’azione da progettare, organizzare e valutare anche secondo un modello cibernetico e, invece, c’è chi pensa all’*educare come un’arte* che non si può oggettivare, misurare, prevedere ma ha regole proprie.

È interessante notare come Martin Heidegger dimostri che queste due apparentemente opposte fazioni, siano invece connesse: la tecnica come mezzo che contraddistingue l’operare umano. Solo gli uomini tra tutti gli animali hanno la tecnica, perché essa non è semplicemente uno strumento, fosse anche delle sole mani dell’uomo, ma un modo del disvelamento, della produzione e della “verità”. Così in educazione non c’è un modo razionale e certo, e uno irrazionale e ineffabile di educare.

Etimologicamente la parola tecnica deriva dal greco *tecné* (produzione): si tratta di un modo del conoscere che apre un’esperienza di mondo. Implica un sapere fare, un intendersene. Per Aristotele *tecnè* si oppone a *fusis* (ciò che non si produce da sé). È noto come siano quattro i modi di tale far-avvenire. Siamo convinti, forse a ragione, che la tecnica moderna sia differente rispetto a quella dei Greci come al lavoro artigianale ancora fiorente prima della rivoluzione fordista. Secondo Martin Heidegger le tecniche di un tempo tendono all’opera (d’arte), sarebbero *poietiche*, mentre la tecnica attuale “provoca”. Famosa è la descrizione della centrale elettrica impiantata (*Gestellt*) sul Reno. A rileggere le parole di Heidegger dopo aver assimilato il pensiero di Michel Foucault risulta interessante l’insistenza sul termine “posto” (*Stelle*). Se anche la tecnica moderna è un modo della disvelatezza, della verità; questo è un modo *provocante* in quanto chiede di “restare a posto” (*zur Stelle*), “nel suo posto” (*auf der Stelle*). Dispone o forma gli uomini, non meno dei pacchi in magazzino o i dati in un archivio reale o virtuale, in modo che possano essere impiegati.

## Pedagogia e lavoro

Di tutte le attività umane, solo il lavoro, e non l’azione né l’opera, è senza fine e procede in accordo con la vita stessa e fuori della portata delle decisioni della volontà e degli scopi a cui l’uomo attribuisce un significato. (Arendt, 1964, p. 75)

In un libro giovanile - *L’educazione extrascolastica* (1977) - Riccardo Massa scriveva che il lavoro non è primariamente un oggetto pedagogico

come la scuola, ma assume “un senso” e “un portato” pedagogico in riferimento alla sua importanza nelle nostre vite; si tratta di ciò che oggi viene raccolto dalla pedagogia del lavoro. Lavorare “integra” e “conformizza” (Massa, 1977, p. 35), svolge cioè una funzione adattativa (come sa bene chi un lavoro non ha), ma non sarebbe altrettanto direttamente emancipatorio almeno a seguire Carl Marx. In questo senso il lavoro si occuperebbe solo del *coté* alienante, e non anche di quello di separazione, cui corrisponderebbe il compimento della formazione (Orsenigo, 1999, 2018).

“Insegnare a lavorare” fa parte di tutte le culture/civiltà e della loro stessa sopravvivenza, invece “insegnare come lavorare” ha fatto parte della nostra da quando ha avuto successo l’organizzazione scientifica del lavoro. In quel momento, la pedagogia è entrata nel mondo del lavoro e non ne è più uscita. Che il lavoro sia o non sia materia da formatori ed educatori nel presente, lo è stato certamente in passato per i pedagogisti: Locke e Rousseau, per motivi differenti, ne hanno fatto un motivo, se non una leva, del loro modello di educazione. *Ma c’è stato un tempo in cui gli uomini non lavoravano?*

### *Imparare dagli schiavi*

Risponde Giorgio Agamben che i Greci «ignoravano il concetto di lavoro» (Agamben, 2014, p. 41). Tra i Greci, infatti, solo chi era destinato a far parte del *Demos* (popolo) si occupava dello «spazio politico» (Dal Lago, 2003, p. XXIII) mentre erano gli schiavi e gli artigiani a lavorare. Provocatoriamente, e a differenza della Hannah Arendt (1958), egli afferma che dobbiamo imparare dagli schiavi e non dagli uomini liberi che si occupavano della *polis*, la categoria di uso.

Lo schiavo è «un essere che, pure essendo umano, è per natura di un altro e non di sé». È una suppellettile o uno strumento animato; un «automa». (Agamben, 2014, p. 31). È una macchina non rivolta alla produzione *ma all’uso*: uno strumento-pratico. È qualcuno che aiuta a fare (*prassi*) ma non produce (*poiesis*), in quanto non può mai essere padrone di ciò che fa. Il punto fondamentale è che un padrone, usando il corpo dello schiavo, usa il proprio corpo, mentre il suo schiavo, usando il proprio corpo, è usato dal padrone (Agamben, 2014, p. 46). L’uso del corpo da parte dello schiavo, allora, è improduttivo, senz’opera (*argos*): è inoperoso. Sarebbe proprio “l’uso” ad aprire le possibilità di un altro legame sociale in cui questa figura dell’agire umano, però, è tutta *ancora da deliberare* (Agamben, 2014, p. 46).

## “Ora et labora”

Nella tradizione biblica *Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden affinché lo lavorasse e lo custodisse*; la novità cristiana rileggerà il dolore che questi trae dal procurarsi cibo lavorando tutti i giorni della sua vita (*con il sudore del tuo volto mangerai il pane, finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai*) a partire dalla resurrezione di Cristo. È da lì che lavorare inizia a non essere più una condanna. Per questo

se lo stesso Maestro aveva praticato col padre l'arte del falegname, anche un buon cristiano dovrebbe non disdegnare quelle attività umili che si rivelano tanto salutari nel mortificare le vanità. (Pancera, 1987, p. 89).

I monaci benedettini, poi, faranno del lavoro manuale una prescrizione alla stessa stregua della preghiera, e cioè inventeranno una «regola». Una forma di vita in cui preghiera e lavoro segnano il tempo che passa. Ma sarà in epoca comunale che inizia diffusamente «a diventare stridente una concezione che mortifichi il valore del lavoro in un contesto in cui tutta la vita pubblica e privata ruotava attorno alle attività delle Arti» (Pancera, 1987, p. 89).

## *Homo faber*

Oltre la distinzione tra *passi* e *praxis*, oltre l'ordine della preghiera e del lavoro nell'arco di una giornata, sarà lo spazio della bottega a definire un modo di lavorare a regola d'arte. Si tratta di un nuovo modo che contempla: il rapporto vita-formazione, il tema dell'autorità-autorevolezza, il sapere che genera competenze, l'incontro e la relazione tra ma(e)stro/apprendista, la valutazione come prova/capolavoro e non verifica/test, il passaggio di desiderio tra le generazioni (Eredità e Trasmissione), ma che sarà destinato anche a tramontare. Il laboratorio

[...] è uno spazio produttivo in cui i problemi attinenti all'autorità sono gestiti dai partecipanti in un rapporto faccia a faccia. Questa sobria definizione pone al centro non soltanto le figure di chi nel lavoro comanda e di chi ubbidisce, ma anche le abilità tecniche come fonte di legittimazione del comando e come fonte di dignità dell'obbedienza (Sennett, 2008, p.60).

Invece

La rivoluzione industriale ha sostituito ogni specifica competenza artigianale con il lavoro, e ne è conseguito che le cose del mondo moderno sono diventate prodotti di lavoro il cui naturale destino è di essere consumate, invece che prodotti dell'operare, che esistono per essere usati (Sennett, 2008 p. 89).

È, conclude Richard Sennet (2008), come se avessimo forzato i confini che proteggevano quel mondo in cui l'artificio umano si accompagnava ai processi naturali ciclici che lo circondano, per consegnare e abbandonare quella loro stabilità sempre minacciata ed entrare in un'altra epoca del mondo umano; quella che Michel definisce il nostro presente.

### *L'uomo "che parla, che vive e che lavora"*

Nel testo, Storia del pensiero Organizzativo (2015) scrive Bonazzi:

L'omino di Charlot alla catena di montaggio si sentirà inorgogliato al pensiero che il suo lavoro è investito della stessa universale logica di razionalizzazione che investe il lavoro del chirurgo... Per esattezza storica e di esecuzione non provocarono soltanto dequalificazione assoluta e indifferenziata del lavoro operaio. Essi [...] favorirono piuttosto la formazione di una larga fascia di addetti-macchine, cioè operai semi-qualificati (*semiskilled*), capaci di alimentare le macchine, controllarle, metterle in moto e arrestarle (Bonazzi, 2015, pp. 44-45).

La nascita e l'allargamento di questa fascia di operai, secondo Bonazzi, fu il risultato di due movimenti contrapposti: il primo, una dequalificazione degli operai di mestiere e, il secondo, una nuova qualificazione della manovalanza semplice (Bonazzi, 2015, p. 45). Taylor, continua, mostra di muoversi a suo agio con questa inedita categoria di lavoratori, dicendo come «si debba insegnar loro (= uomini buoi) a muoversi, riposarsi, camminare, usare gli attrezzi» (Bonazzi, 2015, p. 41). Così, abbiamo detto, entra in scena un altro modo di formare che rimpiazza quello artigianale. Si tratterà di dimenticare la logica dell'apprendistato e assumerne una scientifica, industriale.

A questo passaggio si accompagnano due conseguenze che Michel Foucault attribuisce rispettivamente a Smith e Ricardo: la nascita della contabilità delle ore di lavoro e l'usura del tempo che ne viene lavorando. Scrive:

[...] la differenza tra Smith e Ricardo sta in questo: per il primo, il lavoro, per il fatto d'essere analizzabile in giornate di sostentamento, può servire da unità di misura comune a tutte le merci [...]; per il secondo, la quantità di lavoro consente di

stabilire il valore d'uso d'una cosa [...] perché il lavoro in quanto attività di produzione è “la fonte di ogni valore” (Foucault, 1967, p. 275).

Da allora, per un verso, il tempo atto a produrre qualcosa diventa un'unità di misura nel mercato del lavoro, per un altro, le vite vanno trasformandosi in merci: prodotte, formate, disposte da un lavoro assiduo e senza fine del tutto cieco alla condizione umana. Il valore, conclude Foucault, ha cessato d'essere un segno (per esempio di riuscita di un oggetto artigianale *ben fatto*) ed è diventato un prodotto, cioè *quel valore che trae la propria origine dal lavoro*. Lavorando, potremmo certo produrre ed essere pagati a ore, ma l'esistenza stessa finirà per diventare un lavoro, una fatica, di poche ore.

## Conclusione

In questo scritto ho voluto dimostrare come oggi prevalga una versione *tecnico-scientifica* della formazione ma anche come questa non sia poi così distante da quella *tradizionale umanistica*; entrambe ricalcano un modello aristotelico di tipo *metafisico*. Ho poi eletto la nozione di dispositivo come quella capace di tenerci lontani dagli estremi evocati: esso, infatti, non è infatti né un “valore” né una “tecnica”. Piuttosto evoca il campo, o l'apertura, in cui è possibile fare esperienza.

Sappiamo che l'organizzazione attuale del lavoro, l'istruzione (scolastica o educazione formale), l'educazione familiare e quella extrascolastica (non formale e diffusa) tendono a produrre individui. Il lavoro - accanto alla scuola e alla famiglia - determina un'esperienza tale da essere continua, sistematica, condizionante anche se non intenzionalmente educativa e assume cioè “un potere formativo (Massa, 1977, p. 33)”. Questo potere (ri)chiede e produce uomini e donne *autonomi*; questa è tutta la libertà di cui disponiamo.

Il punto è che si dice “umano” proprio chi non dispone di una tale padronanza sull'esistenza. L'essere mortale è piuttosto connotato dalla categoria di possibilità. A tale consapevolezza, però, non corrisponde il dismettere ogni intenzionalità in pedagogia, anzi, significa piuttosto progettare in modo da mimare quel margine, scarto, quell'esercizio di libertà, che ci rende umani. Inseguire le linee di fuga che escono dal dispositivo che ci ha formati, non è automatico. Non è un destino. È, appunto, una possibilità. Può anche capitare di non coglierla.

## Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2014), *L'uso dei corpi*, Neri Pozza, Vicenza.
- Arendt H. (1964), *Vita activa*, Bompiani, Milano; ed. or. The University of Chicago, USA.
- Becchi E. (1987) (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bonazzi G. (2015), *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano (14 edizione, 1989, 2008).
- Derrida J. (1969), *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano; ed. or. Édition du Minuit, Paris, 1967.
- Comenio (1974), *Opere*, Utet, Torino.
- Foucault M. (1967), *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano; ed. or. Gallimard, Paris, 1966.
- Foucault M. (1994), *Archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano; ed. or. Gallimard, Paris, 1969
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino; ed. or. Gallimard, Paris, 1975.
- Heidegger M. (1976a), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano; ed. or. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1927.
- Heidegger M. (1976b), *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano; ed. or. Verlag Günther Neske, Pfullingen, 1954.
- Heidegger M. (1987), *Segnavia*, Adelphi, Milano; ed. or. Vittorio Klostermann, Frankfurt ammain, 1976.
- Hegel G.W.F. (1973), *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1807.
- Kaës R. (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma; ed. or. Dunod, Paris-Bruxelles-Montreal, 1973.
- Lacan J. (2008), *Il seminario VIII. Il transfert (1960-1961)*, Einaudi, Torino; ed. or. Édition du Seuil, Paris, 1991, 2001.
- Lévy P. (1997), *Il virtuale*, Cortina, Milano; ed. or. Édition La Découverte, Paris, 1995.
- Massa R (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire?* Unicopli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (1985), “Una brutta parola” in *La scuola* Se III, N. 4, Gennaio 1985, p. 56.
- Massa R. (1992) (a cura di), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Orsenigo J. (1999), *Oltre la fine*, Unicopli, Milano
- Orsenigo J. (2018), *Chi ha paura delle regole?* FrancoAngeli, Milano.
- Pacera C. (1987), “Educare nel lavoro, educare al lavoro” in Egle Becchi, *Storia dell'educazione*, cap. IV, pp. 89-106.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano; ed. or. Yale University Press, New Haven & London.
- Sini C. (1981), *Passare il segno*, Il Saggiatore, Milano.
- Sini C. (1994), *Filosofia e scrittura*, Laterza, Roma-Bari.

# PerFormare spazi. O del fabbricar ad arte (per una epistemologia del vivente tecno-mutante)

di Maria D'Ambrosio

## Spaziare nell'insieme

Formazione Lavoro e Tecnologia sono territori attraversati da questo scritto per riconoscerne la comune matrice pedagogica che li riconfigura come quello spazio unico e multidimensionale di cui prendersi cura perché necessario al vivere e alla sua umanità: spazio che è formante se è parte di quella geografia performativa generata da diverse pratiche del fabbricare, trasformare, conoscere. Lo scritto si presenta dunque come una esplicita operazione di 'cucitura' tra Formazione Lavoro e Tecnologia, e come la riappropriazione in chiave contemporanea di quella sensibilità/postura artigiana, di volta in volta situata e in grado di generare una nuova risposta tecnica che intende il conoscere come il produrre, il pensare come il fare, e viceversa.

Lo scritto è da intendersi come un invito a ripensare l'Umano come 'spazio' pedagogico: perFormativo e trasFormativo, spazio del Fare, Produrre, Fabbricare ad Arte, che prende forma pure nel post-elettrico tecno-mutante dei corpi e del loro esteso agire e spaziare tra materia e bit. Quell'Arte/Technè, *scultura del Sé* e del mondo, attraverso cui la dimensione estetica emerge da quella etica ed è possibile guardare a Formazione e Lavoro fuori e oltre i loro distinti settori di 'appartenenza', perché riconosciuti come quelle dimensioni sovra-individuali e come quello spazio sociale che intercetta la spinta vitale/trasformativa dell'essere e fa da 'dispositivo' per una *Vita Activa*, dove è possibile per ciascuno mettersi all'opera e sperimentare il mettersi *in opera*.

Uno scritto che diventa indagine e ricerca sul contemporaneo, su quelle pratiche della formazione e del lavoro, che ripartono da uno sguardo critico alla categoria di innovazione e di innovazione tecnologica, riconoscendo in quella digitale una rivoluzione mancata: in particolare della rivoluzione digitale e della relativa rivoluzione cognitiva che avrebbe dovuto integrare al para-

digma elettrico quello della rete emergendo nel corpo sociale in forma di complessità e di non-linearità, e che oggi richiede di ritornare sul senso stesso dell'essere/conoscere/produrre recuperando del digitale il nesso originario con il sensibile, il tattile e il cinetico, ed emergere insieme come *danza che crea*.

## Prologo danzante con variazioni elettriche

Configurare lo Spazio Immaginario attraverso un oggetto materiale.

*El Lisitskij*

L'arte è una mediatrice dell'ineffabile.

*Johan Wolfgang Goethe*

Dal secolo passato: le opere di Domenico Fontana e Alberto Burri, i 'tagli' dell'uno e i 'buchi' multimaterici dell'altro, sono il segno di una forma, e di una piega della forma, che conduce alla profondità, all'esplorazione che si apre oltre la planare bidimensionalità, in quello spazio creato da un attraversamento che diviene oltrepassamento ed è cifra di un nuovo e altro possibile paradigma. Si tratta di incarnare in senso plastico ed estetico quella che altri, in ambito epistemologico e per una teoria sperimentale della conoscenza, hanno qualificato come 'costruttivista', portando con sé il principio della mobilità (a partire dalla termodinamica e dal campo della fisica dopo Newton) per legittimare la *interrelazione* - tra soggetto e oggetto della conoscenza - insieme alla *circolarità* e alla *stratificazione* e fare del conoscere stesso, un *processo*. Insieme a quelle opere del secolo passato, e grazie al lavoro di ricognizione di Mauro Ceruti (1989), ripercorriamo anche alcuni passaggi-chiave dell'epistemologia genetica e dell'opera di Piaget (1967) per riconoscere che essa "consiste [...], nel suo stesso principio, nel considerare la conoscenza come legata a un'azione che modifica l'oggetto e che non lo raggiunge dunque che attraverso le trasformazioni introdotte da quest'azione. In questo senso il soggetto non è più di fronte all'oggetto - e su di un altro piano -, a guardarlo così com'è o attraverso occhiali strutturanti: esso affonda nell'oggetto il suo organismo, necessario all'azione, e reagisce sull'oggetto arricchendolo degli apporti dell'azione" (p. 1244). Piaget ha introdotto il concetto di "azione che modifica l'oggetto" per riconfigurare il conoscere come processo costruttivo e trasformativo ad opera di chi conosce, ovvero del suo organismo: la scossa alla modernità, alla 'positiva' oggettività, è forte, come quella elettrica e della rivoluzione che ne è generata. Quella scossa tecnica ed epistemologica, insieme, che ha posizionato l'agire a matrice del

conoscere e ‘mosso’ il conoscere fino a restituirgli sostanza di processo e non di oggetto definito, ha tutta la vitalità del biologico che l’ha generata: vitalità fisica chimica ed elettrica insieme che recupero qui per riconoscere la forza di un impianto costruttivista necessario a nutrire ancora oggi la cultura riferita alla dimensione lavorativa e produttiva e che ci fa tornare sulla soglia delle opere di Fontana e Burri per coglierne una ‘adesione’ organica che sostanzia l’urgenza tutta ancora contemporanea di inoltrarsi e sentirsi parte di quella apertura che è dell’essere e del suo tessere, e appartiene alla struttura necessaria alla formazione del cittadino, e quindi del professionista, dell’imprenditore, del ricercatore, dell’amministratore e del decisore politico. Se l’azione è consustanziale al conoscere, emerge del conoscere stesso proprio quel processo che lo connota come attività produttiva di carattere trasformativo e riflessivo che ‘tocca’ soggetto e oggetto nella loro organicità e ce ne fa cogliere l’intrinseca vitale ‘plasticità’ cui aderire in senso circolare, *pluriverso*, e radicalmente mobile.

Proprio in senso circolare torno a Piaget per osservare e leggere nelle sue parole il riferimento alla dimensione materiale e cinetica insieme: per parlare dell’azione connessa al fare scienza e al conoscere, per alludere al ‘gesto’ dell’osservazione su cui si è strutturata tutta la moderna metodica scientifica, utilizza l’immagine dell’organismo che “affonda nell’oggetto”.

L’agire/conoscere porta con sé l’operazione del metter mano all’oggetto che è poi anche scultura del Sé (Onfray, 2007); l’immagine utilizzata da Piaget rinvia ad un gesto ‘teatrale’ e ad uno sconfinamento che mappa un fondo: è gesto che porta con sé la rottura delle preesistenti strutture/organizzazioni e genera processi trasformativi che potremmo intendere come tracciato del vivere alla ricerca delle forme per esistere (nella quali rintracciare una tensione all’altro o a qualcos’altro nel quale ‘affondare’). Forme di un divenire che mobilità ed emerge da una relazione, da un affondo, dall’essere che si fa danzante, e utilizza ad arte più mezzi/tecnologie e tanto operoso lavoro per conoscere/dare forma al mondo, che è al contempo anche dare forma a sé stessi. Ecco ricomporsi dunque un paesaggio umano dove ogni cosa suona come straordinaria forma attualizzata di Formazione, Lavoro, Tecnologia e del loro organico variare. Quell’affondo, infatti, dice di un corpo che si spazio, proprio come in una danza, “una danza che crea” (Ceruti, 1989), e attraverso la fisicità dell’affondare di un organismo nel corpo dell’altro, dell’oggetto, fornisce un’immagine che fa tornare come sulla soglia di una riflessione che s’apre qui per rileggere la contemporaneità attraverso la reciproca relazione generativa tra Formazione Lavoro e Tecnologia. Da quella soglia e dal passo che ne segue in risposta a quella immagine di affondo, mi muovo ripercorrendo le opere di Fontana e Burri collocandole in questo ‘ambiente/spazio di analisi’ perché gli ‘oggetti’ della nostra riflessione si possano coniugare e

connettere al 'vivente' e alla sua *humanitas*, per rintracciarne la loro imprevedibile indeterminatezza e 'mancanza' che necessita e si realizza proprio in quegli spazi/artefatti che chiamiamo Formazione Lavoro Tecnologia. In questo senso tornano le questioni che hanno mosso Fontana e Burri a mettersi all'opera, per una messa *in opera* degli interrogativi, non dell'uomo o dell'artista, ma dell'umanità tutta intera: interrogativi attraverso cui rimetter mano all'agire per qualificarlo come dimensione *artificiale* e come necessità di ogni sistema vivente e del suo statuto materico storico e biologico.

## **Vecchie e nuove Bauhaus: pedagogie plastiche per corpi e spazi in stato di *performance live***

BEGBICK

Bene, allora rimaniamo qui. Mi è venuta un'idea. Se non ce la facciamo ad arrivare lassù, rimaniamo quaggiù. Vedete, tutti quelli che sono tornati di lassù hanno detto

che  
non è niente facile togliere l'oro ai fiumi. È un lavoro duro, e noi non possiamo lavorare.

Ma io, che ho visto quegli uomini, vi dico che ci daranno il loro oro! Non è facile togliere

l'oro ai fiumi, ma agli uomini sì!

Perciò in questo luogo fondiamo una città  
e chiamiamola Mahagonny  
ossia: città-rete!

Come rete sia distesa a catturare  
uccelli mangerecci.

Altrove si pena e si lavora,  
qui ci si diverte.

Poiché tale è la voglia degli uomini:  
niente soffrire, tutto godere.

(...)

Sotto quell'albero della gomma  
montate il banco del bar:

qui è la città,

qui è il suo centro

e si chiama 'Hotel all'Uomo Ricco'.

Il rosso drappello di Mahagonny sale fino all'estremità di una lunga canna da pesca.

WILLY e MOSE

Ma questa Mahagonny esiste solo  
perché tutto è cattiveria,

perché non regna pace,  
non regna armonia  
e perché non c'è nulla  
di solido cui tenersi»

(Bertolt Brecht, 1928-1929, *Ascesa e caduta della città di Mahagonny*)

*L'homo faber*, «creatore del mondo dell'artificio umano» (Arendt, 1958, p. 99) intento alla fabbricazione dell'opera si fa spazio anche sulla scena contemporanea, ed è in grado di fabbricarsi anche gli strumenti più o meno sofisticati necessari, per realizzare l'opera e sentirsi padrone del mestiere. *L'homo faber* non teme il duro lavoro, dunque, e non abita la città di Mahagonny perché 'si tiene' a ciò che di solido è in grado di produrre da sé. Pertanto e proprio in nome della *poiesis*, ci si ritrova a fare dell'arte quella speciale tecnologia, pratica artigiana e performativa, in grado di restituire valore al lavoro, anche quando questo ci sembra così poco materiale e poco misurabile o afferrabile come quello relativo all'educazione e alla formazione. Il fabbricar ad arte è pratica del maestro/artefice che mobilita la sfera del sensorio e del motorio come parte di una metodologia '*embodied*' che restituisce corpo a quei processi produttivi e li colloca nello spazio pubblico della *polis*. Pertanto, la Scuola e la Fabbrica sono parte di un'unica geografia pedagogica attraversata da pratiche che mobilitano il fare e al contempo il pensare, unite da un'istanza autobiografica dell'essere e del suo tessere. A Scuola come in Fabbrica, l'atto del creare si muove tra concreto e astratto conferendo all'opera il duplice valore materiale e simbolico che richiama alla sua duplice funzione estetica ed etica.

Ci si chiede allora se la poietica del maestro/artefice possa essere risvegliata anche da un'opera di finzione e scuotere lo spettatore facendogli assaporare il disgusto per le cose che fin lì ha più desiderato. Può un'opera come la 'Mahagonny' di Brecht presentarsi come *opera culinaria* e rispondere per forma e contenuto alla domanda di godimento e al contempo esercitare il potere, tutto proprio dell'epica della macchina-teatro, di provocare un'attività nello spettatore sollecitato a 'saltare' dal mero e passivo godimento al piacere di diventare parte dell'opera stessa? Si può, dunque, divorarla e svilirne le ragioni che vedrebbero l'opera destinata al mero e distratto intrattenimento del pubblico? Domande che qui hanno il senso di tornare alla Scuola come alla Fabbrica, ai loro spazi, le loro architetture, i saperi, le pratiche e le tecniche, e muoversi attraversando e abitandoli come spazi del vivere sociale, come le piazze, i giardini, il paesaggio urbano ed extraurbano, e sentire che le relazioni che vi si attivano sono la linfa di quei luoghi e

del loro possibile farsi ‘teatro’ della ricerca artigiana di forgiare il mondo e se stessi.

Il lavoro di scultura di sé e del mondo passa per una pratica artigiana e una sapienza dell’incontro che considera anche l’opera fatta per mano di altri come occasione per sviare dalla propria “retta via” e percorrere altre strade rispetto a quelle già conosciute. Ciascuno ha bisogno di muoversi oltre la geografia già mappata della propria esistenza, varcare nuove soglie, per riconfigurare e rigenerare il proprio mondo. La ‘caduta di Mahagonny’, insieme alla sua ‘ascesa’, può essere intesa infatti, come l’immagine-chiave per ripensare alla funzione sociale dell’opera – Brecht stesso parlava di un “carattere d’insegnamento” – esigendo dallo spettatore quella ‘scossa’ che non investa solo la sua morale ma che si muova e lo muova su un piano ‘reale’ di azione che lo faccia tornare agli ‘apparati’ e rimetterli in moto. D’altronde quando Dewey scrive *Arte come esperienza* lo fa proprio pensando agli apparati culturali e alla loro necessità di rispondere alle dinamiche vitali dei sistemi sociali: importante per Dewey che quegli apparati come i Musei e le altre Istituzioni culturali recuperino la centralità della dimensione estetica e creativa dell’arte attraverso la quale ciascuna creatura vivente possa essere intesa come parte sensibile di un processo produttivo che riconosca all’opera la sua viva plasticità e la intenda come parte di quell’universo in movimento che chiamiamo scienza. L’invito esplicito di Dewey era a rimettere in connessione le opere d’arte e il loro straordinario potenziale estetico, con le cose e gli spazi della vita quotidiana. L’attività di corpo e mente – quella che la Arendt (1971-1978) chiama *La vita della mente* – può essere collocata fuori dall’espressione individuale e autoriale di un certo modo di intendere l’arte e la produzione artistica, per ritrovare una dimensione sociale e comunicativa dell’opera e soprattutto del suo processo creativo-produttivo. Come nella ‘Mahagonny’ di Brecht, interessante è passare dal consumo della pietanza desiderata per consenso alla produzione di una sua alterazione critica e riflessiva. Si tratta di rintracciare la matrice *activa* della *vita contemplativa*. Ma non è bastato tutto il ‘900 per incorporare pratiche ed estetiche di una contemplazione fatta ad arte, né tutte le prose o le rime e i canti, le fratture operate su questa o quella tela o materia plastica, né il ritorno al dionisiaco della danza né tantomeno la resa pop e la sua prolifica deriva di merci a buon mercato.

Pertanto, oltre alle opere di Fontana e Burri ripercorse in apertura, e a quella di Brecht citata qui, ci viene incontro l’insieme della ricerca e della produzione artistica del ‘900 perché nel suo complesso può fornire un contributo significativo a chi oggi si voglia occupare di formazione guardando alla ‘artificialità’ dei suoi costrutti teorico-pratici legittimati nel corso del tempo, e lo fa con una tensione alla ricerca pedagogica orientata a speri-

mentare altre metodologie e tecnologie del pensare-fare-organizzare l'accadere formativo. Il riferimento più significativo in termini di 'scuola' e di innovazione in Europa è l'esperienza della Bauhaus (1919-1930) con cui si dà forma ad un progetto organico che risponde al dibattito già al tempo molto sentito e relativo al rapporto tra cultura e tecnologia. Una 'scuola' che fonda il suo progetto sulla trasversalità dell'arte, di un'arte pensata come totale, che supera la visione disciplinare e settoriale del sapere per rinunciare all'organizzazione della sua trasmissione e fare spazio, invece, alla metodologia sperimentale e laboratoriale: una scuola pensata già come 'fabbrica', come luogo di ideazione-progettazione-produzione, con una forte vocazione alla ricerca e alla sua duplice natura, formale quanto sostanziale, e quindi con una grande attenzione alle tecniche e ai processi. Il progetto della Bauhaus sappiamo che è poi passato oltreoceano, negli Stati Uniti, con il Black Mountain College (1933-1957), incontrando l'attivismo pedagogico di Dewey e dandogli corpo attraverso il lavoro e l'atto creativo di una comunità pensata in costante stato di *performance*. La formazione, quella scolastica mescolata a quella professionale, e il lavoro, quello tecnico-manuale e quello intellettuale, sono mutati profondamente perché connessi tra loro e uniti dalla comune attenzione ai loro processi e quindi anche alle variazioni che lungo il processo posso mutarne la struttura e l'esito. La dimensione 'artistica', più propriamente performativa, che è del formare e del formarsi, del progettare e del produrre, restituisce ai mondi della formazione e del lavoro una vitalità che in apertura ho definito 'elettrica' e passa per la qualità organica danzante dei corpi e quindi di chi è parte di questi processi, così da far emergere proprio la *performance* come *modus* e metodologia aperta alla variazione, e non come mera esecuzione ma come messa in opera di una poetica esplorativa. Il corpo-performer, a scuola come a lavoro, non è una macchina desiderante disciplinata da un sistema ortopedico omologante bensì materia vivente dotata di sistema senso-motorio che consente di sentire e agire e quindi di agire il sentire e farne spaziatura in presenza o traiettoria generata 'per emergenza'. Il corpo che si forma e il corpo che lavora è in stato di *performance live*, in grado di rendere tangibile il pensiero che ha generato la stessa *performance* e che dà alla forma la profondità della sostanza, seppure viva e mutante, di cui diviene 'casa'.

Ritornare alle esperienze della Bauhaus e del Black Mountain College, alla vitalità e la ricchezza di quelle esperienze, ha il senso di riconoscerle straordinariamente in linea con una sensibilità che avverto così necessaria, in grado di rimettere criticamente insieme pensare e fare, la leggerezza ineffabile delle idee con la durezza della materia da forgiare, per restituire alle idee la possibilità di farsi forma tangibile e sperimentare la loro stessa duplice natura di *parole e cose* (Foucault, 1966). Tale sensibilità fenomeno-

logica intrisa di elettrica performatività danzante si nutre di quella *Vita Activa* e quindi di quella antropologia filosofica e politica che con Hannah Arendt (1958) ci fa riconoscere che la «specificità dell'opera dell'intelletto è dovuta, come qualsiasi altro genere di opera, all' 'opera delle nostre mani'» (p. 65) per mettere in crisi o essere almeno consapevoli di essere ostacolati nella realizzazione del progetto fondante la Bauhaus dalla «moderna distinzione tra lavoro intellettuale e manuale» (ibidem). La modernità, a mio avviso, ha in sé ancora molte contraddizioni da risolvere, comprese quelle relative all'accezione da dare al lavoro, e al valore che esso assume se fatto con la testa o con le mani, se effimero o duraturo nel tempo, se per scopo privato o invece per scopo pubblico. Tutte le distinzioni e le separazioni che il moderno ha tenuto a produrre non fanno che consolidare alcune tradizioni, che qualcuno fa risalire al medioevo, e una relativa visione gerarchica e autoritaria di società e di cultura che ha fatto della distinzione la via per privilegiare una parte a discapito dell'altra. Eppure proprio dallo stesso medioevo ereditiamo anche il valore dell'operosità, della manualità e dell'abilità tecnica, che non solo ha fornito una base culturale e politica alla Bauhaus ma che costituisce la premessa di un ritorno a quel modello come spinta a realizzare oggi in senso pieno un'altra idea di scuola da quella fin qui attuata – sebbene molte, almeno negli ultimi quindici anni, le linee guida e le riforme della Scuola in Italia – e quindi un altro e vitale approccio alla formazione e al lavoro.

Nel tentativo di superare l'antica o moderna distinzione tra il fare con l'intelletto e il fare con le mani, propongo di tornare allo studio della Arendt sul pensiero di Marx a proposito del lavoro: un concetto che incorpora il processo del creare definito come il “metabolismo dell'uomo con la natura”. Secondo questa prospettiva, il lavoro qualifica la condizione umana e lo iscrive in un circolo «prescritto dal processo biologico dell'organismo vivente» (Arendt, 1956, p. 70), pertanto la qualità metabolica del rapporto tra Uomo e Natura può essere assunta qui per riconsiderare lo stare al mondo come una forma operosa di trasformazione e quindi di attivazione di un processo produttivo, insieme materiale e simbolico, che sottrae le cose dal mondo naturale e le colloca in un paesaggio umano dove il valore/significato, generato da produttività e fecondità, ristabilisce un nuovo ordine alle cose e le rende prodotti/opere che superano il bisogno materiale per rispondere a una funzione sociale e politica dell'uomo, oltre che della sua vita organica. Proprio a partire dalla nozione aristotelica di *bios politikos*, la vita umana assume qualità di *vita activa*, fondata sull'azione, sulla necessaria dimensione pratica che esalta “ogni genere di partecipazione attiva alle cose di questo mondo” (Arendt, 1956, p. 12). Ma nella ‘lettura’ della Arendt la *vita activa* si riferisce piuttosto alla *askolia* greca, alla ‘inquietudine’, al movimento fisico, che an-

ziché segnare, secondo tradizione, la netta distinzione dalla *vita contemplativa*, ce ne svela il comune interesse riferito alla conoscenza. Non ci sono gerarchie precostituite tra *vita activa* e *vita contemplativa*, ma c'è da considerare un nucleo generativo comune che è la spinta al conoscere, lì dove nella proposta della Arendt che riporto all'attenzione è evidente quanto sia preferita «l'affermazione pragmatica, tipica dell'età moderna, che l'uomo può conoscere solo ciò che produce egli stesso» (Arendt, 1956, p. 14). L'inquietudine e la 'fame' di conoscenza muovono e trasformano tutto quello che toccano, fondando e configurando una pedagogia del sentire con cui ristrutturare i sistemi formativi e quelli produttivi in maniera da poter qualificare ogni spazio dell'attività umana come spazio formante. La dimensione estetica e performativa dell'agire formativo e lavorativo/produttivo emerge come tecnologie/metodologie che consentono di sondare in profondità le ragioni epistemiche e pratiche del *learning-by-doing* e quindi dell'*understanding by design* (Bisig-Pfeifer, ...) e consentono di ridisegnare la mappa delle 'beate mense' secondo una geografia naturale e culturale, insieme. Natura e Artificio sono le categorie non più distinte ma reciprocamente ri-territorializzate in un corpo che muta forme e possibilità di sentire e agire: è dispositivo cognitivo, macchina del pensare-fare alimentata da un sistema di 'raccolta' dati e da sue reti connettive da cui emerge sapere incarnato e situato che traccia un'unità complessa e integra in sé la *machinerie* come processo di un corpo che è essere-nel-mondo, abitarlo, costruirlo. Il corpo, e le sue estensioni meccaniche, elettroniche e digitali, è dunque il 'luogo' dentro il quale pensare e agire formazione, è territorio ibrido proprio come la formazione perché generato dall'innesto TRA Natura e Cultura, Bios e Logos, e 'dispositivo' relazionale che produce conoscenza (della conoscenza), si fa spazio e genera ambienti/mondi/universi. Il principio performativo/trasformativo traduce e fa emergere del vivente la sostanza pedagogica e la 'natura' danzante/mutante che è cifra di quello stesso '900 dal quale emerge la complessità di una epistemologia in grado di aprire e connettere i 'campi' del biologico e del culturale in una postura che incorpora la mobilità e tiene insieme genetica ed epigenetica, etica ed estetica.

In questo senso, le sculture plastiche/cinetiche di Alexander Calder - i suoi *Mobiles* e i suoi *Stabiles* - hanno la forza di incarnare quella parte della ricerca pedagogica che ha preso forma nel progetto del Black Mountain College e legittimato un sistema cognitivo/metodologico basato sull'interazione, e sull'importanza del rapporto tra Uomo e Ambiente, come quello tra azione e situazione. D'altronde la nozione di 'dispositivo' (Foucault; Massa) ci accompagna anch'essa dal secolo scorso per collegare l'agire e il produrre a strutture di potere in grado di governare i processi formativi necessari all'uomo e alla sua manchevolezza, alla sua necessità di

Cura. Vista la ‘carica’ biologica e organica introdotta nel quadro teorico di riferimento per esplicitare i costrutti epistemologici di riferimento, va anche riconosciuto che proprio grazie alla nozione di ‘dispositivo’ siamo ben lontani dal concepire l’educazione e la formazione come fatti ingenuamente ‘natural’, sebbene così strettamente connessi alla materia organica e al suo processo trasformativo. Proprio in questo senso nel passaggio dal costrutto epistemico a quello metodologico, si è fatto spazio in sede sperimentale alla biomeccanica (Marey; Mejerchold) e alla pragmatica fisiologica dell’azione (Grotowskij) per mescolare arte e scienze e fare dell’organismo/corpo un territorio di continua ricerca che coincide con il principio trasformativo che incarna la ‘natura’ stessa del pedagogico.

Lavorare/ricercare sulla formazione e sulle sue pratiche apre di continuo alla riflessione sulla matrice epistemica da cui emergono quelle pratiche, e lascia vedere in filigrana come sottrarsi criticamente alla rigidità ‘positiva’ del metodo, così da generare un andamento non-lineare che organicamente tiene insieme pratiche ed epistemiche in un corpo solo: che è il corpo ibrido, bio-tecno-mutante, del sapere e dell’essere di questa contemporaneità. L’epistemologia che si viene qui riconfigurando e che si riconosce a sua volta in quella matrice costruttivista alla Piaget unita a quella estetica e vitalista alla Dewey, ecologica alla Bateson, bio-culturalista alla Bruner, e complessa alla Morin, riabilita l’organicità stratiforme unita all’intenzionalità dell’azione e ne rivela la dimensione ‘pedagogica’ in senso pieno perché trasformativa e vitale. Si tratta di un ‘quadro’ che muta e si estende come le opere totali inaugurate da Wagner e da tutta la poetica romantica la cui eredità risuona nella svolta performativa dell’arte e delle sue forme di fruizione. Se in senso wagneriano l’opera in gioco è l’uomo, l’umanità, e il suo rapporto con il mondo, la sfida da cogliere ancora oggi è quella di sentirsi parte di un’umanità operosa che sfugge alle logiche del destino e del già conosciuto e restituisce valore al lavoro e pure alla fatica e alla maestria necessaria all’uso delle tecnologie perché quell’opera sia fatto *ad arte*. In questo senso, il suono e la ritmica della cavalcata delle Valchirie risuona per restituire la forza e lo slancio dell’essere all’opera che ci riposiziona in un momento aurorale, sottratto ad ogni tentativo di fissità, nel bel mezzo di un risveglio, come nei *chiari del bosco* presentati da Maria Zambrano (1977) cercando «più che una visione nuova, un mezzo di visibilità in cui l’immagine sia reale e il pensiero e il sentire si identifichino senza che ciò sia a costo di perdersi l’uno nell’altro o di annullarsi» (p.14). E proprio nello spazio che s’apre tra pensiero e sentire, tra *poesia e filosofia*, dirà ancora la Zambrano (1996), è possibile rintracciare il pedagogico/trasformativo come qualità intrinseca all’organismo e al suo slancio vitale, che produce quel necessario «accoppiamento strutturale» (Maturana-

Varela, 1972) che ne fa fenomeno inafferrabile, come il suono, che trema si estende e smuove per risuonare dentro il luogo che lo accoglie e in cui si situa. Lo spazio è categoria-chiave ma pensato attraverso l'organica plasticità del corpo e dei processi vitali di cui è condizione: pertanto esso è spazio da allestire perché sia ambiente generativo di processi di apprendimento e formazione; spazio fisico da attraversare e nel quale 'affondare' qualcosa d'altro e produrre 'un terzo spazio' che sia quella scena pubblica, 'teatro', dove mettersi all'opera e condividere la fatica e la necessità sperimentale del processo produttivo che nobilita il lavoro e lo qualifica come spazio di esplorazione e creazione del sé da cui si emerge anche in forma d'altro. È spazio esso stesso mobile, tattile, plastico.

È come veder tornare l'apparente ossimorica *evoluzione creatrice* di Bergson (1907) e provare con Mauro Ceruti (1989) a «spiegare i processi viventi (e cognitivi) come processi di computazione, dove il termine computare va inteso nel senso letterale e più ampio (*com-putare*, in latino, significa letteralmente, come ci ha ricordato Heinz von Foerster, considerare – *putare* – le cose assieme, di concerto, nel loro complesso – *com*)» (p. 49). La complessità e la sua struttura reticolare, come la città-rete di Mahagonny, chiama al gesto del computare e allo slancio necessario per passare dal mettersi all'opera alla messa *in opera*. In tal senso, le questioni epistemologiche e le loro matrici sono esse stesse parte di un processo di esplorazione che ridisegna mappa e confini riattraversando territori apparentemente già mappati. I territori della formazione corrispondono ad una geografia mobile. La Scuola con i suoi edifici e le aree di competenza del sistema scolastico non esauriscono né il territorio della Formazione né la geografia strettamente scolastica. Uno studio in filigrana che si interroga sulla formazione e ne riconosce la stretta connessione con il lavoro, con l'operosità del processo lavorativo, e con gli strumenti e le tecniche che quella operosità proattiva richiede di riconoscere come cifra pedagogica. Una cifra che abbiamo fatto emergere da quel 'corpo a corpo' che genera variazione e sottrae il movimento da qualsiasi determinismo, aprendo alla possibilità delle geometrie non euclidee e al principio trasformativo di natura epigenetica e metabolica con cui ripensare l'essenza del vivente/danzante e la sua capacità di mutare spazi anonimi in propri mondi-di-vita.

## **In azione, in scena, in opera: in equìpe, senza distanza**

Nell'interrogare la contemporaneità e rileggere l'insieme Formazione-Lavoro-Tecnologia, sono partita idealmente e concretamente da una certa produzione artistica del '900 per unire le avanguardie del secolo scorso con

l'epistemologia pedagogica, perché questa potesse incorporare di quell'arte la svolta elettrica, cinetica e tattile/digitale e realizzare pienamente quella 'svolta' che Bruner aveva riconosciuto nel paradigma narrativo e che con Maturana e Varela si va configurando come traiettoria 'embodied' ed emerge come spazio del 'cognitivo'<sup>1</sup>. Lungo questa traiettoria, il lavoro che ho condiviso in *LabMutation* con Lucia Latour e Orazio Carpenzano e il gruppo multiagente di *Altroequipe*, costituisce uno snodo cui qui mi interessa tornare per rintracciare alcuni elementi di una cultura della 'scena live' che di fatto è lo specifico di una ricerca che attraversa e si appropria di molti saperi e che chiede all'agire formativo di nutrire quella dimensione etica ed estetica, insieme, che mi fa utilizzare la categoria di 'teatro' proprio per pensare e agire la formazione oggi, come accadere situato incarnato e 'vivo' perché nutrito dalla relazione TRA agenti differenti e il loro produrre ambienti. Essermi situata in un ambiente multiagente intercodice come quello di *Labmutation*, da cui poi è emerso il gruppo di ricerca 'embodied education' che ha trovato 'casa' anche fuori dalle mura della cittadella universitaria per connettersi al progetto della Fondazione Morra insediato a Napoli nel Palazzo Ayerbo D'Aragona Cassano, ora Casa Morra, ha significato riconoscere nell'*equipe* la dimensione 'naturale' del farsi generativi, dell'esplorare e 'allenare' le possibilità del corpo in quanto dispositivo tattile e cinetico da abilitare all'interazione, del creare nuovi ambienti/spaziFormanti cui ho dato nome di *TheatrumOpera* e che tracciano sempre altre traiettorie ed emergono come stratificazioni di quel processo 'embodied' spaziente/danzante che è la cognizione. L'*equipe*, come artefatto pratico, è da considerarsi parte di una metodologia che si alimenta della sperimentazione e delle infinite/indefinite possibilità di variazione: l'*equipe* diventa una 'zona' alonica, *topos* del processo stesso del vivere/esistere/divenire per differenza. *Equipe* è figura-maestra che nutre e incarna l'unità computazionale del biologico e del cibernetico, gli innesti tra organico, meccanico e digitale: è l'accoppiamento strutturale con l'ambiente, necessario alla materia e al suo *status* di vivente.

Lo slittamento dell'*equipe* dentro la 'scena live' è paradigmatico, ineludibile, tanto che l'interazione diventa la qualità del 'danzante' e diventa il concetto chiave per muoversi dentro una dimensione performativa della

<sup>1</sup> 'Cognitivo' è lemma assai complesso e problematico. L'uso che se ne fa in questo scritto afferisce a quella matrice teorica che intende il cognitivo come pensiero incarnato, azione che emerge da un processo di 'situatività' ad opera di un corpo che esiste in quanto sistema di accoppiamento strutturale con un ambiente. In questo senso 'Autopoiesi e cognizione' di Maturana e Varela (1971) è testo fondante per uno studio sul 'cognitivo'. Al lavoro di Maturana e Varela si accompagna poi anche una vasta bibliografia riferita alle Neuroscienze, alla Embodied Theory e alla Robotica autonoma.

formazione che trova nell'attivismo pedagogico di Dewey la spinta ad attualizzarne sempre le forme e ad andare decisamente oltre tanta 'decorativa' espressività e creatività da intrattenitori per ri-cercare e problematizzare i modi dell'incontro, della relazione, della comunicazione. La molteplicità di questi 'modi' e quindi dei codici, dei linguaggi, delle tecniche, delle forme, delle tecnologie, è molto familiare al mondo dell'arte e a quella postura fenomenologica che ne ha voluto riconoscere il significato in termini di esperienza/significato e di esistenza/essenza. Tale varietà, intercodice, potrebbe sostanziare la formazione di quelle pratiche in grado di sottrarla ai saperi disciplinari/disciplinanti per risemantizzare la formazione attraverso la dimensione 'lavorativa', che attiene al produrre, al fabbricare, e ai loro processi così come agli strumenti, alle tecniche, ai saperi come alle tecnologie. D'altronde la bottega come 'scuola' ha il pregio di tenere insieme Formazione Lavoro Tecnologie in un sapiente intreccio operato non solo dal capomastro ma dall'insieme della sua *équipe* come 'corpo' vivo della 'scuola' e della sua maestria. Lungo questa traiettoria umanista si muovono le istanze della ricerca artistica e della sua produzione che aiutano qui a recuperare la praticabilità di un approccio alla formazione e al lavoro che recuperi la trasversalità dell'agire e del suo modularsi in gesti che sono di segno pedagogico, trasformativo, performativo.

Della Formazione e del Lavoro rintraccio dunque la dimensione che ne fa, entrambi, spazi dell'operare - del mettersi all'opera e *in* opera - perché formare/formarsi e lavorare suonino come 'operazioni' che mobilitano l'insieme cognitivo del creare e del *minorare*, per dirla con Deleuze, aprendo alla difformità e alla possibilità del generare variazioni. Steve Reich, William Forsythe, Merce Cunningham - così presenti e attualizzati nella scena di LabMutation - con i loro *ensemble* e le loro compagnie hanno praticato la via generativa delle variazioni nel loro ricercare/operare/produire, e ritornano qui in questo scritto per rintracciare una genealogia epistemica che ci fa intendere il sapere come territorio basato sull'azione situata che è pienamente da intendersi come interazione.

La formazione dunque, nello sguardo che qui propongo e ripercorro, è 'materia' incandescente perché viva, che può coincidere con quel corpo e quella corporeità che la sostanzia perché il suo accadere e apparire è forma d'essere e d'*esser-ci*, aperta alla presenza dell'altro, all'azione reciproca dei loro corpi-pelle. Il corpo e la formazione sono intesi quindi come dispositivi tattili, macchine complesse, il cui funzionamento non segue una logica preordinata o predittiva ma si dispone alla relazione e alla situazione così da produrre ambienti generativi (di altri ambienti e altra formazione) e si qualifica come 'bottega' o 'fabbrica' proprio per evidenziarne la trasversale e fondante dimensione 'produttiva' che emerge dall'attivazione in senso

interattivo e ‘metabolico’ della partecipazione e della presenza di ciascuno. Potremmo sintetizzare tale attenzione all’interazione e al processo come volontà di “sprigionare dei divenire contro la Storia, delle vite contro la cultura, dei pensieri contro la dottrina” (Bene-Deleuze, 1979, p. 91). Il contagio virale ne è la condizione. Dalla pelle e dal respiro, dalle loro strutture complesse di sistemi interattivi, possiamo riappropriarci della ‘naturalità’ della interazione e di tutti i dispositivi che, come la pelle e il respiro, creano interscambio e attivano processi metabolici con cui restituire corpo e forma alla socialità. Si tratta o si tratterebbe di studiare, come Buckminster Fuller (1938; 1962), la morfologia di certe strutture organiche, come la pelle o i legami molecolari, insieme alle dinamiche dei sistemi viventi regolate da principi che chiameremmo ecologici e sostenibili, per tornare ai ‘bisogni evolutivi’ e considerare i legami, appunto, o le interazioni, come la cifra tattile e cinetica di cui la materia vivente ha necessità per alimentare il suo stesso procedere del vivere mutare crescere. Lo studio ancora attuale delle tesi di Buckminster Fuller fornisce all’educazione e al senso delle sue pratiche proprio quello spirito dinamico e molecolare in grado di costruire e ricostruire una architettura secondo principi plastici e ricombinanti, riferiti proprio ai legami e alle riformulazioni possibili. I legami non sono intesi in senso conservativo o protettivo a garanzia di stabilità, quanto invece essi stessi principi in grado di alterare e modificare i rapporti tra le cose così da sostanziare la possibilità e la vitale necessità della variazione. Tale studio ci riporta al senso stesso del pedagogico che ho esplicitato sin dall’apertura per stratificarne una geometria aperta e trasformativa alla Sol Lewitt. Come costruendo una cupola geodetica di Buckminster Fuller o disegnando le linee multidirezionali di Sol Lewitt, partecipiamo del processo del prendere e dare forma allo spazio di cui siamo parte e che muta al variare della nostra posizione e dei percorsi attraversati, e riconsideriamo i legami con il mondo come quel fermento generativo che può ridurre le derive relativiste e individualiste e ‘aderire’ al portato culturale della rivoluzione copernicana e del suo mobile orizzonte cosmico. Tali tracciati generati dalla mobilità del disegnare e del costruire, sono, infatti, la messa in scena di relazioni mobili e cangianti tra sé e il mondo: sono l’accadere danzante dell’educazione-formazione e del processo costruttivo che vi è sotteso. Le relazioni seguono un andamento irregolare, si spostano e spostano l’accadere in direzioni non preordinate ma connesse alla loro generatività di natura metabolica, moltiplicata secondo un’algebra algoritmica, dalle connessioni elettroniche dell’era digitale. Prima però di aprire a Internet e al Web, all’estetica pop e alla fantascienza, credo si possa riconoscere nella formazione e nel processo produttivo quelle categorie-chiave per rintracciare una genealogia nomade e farne la matrice dell’attuale ricerca pedagogica e riconfigurare una

mappa delle trame in cui ciascuno si è prodotto. La matrice estetica, tattile, di questa pedagogia e delle trame prodotte, attraversa e sostanzia il pedagogico e fa della corporeità, il paradigma vitale per pensare-agire la formazione e attualizzarla rispetto alle diverse forme del comunicare e dunque all'integrazione possibile tra presenza e distanza, meccanico elettrico e digitale.

Nel mondo più strettamente scolastico, per esplicitare l'importanza del lavoro in équipe, didattica curriculare ed extracurriculare hanno aperto al mondo dello sport, delle arti, del volontariato e dell'attivismo civico con le diverse forme del cosiddetto *service learning*, insieme con quelle di tirocinio o Alternanza Scuola Lavoro, ora rinominate 'Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento', nel tentativo di legittimare quanto sembrerebbe già essere fondante e ineludibile del patto educativo riferito al sistema scolastico e quindi al progetto formativo che lo sottende e di cui è forma. Si tratta di tentativi che seguono ancora una logica disciplinare ma che iniziano ad essere il segno di possibili e maggiori aperture tra gli spazi più strettamente scolastici e quelli che qui potremmo chiamare laboratoriali e che restituiscono respiro e capacità connettiva alla Scuola che riscopre e dà valore allo specifico della territorialità e delle risorse locali messe in dialogo con tutto il resto più lontano. La Scuola così si scopre più intelligente, non perché abbia acquistato più tablet e lavagne interattive o si sia dotata di una buona connessione internet per tutti quelli che la vivono quotidianamente. La Scuola insieme alle altre Istituzioni educative e culturali, e alle Imprese, piccole e grandi, botteghe o fabbriche, è il corpo sociale che cerca spazio da qualificare come spazio produttivo, spazioFormante in senso pieno, ed è come il campo da coltivare, richiede costante attenzione, cura, manutenzione, partecipazione. La Scuola allora aderisce allo spirito della *comunità educante* e a quello del *lifelong learning*, della formazione continua, della ricerca e della sperimentazione.

Lo stesso fanno le altre organizzazioni, Imprese e Istituzioni, talvolta in nome di una crisi da affrontare o di visioni nuove da metabolizzare per nutrire il sistema e chiedere a ciascuna parte di essere 'sveglia' e proattiva e riuscire a cogliere le vitali opportunità di crescita e trasformazione. Le organizzazioni stesse assumono contorni più sfocati, incorporano nel quotidiano il bello del fare ricerca e innovazione, sperimentano altre pratiche e metodologie per coltivare la loro dimensione umana e artigiana: per questo non pare più tanto strano neppure agli occhi che non siano i miei che ne sono 'responsabile', se una scuola 'abita' i luoghi della ricerca pedagogica che sono anche quelli di un museo-archivio del contemporaneo e sviluppa attività curriculari che costruiscono telai per realizzare un tappeto come parte di un prototipo di nuovo spazioFormante dove è di casa l'*embodied*

*education*; e neppure ci si stupisce alla vista di un orto d'impresa nel bel mezzo degli spazi aperti e accoglienti di un'azienda manifatturiera insediata in un'area industriale e traduce in politiche e investimenti la responsabilità sociale e la circolarità facendola passare anche per la filosofia del #lavorobenfatto; né che da un seminario parateatrale realizzato per un gruppo di futuri educatori di un corso universitario in didattica a distanza al tempo del Covid si sia generato un'opera collettiva, un poema pedagogico, che parla di una didattica ad alta ed altra possibilità di contatto e di interazione. E al contempo queste esperienze dialogano con una sensibilità nuova che emerge con mezzi più o meno potenti e imponenti apparati produttivi per dire della ritrovata esigenza di mettere al centro le persone per svelare cosa c'è dietro e oltre la loro apparenza, quali i processi che hanno generato ciò che si vede, quali le ragioni che legano le persone tra loro e con gli oggetti mostrati, quali quindi le storie di cui ciascuno è protagonista scegliendo di abitare questo o quello spazio e di immergersi in questo o quel brano musicale. Come le storie firmate dal regista Gus Van Sant insieme al direttore artistico Alessandro Michele di Gucci per raccontare nei canali social del marchio una intera giornata in sette puntate dell'artista-icona Silvia Calderoni e dei suoi amici, oppure la grande 'giostra' ruotante realizzata per le sue sfilate online dove trova spazio insieme ai capi della nuova collezione tutto quello che in genere resta dietro le quinte e riguarda il processo produttivo e le relative maestranze coinvolte. Anche in questo caso, l'attenzione torna all'equipe e alla complessa articolazione della sua ingegnosa operosità. È possibile leggere in filigrana la sedimentazione di una cultura del lavoro che assume la sperimentazione e la ricerca come sue pratiche e che sa che dà valore alla differenza generata dal complesso processo creativo e lavorativo che sovrintende la produzione e che assume le caratteristiche tipiche del laboratorio artistico o scientifico. Il retrobottega ha più valore della vetrina, il processo più del prodotto stesso.

Costruire una mappa dell'innovazione dei paradigmi riferiti a Lavoro e Formazione a partire da vecchi e nuovi segnali che prefigurino la diffusione di nuove pratiche, significa muovere passi in più direzioni e intercettare quelle esperienze che aiutano a comporre il 'quadro'. Come quella dell'azienda Foscarini che fa raccontare a Gianluca Vassallo le sue 'Maestrie' mostrando i volti e le mani dei suoi maestri artigiani, e soprattutto i materiali, gli ambienti, gli arnesi, le tecniche, le differenti e accurate fasi della lavorazione. Tutto per ridare spessore e profondità al processo produttivo. E cito Foscarini anche perché è una di quelle aziende che guarda anche al 'consumo' del prodotto come ad un altro atto del creare che riconfigura l'oggetto dentro un campo semantico che è della storia di chi utilizza e gode di quel prodotto. L'impresa, il lavoro, la ricerca, la conoscenza, i valo-

ri, le storie: lo sa anche chi fa profitto di doverle tenere insieme. Chi come Carlo Urbinati quotidianamente fa ricerca attorno alla luce e ai sistemi di illuminazione, e trova nel progetto 'Vite' di Gianluca Vassallo il modo di entrare nelle vite degli altri perché la produzione non sia così lontana dal consumo e entrambe siano forme del vivere e del raccontare di sé.

L'impronta artigiana suona come fosse nuova perché parla di una Scuola/Bottega sempre aperta, diffusa, dove ciascuno è maestro di qualcosa e sempre all'opera, in movimento, dove c'è maestria appunto, e dove si fa del lavoro una buona ragione per stare insieme, per uscire dagli ambienti già familiari e contribuire a costruire e condividere altri saperi, visioni, sensibilità, necessarie ad abitare il mondo e sentirsene parte (responsabile). Un tale sentimento di partecipazione consente di nobilitare e legittimare la fabbricazione, senza subire il fascino semplicistico dell'automazione come parte di un'ideologia che 'liberi' dalla fatica e dal lavoro connessi a quel fabbricare che è anche smontare, aggiustare, ricomporre... Le risposte tecnologiche stanno dentro un discorso 'tecnico', per dirla con Gillo Dorfles (1953), che guarda alla formazione e al lavoro come un *unicum* tutto *activo*/contemplativo dell'umano poetare. Se insisto sulla dimensione performativa, e su una filosofia artigiana della conoscenza, è perché quella strumentale e tecnica ne fanno parte integrante, così che l'agire sia lo spazio del creare ad opera del vivente/danzante.

Abbiamo visto che muoversi lungo questi tracciati apre altre traiettorie di ricerca in grado di connettere biologia e genetica con cibernetica e cognizione per generare una teoria della conoscenza coniugata al vivente in grado superare l'opposizione tra Natura e Artificio, organico e meccanico, in una visione integrata di umano che è già da sempre post-umano nelle forme e nei modi della cognizione di generare autonomia del vivente.

Nei lavori di certe avanguardie – da Lisitskij e Malevic a Boccioni e Calder - si incontrano, anche solo in frammenti, quelle esperienze significative prodotte da una costante e irrequieta attività di ricerca che fa delle opere, e dei manifesti, della critica e delle mostre, la traccia su cui ancora oggi lavorare per uscire dalla singolarità del 'punto di vista' e incarnare la mobilità e la variazione generata dagli attraversamenti come principio cinetico che sostanzia il movimento e rende l'azione un gesto la cui durata si traduce in vita: processo stratiforme e decentrato di natura trasformativa del venire al/realizzare il mondo.

Achille Perilli nel suo *Manifesto della Folle Immagine nello Spazio Immaginario* (1971) cita El Lisitskij e lo fa per ripercorrere la genealogia di una proposta che trova in certe forme artistiche la possibilità di metter in crisi la prepotenza dell'immagine, e quindi dell'occhio e della tecnica di distanziamento fornita dalla prospettiva, e praticare la variazione e

l'imprevedibilità dell'immaginario costruito in relazione a una differente e altra mappa dell'esistente. Una proposta che non è mera retorica ma che si fa opera, *teatro vivo* di una cinetica incarnata e situata. Perilli già allora prospettava un'estensione su Marte per prefigurare spazi in cui il movimento, la variazione, lo spostamento fossero radicalmente incorporati e performati per 'contagio', per sottrazione continua e allontanamento dal costruito tettonico, per proiezione verso l'apertura plastica dello *spaziante*.

Un artista visivo come Perilli in maniera consapevole e manifesta rinuncia alla complanare bidimensionalità e fissità della rappresentazione e invita a muoversi fuori dai tracciati per esplorare nuove connessioni e possibili altre emersioni: attraverso le sue tele e le sue sculture tale critica rinuncia diventa esperienza anche per chi si fa osservatore e conosce l'artificio del proprio sguardo sulle cose e tocca il limite di ciò che ritiene presente per fare spazio al vuoto e alla tensione vitale necessaria per varcare altre soglie. In questo senso le opere sono dispositivo tattile e tattico che fa da varco e da spazio dove l'occhio si guarda, e conosce. La plasticità del corpo e la sua performance attualizzata nel movimento generano spazialità/ambienti che il corpo stesso forma/deforma/trasforma annunciando della superficie la profondità, l'essere dell'apparire diremmo con Hannah Arendt (1971).

## Riferimenti bibliografici

- Buckminster Fuller R. (1962), *Education Automation*, University Press, Southern Illinois.
- Ceruti M. (1989), *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano.
- Coccia, E. (2011), *La vita sensibile*, Il Mulino, Bologna.
- Coccia E. (2016), *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*, (tr. it., Il Mulino, Bologna, 2018).
- Dorfles G. (1953), *Discorso tecnico delle arti*, Christian Marinotti Edizioni, Milano, edizione 2003.
- Gigliotti R. (2018), *Imparare dallo spazio. Il museo di arte contemporanea come luogo di apprendimento*, Guerini e Associati, Milano.
- Penrose R. (1989), *La mente nuova dell'imperatore*, (tr. it., BUR Scienza, Milano, 1992).
- Perilli A. (1972), *Manifesto della Folle Immagine nello Spazio Immaginario*, Galleria Quattro venti, Palermo.
- Piaget J. (1967), *Logique et connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris.
- Vespignani, A., (2019), *L'algoritmo e l'oracolo. Come la scienza predice il futuro e ci aiuta a cambiarlo*, Il Saggiatore, Milano.



**Seconda parte**  
**Formazione, tecnologia e lavoro**



# Conoscenza tacita, knowledge management e nuovi modelli di formazione

di *Manuela Palma*

## Conoscenza e sopravvivenza nelle organizzazioni

Il tema della conoscenza è ormai da decenni divenuto una questione imprescindibile per chiunque si voglia occupare di organizzazione, di impresa e di mondo del lavoro. Sul tema della conoscenza si sono completamente ridisegnate le organizzazioni contemporanee ridelineando, proprio per riuscire a promuovere il suo sviluppo e la sua gestione, sia il rapporto con il mercato che la propria configurazione interna.

Come ci ricorda André Gorz, il capitalismo moderno, centrato sulla valorizzazione di grandi masse di capitale fisso materiale, è stato sostituito sempre più rapidamente dal capitalismo post-moderno centrato sulla valorizzazione di capitale detto *immateriale*, qualificato anche come capitale umano, capitale di conoscenza o capitale di intelligenza. La conoscenza in questa nuova epoca è considerata come la forza produttiva principale: il lavoro in forma immediata cessa di essere la misura della ricchezza creata, essa viene a dipendere sempre meno dal tempo di lavoro e dalla quantità di lavoro impiegato ma dipenderà sempre di più dallo stato generale della scienza e del progresso della tecnologia (Gorz, 2003).

Il tema “strategico” della conoscenza si nasconde quindi sotto innumerevoli volti: dal legame sempre più stretto con i processi di innovazione miranti all’introduzione di nuove tecnologie e nuovi prodotti, che da tempo sono identificati come uno dei motori fondamentali dello sviluppo (Cappucci, 2006; Pozzali, Viale, 2002), al tema dell’*employability*, dell’*attraction* e della *retention* dei talenti vista la trasformazione delle competenze richieste per entrare e per garantire la propria permanenza nel mondo del lavoro a partire dalla valorizzazione di profili professionali sempre più preparati e capaci di continuare ad apprendere (Negrelli, 2013), fino a ricomparire come aspetto centrale da preservare nella gestione

dell'intero ciclo delle risorse umane (Paoletti, 2008) e come componente indispensabile dell'azione organizzativa:

«Il management di una organizzazione produce decisioni [...] Ora dobbiamo immaginare che il processo decisionale comporta l'utilizzo di una materia prima fondamentale che è la conoscenza, che entra a far parte di tutte le fasi del processo decisionale» (Cappucci, 2006, p. 37).

La centralità del tema della conoscenza non è però una novità recente: l'idea che la conoscenza sia la risorsa imprescindibile per le organizzazioni inizia a farsi strada già dal periodo post-fordista, nel passaggio dalla metafora organizzativa della macchina verso quella dell'organismo (Morgan, 1997), inaugurata dal toyotismo che ha indotto a riconoscere la centralità del fattore umano e degli aspetti connessi all'apprendimento intesi come processi di valorizzazione indispensabili per garantire la *total quality* (Bonazzi, 1993) su questo è basato il paradigma organizzativo di matrice giapponese del *just in time*:

La materia prima, i mezzi e il prodotto finale richiedono l'attivazione di attinenti procedure cognitive, in ogni momento del ciclo produttivo; questo vale chiaramente nei settori della cosiddetta economia della conoscenza e dell'informazione, così come riguarda il cuore dell'industria manifattiva. Il lavoro si manifesta come linguaggio, capacità relazionale, comunicazione di informazioni, implicando un rapporto organico con il sapere, non solo con quello tecnico, specifico e relativo alla singola mansione, ma con il sapere sociale sistemico, che entra costitutivamente nel ciclo di produzione. Il lavoro postfordista è attraversato da un'attività conoscitiva che richiede in sé la disposizione all'apprendimento continuo. Lavorare, produrre, e apprendere diventano termini collusivi (Marchesi, 2002, 115-116).

Con il tramonto del paradigma produttivo fordista il tema della conoscenza diviene quindi centrale: linfa vitale capace di far muovere le organizzazioni e garantire loro le accelerazioni necessarie a sopravvivere in un ambiente altamente competitivo e in uno scenario instabile e mutevole.

È proprio la questione della conoscenza infatti che ha prodotto e continuato a sostenere la spinta sulla capacità delle organizzazioni di riconfigurarsi non solo nel rapporto con il mercato (guidando la possibilità di inventare sempre nuovi prodotti e nuovi servizi) ma anche nel ripensamento profondo dei processi interni: come ben esemplificato dalla metafora del "cervello" (Morgan, 1997) le organizzazioni sono chiamate a organizzarsi da sole e a sviluppare spontaneamente risposte capaci di contrastare le sfide ambientali (Morgan, p. 104). L'organizzazione non viene più intesa come contenitore di processi cognitivi ma come la macchina che produce conoscenza alla quale è attribuito la facoltà di pensare e di funzionare come facoltà di pensiero (Marchesi, 2002; Pievani, Varchetta, 1999), la conoscenza

non è più riproduzione di una realtà esterna ma autodeterminazione e costruzione di senso nell'interazione con il contesto (Marchesi, 2002, p. 119).

È seguendo questa tensione che si assiste al passaggio dalle organizzazioni monolitiche, verticali e standardizzate alle organizzazioni distribuite, orizzontali, eterogenee di oggi: si tratta di organizzazioni che sono chiamate a lavorare come un “corpo umano”, come insieme di sistemi autoregolati e cooperanti in cui ogni componente in ogni punto dell'impresa deve essere in grado di decidere, intervenire e suggerire, adattandosi ai cambiamenti, dimostrando duttilità, competenze polivalenti e partecipazione (Marchesi, 2002) e quindi svelando in ultima istanza il proprio legame profondo con la capacità di produrre, conservare e condividere conoscenza.

Le configurazioni organizzative si ridefiniscono quindi ponendo al cuore delle loro strutture e dei loro processi il tema della conoscenza, tanto da fare emergere anche in letteratura la fortunata definizione di *learning organization* (Senge, 1990). Questa trasformazione costruita intorno al tema della conoscenza trova conferma nel fatto che i costi interni relativi al patrimonio di “conoscenza” dell'azienda (ricerca e sviluppo, licenze, marketing) superano in molti casi i costi di produzione effettiva (Pievani, Varchetta, 1999) come anche nel fatto che la gestione della conoscenza si intreccia a doppio filo con il tema della leadership tanto da aver fatto emergere la definizione e la figura del manager “epistemologo”; “la specificità di una impresa si gioca oggi, per la prima volta, anche su un piano “epistemologico”; essa deve calibrare il suo “modo di conoscere” il mercato e il suo muoversi al suo interno sulla scorta di elementi immateriali, imprevedibili, reticolari, i quali hanno a loro volta una forte valenza “cognitiva” (Pievani, 2002, p. 105).

## La conoscenza tacita

Con l'affermazione di quella che qualcuno ha definito *knowledge society*, anche all'interno delle organizzazioni si sono raffinati gli sforzi e gli strumenti funzionali a sostenere la produzione e la tesaurizzazione del sapere, in tutte le sue forme. Il crescente interesse per il tema della conoscenza ha infatti portato a riconoscerne le forme e le modalità di creazione, a indagarne le sfaccettature, a operativizzarla e codificarla, per poterla conservare, valorizzare e promuovere. Ed è in questa cornice che si sono visti moltiplicati gli sforzi di intendere e valorizzare non solo le forme di conoscenza esplicita ed evidente ma anche e soprattutto le forme di conoscenza tacita (Montedoro, Pepe e Serra, 2006).

Il termine conoscenza tacita viene elaborato per la prima volta dal filosofo ed epistemologo ungherese Michael Polany nel noto testo del 1967 dal titolo *The tacit dimension* (1967) per indicare forme di conoscenza per loro natura non codificabili in modo formale e che quindi non possono essere trasformate e comunicate tramite formule, descrizioni verbali e istruzioni per l'uso. Per comprendere il senso essenziale della scoperta di Polany possiamo usare una frase molto nota e altrettanto chiara: “sappiamo molto di più di quanto sappiamo dire”. Per conoscenza tacita intendiamo quindi una conoscenza nascosta e non espressa ma che guida tacitamente l'operatività quotidiana delle persone, il loro modo di intendere e leggere la realtà e di operare delle scelte. Uno degli esempi più noti utilizzati da Polany per spiegare che cosa si intende con il termine conoscenza tacita è quello legato alle conoscenze necessarie per guidare una bicicletta: seppur la quasi totalità delle persone siano in grado di compiere questa “semplice” operazione, risulta davvero difficile poter spiegare a parole e fornire ad altri tutte le informazioni necessarie per guidare, anche e soprattutto perché queste conoscenze, acquisite spesso in modo implicito e in molti casi attraverso la pratica, sono resistenti alla verbalizzazione, alla codifica e quindi anche alla condivisione. Quello della bicicletta è però solo un esempio, ma per esemplificare meglio cosa si intenda per conoscenza tacita e quanto sia presente nella quotidianità di ciascuno, ci si può riferire alla conoscenza che serve per parlare la propria lingua madre: pur non conoscendo tutte le regole grammaticali della propria lingua e pur non sapendole spiegare, gli individui ricorrono a tali regole e le “sanno” utilizzare nella loro pratica comunicativa quotidiana; conoscono queste regole e, ancor più, dimostrano di saperle ricorrere in modo appropriato pur senza saperle dire. Ancora è possibile trovare la presenza della conoscenza tacita nelle scelte compiute da un manager che spesso, per prendere decisioni e orientare la propria azione e quella del proprio gruppo, si affida a una serie di convinzioni, assunti o valori che caratterizzano la cultura di quella organizzazione seppur questi principi non siano stati spesso esplicitati o descritti e rappresentino quindi un aspetto tacito, ma in molti casi condiviso, dell'agire organizzativo. Ancora possiamo leggere la presenza della conoscenza tacita nell'abilità che un tecnico esperto usa per gestire situazioni critiche con un cliente: anche in questo caso il tecnico si trova a prendere decisioni e a muoversi nell'operatività del suo lavoro basando la propria azione su una serie di conoscenze che ha maturato proprio attraverso la propria lunga esperienza e che lo hanno reso esperto senza necessariamente che lui sappia comunicare agli altri in cosa queste conoscenze, pur così preziose ed efficaci, consistano.

La conoscenza tacita può quindi presentarsi in forme diverse e avere per oggetto sia una certa rappresentazione del mondo e le aspettative ad esso

connesse, sia un sapere tecnico, sia regole prescrittive che stabiliscono cosa si deve fare in determinate situazioni (Caterina, 2015).

Se il concetto di conoscenza tacita viene sviluppato in ambito epistemologico è soprattutto il fortunato contributo di Nonaka e Takeuchi (1995) a riproporre il tema con un focus e un taglio specifico sull'organizzazione. Tra i meriti di questi autori ci sono quello di aver riconosciuto la funzione strategica che la conoscenza tacita svolge rispetto al tema dell'innovazione e quello di aver elaborato uno specifico modello per suggerire alle imprese come sfruttare le forme di conoscenza tacita presenti all'interno dell'organizzazione per farle diventare una fonte permanente di vantaggio competitivo (Pozzali, 2015).

Per comprendere la versatilità e il ruolo che la conoscenza tacita svolge occorre non appiattirla sul suo aspetto descrittivo ma riconoscere la sua stretta relazione con la dimensione normativa. Raffaele Caterina (2015) spiega bene quanto questa conoscenza abbia una natura prescrittiva e che finisca per innervare la pratica e i comportamenti di chi la condivide tanto da trasformarsi e prendere corpo in vere e proprie routine organizzative. All'interno di un'organizzazione infatti determinate regolarità del comportamento finiscono per essere percepite come normali e ovvie divenendo la base intorno alla quale i lavoratori coordinano le proprie azioni.

Se è importante superare l'idea che la conoscenza tacita abbia solo una funzione descrittiva, è necessario però superare anche la convinzione che parlando di conoscenza tacita ci si riferisca solo a forme di conoscenza connesse al *know-how* e all'operatività. Andrea Pozzali ci ricorda infatti che è possibile individuare una tripartizione delle forme di conoscenza tacita (Pozzali, 2015; Balconi, Pozzali, Viale, 2007); una conoscenza tacita intesa come *competenza*, in cui rientra la conoscenza pratica che guida i soggetti esperti nello svolgimento delle loro attività; una conoscenza tacita intesa come *familiarità*: in cui rientrano alcune parti della "conoscenza di sfondo" e che ricomprende quindi le convenzioni, le norme, i valori e gli orientamenti di fondo che i soggetti danno per acquisiti nel corso delle loro normali interazioni; infine, una conoscenza tacita intesa come *informazione corretta*: in cui rientrano tutte le conoscenze di tipo cognitivo che il soggetto possiede ma rispetto alle quali egli non è in grado di ricostruire una articolazione esplicita e codificata, in cui rientrano, nell'esempio precedentemente proposto, le conoscenze linguistiche.

Già da questa sintetica descrizione della conoscenza tacita appare chiaro quanto questo tipo di conoscenza svolga un ruolo di notevole importanza per un'organizzazione: in essa rientra il sapere che dà coerenza all'azione organizzativa delle sue persone, ancora rientrano in queste forme di sapere tutti quegli apprendimenti che sono acquisiti dai membri di una organizza-

zioni e sono i più funzionali a risolvere determinate situazioni, quel bagaglio di conoscenze (spesso nascoste e invisibili) che però sostanzia l'efficacia operativa dell' "esperto", ed è proprio a queste forme di sapere, incorporate nell'azione e proprio per la loro diretta spendibilità così preziose, che l'organizzazione ha iniziato a guardare sia per imparare quali sono le modalità di azioni più efficaci sia per valorizzare qualsiasi forma di processo di cambiamento ed evoluzione organizzativa proprio a partire dalla documentata connessione tra conoscenza tacita e processi innovativi (Pozzali, Viale, 2002).

## **Formazione e knowledge management**

Se le imprese di oggi sono poste quotidianamente di fronte al problema di riuscire a produrre, a codificare e condividere la conoscenza e a domandarsi come poterla trasformare in un patrimonio non solo del singolo ma dell'intera organizzazione, ecco che anche il tema della formazione è chiamato a un profondo ripensamento.

La formazione, nell'epoca della *learning organization*, non solo diventa sempre più centrale per l'organizzazione ma si trova a modificare completamente le sue forme: cambiano i destinatari, cambiano gli obiettivi, cambiano le metodologie, cambiano i modelli pedagogici su cui si sostengono i processi di acquisizione e condivisione di sapere proposti, cambia il modo di intendere il ruolo degli attori coinvolti. La formazione si dissemina e diviene tratto peculiare dell'azione organizzativa, componente non più "a lato" dell'operatività quotidiana ma elemento che la qualifica e si inserisce a pieno titolo nell'esperienze del lavorare per riconoscerne il portato in termini di apprendimenti e saperi prodotti.

Lo sviluppo di nuove teorie dell'apprendimento ha fornito in questo senso delle indicazioni interessanti alla formazione per ripensarsi in modo nuovo. Basti pensare alla teoria sociale dell'apprendimento di Étienne Wenger (Wenger, 1998; Lave, Wenger, 1991) che rilegge l'apprendimento come fenomeno pervasivo, che va a estendersi oltre le situazioni intenzionali e specificamente formative per essere considerato invece una attività che appartiene alla quotidianità delle persone, come processo collettivo e sociale emergente dalla pratica e non come evento svincolato da ciò che le persone fanno ogni giorno mentre lavorano.

La convinzione che "le situazioni che mettono in primo piano l'apprendimento non sono necessariamente quelle in cui impariamo di più e

più profondamente” (Wenger, 1998, p. 14) viene confermata anche dalle ricerche fatte in ambito organizzativo<sup>1</sup>.

In questo nuovo assetto, la formazione si trova costretta a superare il vecchio modello connesso alla trasmissione delle conoscenze elaborate altrove e riproposte ai destinatari in formazione e, nel contempo, a ripensare le proprie metodologie abbattendo le barrire dell’”aula” e ricercando una connessione sempre più stretta con l’esperienza lavorativa (Boldizzoni, Nacamulli, 2004) aumentando in parallelo i propri sforzi per valorizzare il sapere situato e spesso tacito, già presente nell’organizzazione.

L’attenzione e gli interessi, sia dal punto di vista organizzativo che dal punto di vista della formazione, si sono infatti sempre più spostati verso le forme di conoscenze implicite e informali che l’organizzazione e le persone che vi lavorano sviluppano e acquisiscono in modo spesso inconsapevole e attraverso la semplice partecipazione diretta all’esperienza organizzativa (Piccardo, Benozzo, 2006) ma che rappresentano, come abbiamo visto, la linfa vitale del modo di fare le cose, il *know-how* e le conoscenze esperte presenti nell’organizzazione e quindi un elemento irrinunciabile da preservare e promuovere per garantire il vantaggio competitivo e supportare l’impresa nei processi di crescita, cambiamento e innovazione.

Uno dei compiti cruciali che può essere preso in carica dalla leva formativa diviene infatti la valorizzazione degli apprendimenti concreti, l’emersione del sapere situato prodotto dagli stessi lavoratori all’opera, tutti quei processi che permettono di riconoscere, valorizzare e condividere la conoscenza tacita che viene creata all’interno dell’organizzazione. La formazione diviene sempre più “endogena” all’organizzazione e volta a promuovere la conoscenza interna (Minguzzi, 2006, p. 182) ed è in questo contesto che si fa strada la domanda e la proliferazione di pratiche di *knowledge management*: «Se la formazione vuole davvero dare un contributo più forte dell’attuale all’organizzazione della conoscenza deve sicuramente allargare il perimetro dei propri interventi, uscire dall’aula, governare il processo di “knowledge management” nelle sue diverse fasi e nelle sue molteplici applicazioni e strumenti assumendo il ruolo che è stato definito di “facilitatore” del processo» (Cappucci, 2006, p. 47).

Le pratiche di *knowledge management* sono iniziate a diffondersi a partire dalla fine del secolo scorso e in stretta connessione con le possibilità offerte dallo sviluppo e dagli strumenti tecnologici, per riuscire a promuovere, archiviare, codificare e condividere la conoscenza interna a una orga-

<sup>1</sup> Tra le più note quella sfociata nell’elaborazione del modello 70:20:10 e che ha portato a riconoscere come il 70% degli apprendimenti che i manager oggetto del campione utilizzavano per svolgere al meglio il proprio lavoro derivavano dall’esperienza del lavoro, il 20% dalle interazioni con gli altri e solo il 10% dalle occasioni di apprendimento formale.

nizzazione: «compito del formatore nel knowledge management è dunque quello di arricchire, ma anche di fluidificare e facilitare l'apprendimento, i flussi di conoscenza, il know-how unito al *know-what* e al *know-why*, così da accelerare il processo – sia individuale che collettivo – di acquisizione e di circolazione delle conoscenze, in direzione di una “intelligenza collettiva” che non conosca battute d'arresto, né lasci indietro alcuno» (Minguzzi, 2006, p. 187).

I primi sistemi di knowledge management sono nati infatti allo scopo di lavorare per evitare perdite di *know-how* quando uno specialista lascia l'organizzazione, per utilizzare l'esperienza del passato per non ripetere errori, per basare la strategia dell'impresa sulla mappa delle conoscenze possedute, per migliorare la circolazione e il trasferimento di informazioni, per potenziare i processi di apprendimento e per integrare le diverse basi di conoscenza possedute dall'impresa (Paoletti, Solari, 2004) e proprio grazie alle possibilità aperte dal web 2.0 e dalle sue modalità sempre più sociali e partecipative, e dai veloci cambiamenti introdotti dalle tecnologie informatiche il knowledge management si è costituito come risposta importante per l'organizzazione chiamata a innovarsi continuamente e a sopravvivere nella *knowledge society*.

La presenza di piattaforme informatiche che permettono la catalogazione di informazione, la disponibilità di motori di ricerca *user friendly*, la costruzione di archivi elettronici, hanno fornito una base solida e sempre più capace di rispondere all'esigenza dell'organizzazione di gestire i processi di conoscenza interni, in un connubio sempre più stretto tra il tema della formazione e quello della gestione della conoscenza.

Le aziende hanno quindi iniziato a promuovere sistemi di knowledge management al fine di valorizzare la propria conoscenza interna ed è così che le pratiche di knowledge management sono diventate una componente essenziale dei processi di formazione, anche e soprattutto grazie alla spinta offerta dai social media che in un connubio fertile e sempre più promettente ha permesso di inaugurare nuove modalità di interazione in cui gli stessi formandi hanno modo di creare e condividere i contenuti della formazione: «se il knowledge management tradizionale era orientato prevalentemente a trasformare le conoscenze tacite in conoscenze esplicite, favorendone la condivisione, il knowledge management nell'età dei social media è invece orientato al processo di generazione e mobilitazione delle conoscenze mettendo in relazione le persone invece che i frammenti di conoscenza» (Paoletti, Solari, 2004, p. 119).

Proprio l'ingaggio delle persone, la possibilità di costruire spazi virtuali tramite piattaforme in cui condividere le informazioni e fornire un supporto reciproco ha avviato quel processo volto a trasformare la conoscenza delle

persone in conoscenza organizzativa, in quel motore fondamentale a garantire la produzione di sapere, il suo scambio e l'innovazione. In questo nuovo assetto, che si avvale dell'utilizzo delle comunità di pratiche (Lipari, Scaratti, 2014) e che contribuisce ad incrementarle (Minguzzi, 2006), l'apprendimento trova il suo fondamento nella pratica e nelle relazioni degli attori.

## **Nuovi paradigmi formativi**

La pratica del knowledge management intesa come pratica volta a supportare i processi di creazione, scambio e condivisione di conoscenze, viene quindi a costituirsi come pratica formativa fondamentale, come approccio che apre, come richiesto dal paradigma formativo post-fordista, alla produzione di saperi che coincidono con la loro messa in atto (Minguzzi, 2006), come strategia che permette di valorizzare e condividere quel sapere nato dall'operatività quotidiana rendendolo patrimonio organizzativo.

Appare chiaro quanto le pratiche di knowledge management trasformino il modo di intendere la formazione e portino con sé l'affermazione di nuovi paradigmi formativi capaci di modificare totalmente il modo di garantire e supportare l'apprendimento delle persone e dei team. Non è semplice riuscire a descrivere in modo esaustivo le trasformazioni apportate dal knowledge management, sia perché ampie e profonde sia perché ancora in divenire e difficili da prevedere. Ci limiteremo a indicare alcuni degli aspetti di trasformazione più evidenti che l'introduzione di queste pratiche portano alla formazione.

Nelle pratiche di knowledge management sembra innanzitutto trovare finalmente corpo il monito pragmatista, di deweyana memoria, a intendere la conoscenza non come qualcosa di libresco ed astratto ma come la risposta che l'individuo riesce a produrre a fronte di specifiche richieste e sfide che provengono dall'ambiente in cui l'individuo si trova (Dewey, 1897) superando l'antica dicotomia tra teoria e prassi: l'esperienza lavorativa e le sfide che quotidianamente pone divengono il luogo di costruzione del sapere e ambito di promozione del suo impiego. Sembra venir meno la cesura tra sapere ed agire che per tanto tempo ha segnato la riflessione pedagogica contemporanea, grazie alla possibilità che le pratiche di knowledge management sostengono, di promuovere e valorizzare un fare sapiente ed esperto.

Le pratiche di knowledge management connesse all'utilizzo dei social permettono inoltre il passaggio dalla logica dell'insegnare a quella dell'apprendere: il cuore dell'attività di formazione non è più la trasmissione di saperi e competenze dal formatore ai formandi, ma l'attività di co-

partecipazione e promozione di sapere degli attori che modifica il modo di intendere il rapporto tra apprendimento e conoscenza: «la conoscenza non pre-esiste in attesa di essere svelata, né esiste indipendentemente dal soggetto conoscente, bensì oggetto e soggetto di conoscenza si definiscono (e si costituiscono) a vicenda entro le pratiche lavorative quotidiane» (Gherardi, 2003, p. 6).

Si tratta poi di un apprendimento che dalla valorizzazione dei saperi formali si rende più sensibile e aperto all'apprendimento informale (Eraut, 2004) e si annida nell'esperienza del lavoro quotidiano, nelle pratiche di condivisione, in un *continuum* tra lavoro e formazione (Dewey, 1938) che agevola la trasferibilità delle conoscenze e la loro impiegabilità concreta.

Rispetto alle modalità di promozione e le condizioni di realizzabilità di queste forme di apprendimento possiamo dire che il setting formativo cessa di essere qualcosa di altro e svincolato dall'esperienza quotidiana per divenire pratica incorporata nelle attività lavorative e nelle dinamiche sociali, con il conseguente superamento della separazione tra gli spazio-tempi del lavoro e quelli dell'attività formativa (Minguzzi, 2006). Il processo formativo si fa pervasivo: si annida nell'esperienza del lavoro e ne diventa componente essenziale.

Ancora cambia il ruolo e la fisionomia degli attori dei processi formativi. I destinatari della formazione del percorso di formazione cambiano in duplice senso: innanzitutto sono ora intesi come i produttori della conoscenza e protagonisti attivi nel processo di costruzione del sapere. Il lavoratore non viene più inteso come un “vaso vuoto da riempire” con il sapere di cui è portatore il formatore ma come soggetto attivo in possesso di un sapere che è chiamato a riconoscere e condividere in un lavoro critico riflessivo che vede nella condivisione e nel confronto uno dei suoi aspetti fondamentali. Ma i destinatari necessitano di cambiare anche in relazione alla numerosità e al loro coinvolgimento nel processo formativo: i processi di knowledge management richiedono infatti una partecipazione quanto più possibile condivisa e diffusa della popolazione aziendale e questo porta con sé la possibilità di estendere i processi di formazione anche a quei lavoratori (*senior* o *contingent worker*) che tradizionalmente sono i più penalizzati proprio perché esclusi da processi di apprendimento e aggiornamento delle modalità formative tradizionali (Minguzzi, 2006).

Le pratiche di knowledge management, a differenza degli strumenti di formazione più tradizionali e spesso sorretti da una logica competitiva tra i formandi, permettono inoltre di inaugurare tra colleghi pratiche di reale collaborazione (Sennet, 2012) più coerenti e adatti alle modalità di lavoro delle organizzazioni odierne. Ciò che queste pratiche permettono di speri-

mentare e di promuovere è quindi una cultura della collaborazione che prende corpo in pratiche di confronto e supporto.

Ancora si modifica completamente il ruolo del formatore e i suoi compiti: da detentore del sapere e soggetto chiamato a gestire l'intero processo formativo (dalla progettazione, alla scelta dei contenuti, dalla costruzione del setting e alla scelta delle metodologie e delle modalità di valutazione), il formatore si trasforma in facilitatore dei processi di apprendimento che unisce nuove competenze non solo relative ai contenuti ma anche alla gestione delle piattaforme e ridisegna le attività fondamentali della progettazione e dell'erogazione del processo formativo in una logica di condivisione e co-costruzione, rinunciando ad essere detentore del controllo sull'intero processo formativo e aprendosi alla possibilità di accompagnare e sostenere i soggetti in ambienti adatti a promuovere un lavoro di comunità di pratica.

Le numerose potenzialità aperte quindi dalle pratiche di knowledge management permettono quindi alla formazione di cambiare volto e rendersi ancora e sempre più vicina e ancorata all'esperienza.

In questo modo i processi di apprendimento si intrecciano indissolubilmente alle pratiche del lavoro, sostenendo le organizzazioni nello sforzo costante di trasformazione in organizzazioni che apprendono.

## Riferimenti bibliografici

- Balconi M. Pozzali A., Viale R. (2007), "The "codification debate revisited: A conceptual framework to analyze the role of the tacit knowledge in economics", in *Industrial and Corporate Change*, n. 16, pp. 823-849.
- Boldizzoni D. e Nacamulli R. (2004), *Oltre l'aula, Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano.
- Bonazzi G. Storia del pensiero organizzativo,
- Cappucci U. (2006), "La formazione nella società della conoscenza", in *Sociologia del lavoro*, n. 103, pp.-35-57.
- Caterina R. (2015), "La dimensione prescrittiva della conoscenza tacita" in *Sistemi Intelligenti*, n. 1, pp. 221-229.
- Dewey J. (1938), *Esperienza ed educazione*, Cortina, Milano.
- Dewey J. (1897), *Il mio credo pedagogico* (trad. it.) Firenze: La Nuova Italia, 1968.
- Eraut M. (2004), "Informal learning in the workplace" in *Studies in Continuing Education*, vol. 26, n. 2, pp. 247-273.
- Gherardi S. (2003). "Il sogno ed il disincanto del Knowledge Management" in *Studi organizzativi*, n. 1. pp. 5-20.
- Ghiringhelli C., Solidoro A. (2004), "Il blended e-learning e i social media", in Boldizzoni D. e Nacamulli R., *Oltre l'aula, Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano.

- Gorz A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore, capitale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003, (op or. *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Edition Galilée, Paris, 2003).
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. The Press syndicate of the University of Cambridge, 1991 (ed. it. 2006, Edizioni Erikson).
- Le Clus M. (2011), "Informal learning in the workplace: A review of the literature", in *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 51, n. 2, pp. 355-373.
- Lipari D. (2005), "Premessa" in Aa VV, a cura di, *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, Roma.
- Lipari D., Scaratti G. (2014), "La comunità di pratica", in Quaglino G. (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Marchesi A. (2002), *Le fabbriche dell'anima*, Ghibli, Milano.
- Minguzzi P. (2006), "Gestione della conoscenza nuovi paradigmi formativi: i risultati di un'indagine" in *Sociologia del lavoro*, n. 103, pp. 182-193.
- Montedoro C., Pepe D. e Serra F. (2006), "La formazione oggi: ruolo e prospettive", in *Sociologia del lavoro*, n. 103, pp. 13-34.
- Morgani G. (1997), *Image. Le metafore dell'organizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Negrelli S. (2013), *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma.
- Nonaka I, e Takeuchi H. (1995), *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press, (trad. it. *The knowledge creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Milano, Guerini e Associati, 1997).
- Paoletti F., Solari L. (2004), *Il Knowledge management tra formazione e innovazione* in Boldizzoni D. e Nacamulli R., *Oltre l'aula, Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano.
- Paoletti F. (2006), *Organizzare le funzioni del personale. Strategie, assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Piccardo C., Benozzo A, (2006), "Lo spazio della formazione per le comunità di pratiche" in *Sociologia del Lavoro*, n. 103, pp. 115-131.
- Pievani T. e Varchetta G. (1999), *Il management dell'unicità. Organizzazione, evoluzione, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Pievani T., "La tabacchiera di Auggie. Il manager epistemologo e l'apprendimento organizzativo" in *Adulità* n. 2, 2002, pp. 103-117.
- Polany M. (1967), *The tacit dimension*. New York: Doubleday (trad. it. *La conoscenza inespressa*. Armando, Roma, 1979)
- Pozzali A. (2015), "Conoscenza tacita e innovazione" in *Sistemi intelligenti*, n. 1, XXVII, pp. 95-109.
- Pozzali A., Viale R. (2002), "Cognizione e conoscenza tacita nei processi innovativi" in *Sistemi intelligenti*, aa. XIV, n. 1, pp. 53-87.
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Currency, New York, NY.
- Sennet R. (2012), *Insieme. Rituali, piaceri e politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano.
- Wenger E. (1998), *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità* (edito in Italia nel 2005), Raffaello Cortina, Milano

# Apprendere oggi nelle organizzazioni

di *Laura Selmo*

## Le organizzazioni fra cambiamenti e incertezze

Le organizzazioni al loro interno possiedono il cosiddetto *know how*, inteso come le diverse conoscenze e pratiche che vengono prodotte attraverso le attività che le persone svolgono. In particolare si può distinguere fra diversi tipi di conoscenze: la conoscenza esplicita, acquisita attraverso procedure, documentazioni, *best practices* formalizzate dall'organizzazione e la conoscenza implicita, basata sull'esperienza e sulla capacità di risolvere i problemi e le criticità quotidiane.

Si parla anche di *hard skills* possedute, cioè il sapere e saper fare rispetto alle diverse attività che si svolgono dentro l'organizzazione e di *soft skills*, tutte quelle capacità trasversali che si legano al saper essere e alle diverse relazioni funzionali, sociali e organizzative che si instaurano all'interno dell'organizzazione stessa.

Tutto questo è un patrimonio sia per l'organizzazione che per le persone che lavorano al suo interno, che spesso non viene valorizzato e che rimane nascosto, quindi in un'ottica di un'organizzazione che cresce e migliora occorre dare spazio a queste conoscenze e competenze e favorirne l'apprendimento attraverso diversi canali.

La condivisione della conoscenza interna, delle capacità e competenze di coloro che lavorano dentro l'organizzazione devono essere poste al centro e devono legarsi agli obiettivi strategici che l'organizzazione si pone, solo in questo modo si fa da un lato impresa e dall'altro si trasformano gli ambienti di lavoro in luoghi di sviluppo.

Il crescere delle persone che lavorano va di pari passo con la crescita dell'organizzazione, non si può più pensare a un mondo produttivo che crei valore economico senza passare dalla valorizzazione degli individui e del loro bagaglio di conoscenze e capacità.

Infatti siamo di fronte a un cambiamento che tocca gran parte del mondo del lavoro. Si è passati da un lavoro prettamente di carattere “fisico” a un lavoro cosiddetto immateriale, cioè in prevalenza cognitivo e gestionale di beni immateriali come: dati, conoscenze, informazioni, si è immersi in una trasformazione che porta a una nuova forma di cognitivo (Vercellone, 2006; Cravera, 2021).

Da questo deriva anche un cambio delle strutture all’interno del mondo del lavoro e delle organizzazioni, si passa da un modello prettamente gerarchico e di controllo a uno dove l’autonomia, la responsabilizzazione e la flessibilità diventano elementi centrali. «L’organizzazione deve sviluppare una cultura innovativa e supportiva, opposta a una cultura direttiva e di controllo» (Costa, 2016, p. 134).

Si va quindi verso una maggior autonomia, che porta a operare con maggior discrezionalità e libertà, favorendo anche l’innovazione e creatività: «la dimensione dell’autonomia al lavoro, [...] risulta un’importante componente della generazione delle idee e dell’implementazioni delle innovazioni» (Costa, 2016, p. 134).

Di fronte a questi cambiamenti e alla necessità di ridefinirsi dentro una realtà nuova e complessa, fluida (Bauman, 2000) il lavoratore si ritrova a dover continuamente porsi di fronte alla necessità di imparare e apprendere per poter assolvere ai suoi compiti e l’organizzazione diventa «un luogo educativo nel quale può vivere da protagonista delle esperienze che permettono di crescere e di ottenere soddisfazioni» (Costa, 2016, p.135) e la formazione il fattore chiave per sostenere l’individuo nell’affrontare questi cambiamenti. Essa è oltre a strumento il *driver* che conduce alla trasformazione. Il cambiamento infatti porta con sé la necessità di un riadattamento e una ridefinizione di sé e del proprio modo di agire dentro l’organizzazione. Quindi si reagisce alla complessità che il cambiamento porta con sé attraverso una trasformazione, cioè attraverso un processo continuo che genera un nuovo modo di stare dentro la nuova situazione.

Vediamo allora verso quali traiettorie si deve muovere la formazione nel tempo attuale e quali strategie deve utilizzare per rispondere ai bisogni che emergono di fronte alla complessità del mondo del lavoro contemporaneo. In particolare ci soffermeremo su due argomenti principali: quello degli strumenti e metodi della formazione e quello dello sviluppo delle competenze.

## Innovazione e creatività

Tutti sono chiamati, consapevolmente o meno, a portare all'interno dell'organizzazione il proprio sapere, saper fare e saper essere. Dentro la quotidianità delle attività, degli incontri e degli scambi ciascuno può agire sui processi e sulle pratiche portando cambiamenti, idee, soluzioni e sviluppo. Il lavoro non è più un solo fare ma diventa anche uno sviluppo di conoscenze, sapere ed esperienze che cambiano e trasformano l'organizzazione e chi ci lavora. Allora si ha bisogno di spazi reali o virtuali dove scambiare idee e progetti dove la creatività e l'innovazione vengano posti al centro. Si deve andare dentro all'esperienza, dentro i contesti e dentro i gruppi di lavoro alla ricerca di ciò che le pratiche quotidiane, gli incontri e le attività producono, creano e innovano. Occorre rimettere al centro la creatività e la generatività dell'individuo, il suo essere in grado di apportare qualcosa di nuovo, non ancora esplorato e che conduce a un cambiamento.

La responsabilità di innovare è nelle mani di ciascun componente aziendale, indipendentemente dal ruolo funzionale, dalle competenze o dalle conoscenze in ingresso. È importante quindi che l'organizzazione ponga costantemente i suoi membri in condizione di apprendimento. (Costa, 2016, p. 140)

Dare agli individui l'opportunità di imparare, formarsi e sviluppare le proprie capacità, significa innescare processi sfidanti e di cambiamento che si propagano dentro le organizzazioni e fanno da traino all'innovazione. In questa prospettiva la formazione assume il compito da un lato di potenziare le capacità per il presente e dall'altro di aiutare ad anticipare il futuro e le necessità che verranno.

L'empowerment è un processo soggettivo che punta all'incremento delle capacità personali del lavoratore per il controllo attivo della propria vita e, per l'altro, è un processo dell'azione sociale attraverso il quale le organizzazioni e la collettività acquisiscono competenza sulle esistenze delle persone, al fine di modificare l'ambiente sociale e lavorativo e per migliorare l'equità e la qualità della vita dei lavoratori. (Costa 2016, p. 169)

In un tempo come il nostro in cui siamo immersi dentro le informazioni e le conoscenze, non serve solo una formazione che istruisca, ma occorre una formazione che generi un processo di sviluppo e di evoluzione dell'individuo che lo renda capace di generare un pensiero critico, analitico e riflessivo sul fare e sul suo lavoro. La conoscenza si acquisisce, mentre il passaggio successivo, il saper rendere la conoscenza pratica e il trasformare la pratica in conoscenza, è più complicato e necessita di un'elaborazione

del pensiero che diventa riflessione. Occorre quindi che la formazione offra un *modus operandi* che diventi duraturo nel tempo che sappia orientare, indirizzare e tornare utile ogni qualvolta ci sia necessità.

Un'organizzazione che incoraggi l'innovazione deve essere particolarmente attenta a creare una cultura organizzativa che supporti le persone anziché controllarle, poiché le persone riescono ad esprimere la loro creatività quando lavorano ad un alto livello di autonomia e quando sono responsabili delle proprie idee e del proprio lavoro. (Costa, 2016, p.178)

Le organizzazioni hanno bisogno di individui che sappiano usare la conoscenza come un volano per portare novità, anticipare i tempi e trovare soluzioni efficaci che rendano il lavoro maggiormente produttivo e più snello dal punto di vista procedurale e dei processi. In una società che attualmente risulta in bilico e fragile di fronte ai cambiamenti repentini e continui si ha necessità di un sapere che spinga a ricercare e guardare avanti, al futuro con lungimiranza. La tecnologia che ormai si è inserita in tutti i campi deve affiancare il lavoratore, supportandolo e aiutandolo tenendo presente che il centro del lavoro e dell'organizzazione stessa rimangono sempre e comunque gli individui che la compongono e che attraverso le loro capacità, competenze, conoscenze, intuizioni, riflessioni e creatività innovano e costruiscono il futuro. «Il processo tecnologico sta riformulando i contenuti e i compiti della maggior parte delle occupazioni nei paesi industrializzati» (Alessandrini, 2019, p.13).

Le trasformazioni nel modo di lavorare, a causa anche degli eventi contingenti che stiamo vivendo, ci porta a domandarci come poter sviluppare conoscenze e competenze che rispondano adeguatamente alle nuove necessità in ambito lavorativo e organizzativo. Come la formazione può dare risposta a questi nuovi bisogni? Di che formazione hanno necessità i lavoratori? Come la formazione si allea con la tecnologia e viceversa?

Andiamo allora a esplorare in che modo le organizzazioni possono realizzare una formazione che porti da un lato a rafforzare e sviluppare le competenze necessarie. e dall'altro favorisca un apprendimento continuo volto alla crescita sia personale che professionale dell'individuo, ponendosi anche in relazione ai nuovi strumenti e metodi che le tecnologie attuali offrono.

## Formazione e tecnologia

Da alcuni anni si parla di *learning organization*, intesa come quella organizzazione che punta sull'apprendimento e crescita di chi lavora al suo interno e in generale essa vuole realizzare tre obiettivi:

- il portare il più rapidamente possibile i nuovi ingressi in azienda a un livello di *know how* sufficiente;
- il fare in modo che le risorse aziendali non siano esclusivamente autoreferenziali, ma che siano costantemente pronte a recepire informazioni sia all'interno che all'esterno dell'azienda;
- il favorire il passaggio di consegne e conoscenze di chi lascia il posto di lavoro.

Per raggiungere questi obiettivi si utilizzano modalità diverse: come programmi di *learning* dedicati ad argomenti specifici, scambio professionale quotidiano, condivisione di sapere, tecniche e risoluzione di problemi e apprendimento attraverso l'esperienza. Sicuramente la componente sociale è un elemento determinante, esplicito, ma anche implicito che viene in essere nel fatto di abitare lo stesso ambiente e di conoscere le pratiche agite dentro quell'ambiente.

Vi è infatti uno "*stock*" di sapere e conoscenze che nascono attraverso le diverse attività poste in essere e strumenti documentali come: mappa dei processi, procedure, istruzioni, codici di vario tipo e poi vi è il cosiddetto "*flow*" che è quel sapere che si crea mentre le persone operano sui problemi operativi quotidiani, mentre li affrontano e li risolvono in modo innovativo.

Il "*flow*" è quindi scambio conversazionale, confronto, e le community sono il luogo in cui questo ogni giorno si produce. Esso è emersivo, nel senso che si genera come risposta a una domanda professionale nuova e specifica, ma anche fluido perché non si trova da qualche parte, ma è in costruzione mentre le persone interagiscono. È informale, perché non è ancora codificato ma deriva quasi completamente da scambi e conversazioni.

L'interazione fra "*stock*" e "*flow*" genera un sapere sempre fresco ed attuale, che si alimenta continuamente dello spirito adattivo delle organizzazioni. Con il sopraggiungere delle nuove tecnologie e del digitale tutto questo viene favorito e ampliato. Infatti il potenziale che gli strumenti tecnologici offrono è enorme: dalla gestione delle informazioni e dei dati, a una fruibilità da parte di un numero elevato di persone che trovano il supporto necessario allo svolgimento delle proprie attività. Quindi è una grande opportunità, che offre soluzioni che fino a pochi anni fa potevamo solo immaginare. Coloro quindi che si occupano di formazione e sviluppo organizzativo e del personale hanno un'occasione per poter implementare delle metodologie nuove e rendere l'apprendimento organizzativo un'esperienza

innovativa e di crescita. Proviamo a fare una piccola rassegna di quali possono essere le modalità utilizzabile all'interno dell'organizzazione.

### *L'e-learning: apprendere attraverso la tecnologia*

Un modo per poter utilizzare la tecnologia in ambito formativo è quello rappresentato dall'*e-learning*. Esso può essere definito come l'insieme di ambienti, attività e strumenti che favoriscono l'apprendimento e lo sviluppo di competenze attraverso l'uso del computer, delle tecnologie e del web.

È quindi importante partire dal termine ambiente, inteso qui come spazio predisposto per apprendere, cioè come «scenario d'azione all'interno del quale si svolge l'evento formativo» (Garavaglia, 2006 p.12). Da qui emerge la necessità di capire come questa idea di ambiente si inserisca all'interno dell'utilizzo della tecnologia e della rete e come si possa adattare in funzione della didattica, cioè vedere come le attività e gli strumenti si interfacciano con l'ambiente e viceversa. Garavaglia (2006) parla di ambiente per l'apprendimento in rete come «spazio definito dal sistema di relazioni e strumenti che prende corpo in rete con lo scopo di sostenere un apprendimento attraverso un processo didattico, nel quale è possibile riconoscere una dimensione culturale e sociale» (p. 18).

L'intrecciarsi di queste dimensioni e l'ambiente generato in rete, insieme ad attività e strumenti finalizzati a realizzare un processo di apprendimento caratterizza l'*e-learning*. Infatti l'*e-learning* si appoggia a delle piattaforme che sono quindi ambienti virtuali progettati specificatamente per l'erogazione di corsi all'interno dei quali si trovano diversi strumenti e servizi.

La tecnologica più comunemente usata è quella legata ai cosiddetti *Learning Management Systems (LMS)*, ovvero sistemi definiti come ambienti virtuali all'interno dei quali sono presenti molteplici strumenti, quali ad esempio *forum, chat, tutoring*. Uno dei LMS più diffusi è *Moodle*, un sistema *Open Access*, che viene sviluppato attraverso un'attiva comunità di utilizzatori e sviluppatori, che integra il sistema originale con moduli aggiuntivi che vengono poi messi a disposizione degli altri membri della comunità. Esistono poi due approcci generali all'*e-learning* legati alla metodologia didattica che si distinguono in corsi di autoapprendimento e corsi dove vi è la guida di qualcuno, un docente, un tutor, un facilitatore. Con l'autoapprendimento si è soli e completamente indipendenti, mentre con l'*e-learning* guidato da un docente si è accompagnati da una o più figure (es. tutor) che facilitano l'apprendimento e la collaborazione tra i partecipanti. Spesso i corsi *e-learning* combinano insieme entrambi gli approcci.

Per quanto riguarda i corsi e-learning di autoapprendimento, i programmi si concentrano su specifiche esigenze e ruoli professionali. I contenuti sono segmentati per facilitare l'assimilazione di nuove conoscenze e per consentire una pianificazione flessibile del tempo per l'apprendimento. Per i corsi invece che avvengono sotto la guida di un docente l'attenzione viene attirata attraverso l'interazione con gli studenti.

La maggior parte dei corsi di *e-learning* ha come obiettivo principale quello di sviluppare abilità cognitive, come ad esempio la comprensione di concetti scientifici o abilità procedurali che applicano metodi per risolvere problemi. In genere le metodologie specifiche per questo tipo di apprendimento sono quelle legate ad attività di carattere recettivo che principalmente consentono la trasmissione di conoscenze, informazioni, nozioni oppure interattive che permettono di svolgere attività e servono a favorire il cambiamento o lo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti. Nello stesso tempo però può essere utilizzato anche per sviluppare *soft skills* (es. ascolto attivo, negoziazione, pensiero critico), così come abilità psicomotorie, che comportano l'acquisizione di percezioni fisiche e movimenti attraverso strumenti di simulazione.

A partire dalla seconda guerra mondiale negli Stati Uniti cominciò a svilupparsi l'*instructional design* un campo di ricerca che tenendo conto delle teorie dell'apprendimento, è andato a sistematizzare il processo di progettazione, conduzione e validazione di un intervento formativo, individuando le diverse fasi che lo compongono (Gagné, Briggs, 1974; Persico, 1997). Sono nati così diversi modelli tra cui uno, ADDIE (Peterson, 2003) che segue un processo lineare di 5 fasi: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione.

1. *Analisi*: in questa fase devono essere stabiliti i bisogni formativi, gli obiettivi, le finalità e l'ambiente di apprendimento. Tutto ciò che emerge dall'analisi diventa la base su cui si innescano le fasi successive.
2. *Progettazione*: è la fase di strutturazione del percorso in cui si definisce la didattica, il materiale, le risorse e gli strumenti, serve quindi anche a pianificare tempi e modi.
3. *Sviluppo*: nella quale il processo viene riempito di contenuti (attraverso, per esempio, la produzione e l'assemblaggio dei materiali didattici); tutto ciò che viene fatto in questa fase viene prodotto sulla base di quanto definito nei due steps precedenti.
4. *Implementazione*: vengono messe in atto tutte le strategie didattiche per favorire l'apprendimento e per sostenere chi è in formazione, facendo acquisire competenze. I risultati di questa fase sono costituiti da tutti i

dati, quantitativi e qualitativi relativi alla fruizione e partecipazione alla formazione

5. *Valutazione*: questa fase serve per capire se il progetto ha funzionato e avviene attraverso il feedback da parte degli utenti/studenti utilizzando strumenti volti a raccogliere informazioni specifiche rispetto alle diverse attività svolte e all'apprendimento raggiunto. È una fase che può essere svolta in itinere o a conclusione del percorso e ha il compito di aiutare a definire meglio la progettazione futura e ad apportare dei cambiamenti in quella presente.

Questo modello si basa sui principi di *User Centred Design*, che prevedono di basare la progettazione sui bisogni, sulle esigenze e sulle caratteristiche dell'utente coinvolgendolo in apposite fasi di test, si applicano anche alla progettazione di interventi formativi per cogliere eventuali esigenze o problematiche non espresse, che potrebbero condizionare le fasi di lavoro successive. Attorno agli anni 2000 si è andata a sviluppare un altro filone di ricerca incentrato sulle prime tre fasi di ADDIE, il *Learning Design*. Quest'ultimo approccio si è andato a focalizzare in particolare sulle problematiche che i docenti devono affrontare nella progettazione e realizzazione della formazione (Prieto, Dimitriadis, Craft, Derntl, Émin et al. 2013; Persico, Milligan & Littlejohn, 2015). Da qui è sorta l'esigenza di figure specializzate che possono aiutare il docente a predisporre il proprio corso. Ora in particolar modo dove tutti si sono dovuti adeguare all'utilizzo delle nuove tecnologie vi è un bisogno sempre più crescente di un riadattamento del modo di insegnare e degli strumenti didattici. In particolare si sono andate definendo alcune figure specifiche come *l'instructional designer* che lavora con il docente nella costruzione del percorso formativo e facilita anche l'utilizzo della tecnologia in funzione degli obiettivi di apprendimento «[...] una professione, quella dell'*instructional designer*, la cui principale occupazione è la creazione di piani formativi, corsi, materiali didattici, test, per supportare l'apprendimento nelle organizzazioni» (Landriscina, 2015, p. 85). Questa professione è assimilabile all'architetto che struttura il percorso di apprendimento trovando gli strumenti più adatti e funzionali ma soprattutto progetta chiaramente le fasi e l'impianto su cui si sviluppa la formazione. Le competenze che deve possedere sono quelle del facilitatore dell'apprendimento e le attività che deve svolgere sono quelle della selezione e scelta dei supporti tecnologici più utili alla realizzazione degli obiettivi formativi, quelle della gestione della dimensione sociale e collaborativa e quelle della costruzione dei materiali utili all'autoformazione.

Un'altra figura è quella del *tutor on line* che supporta e gestisce le diverse fasi del percorso formativo, anche monitorando l'andamento e le dinamiche che si creano tra i vari partecipanti e il docente/formatore.

In genere la didattica svolta in un ambiente online si articola nei seguenti modi:

- nella fase di progettazione e preparazione del percorso si ha l'allestimento dell'ambiente d'apprendimento, l'identificazione delle strategie didattiche utilizzabili con riferimento alle finalità dell'azione formativa, alle risorse e ai vincoli presenti, ai contenuti dell'apprendimento;

- nella fase di realizzazione dell'azione formativa invece si svolgono diverse attività quali: la predisposizione dei compiti di apprendimento; la gestione delle attività di collaborazione; il sostegno nello studio dei contenuti; il monitoraggio dell'azione formativa; il supporto al lavoro individuale e di gruppo; il dare feedback.

Vari sono gli approcci utilizzabili per favorire l'apprendimento, i più usati sono:

- *il project e problem-based learning*: attività d'apprendimento strutturate attorno a progetti da realizzare e problemi da esplorare e risolvere in processo è quindi induttivo (Henry, 1994; Schwartz et al, 2001)

- *il guided discovery and inquiry learning*: in questo approccio i facilitatori mettono in moto attività che favoriscono la domanda e l'interrogazione da parte di colui che sta apprendendo

- *il reflective learning*: il processo della riflessione favorisce l'approfondimento dei contenuti attraverso una rielaborazione personale e/o sociale (Schön, 1983).

## *Limiti e vantaggi dell'e-learning*

L'*e-learning* è fondamentalmente un dispositivo formativo gestito attraverso l'utilizzo della tecnologia e la criticità principale è quella che gli strumenti utilizzati sono per lo più importati da altre e più generali applicazioni informatiche che rendono difficoltose la loro adattabilità a modelli di insegnamento-apprendimento. Spesso accade che vi siano dei problemi a ricreare contenuti e metodologie dentro un ambiente digitale che segue logiche dettate da sistemi informatici e non consente una libertà di azione e di progettazione tale da rendere maggiormente fruibile la formazione. La tecnologia sicuramente offre un enorme potenziale per la formazione, ma occorre "pensare insieme" i capisaldi di questa unione. Occorre quindi sviluppare gli strumenti in base alle necessità ormai sempre crescenti di una formazione che utilizzi la tecnologia in un lavoro congiunto fra informatici,

progettisti, sviluppatori e docenti. Ad oggi è la formazione che si piega alla tecnologia, un domani, si spera non troppo lontano, si dovrà arrivare a un legame bilanciato fra queste due dimensioni in un'ottica di crescita per entrambe.

I vantaggi che questa modalità porta sono diversi, per esempio una maggiore personalizzazione del contenuto e la possibilità di usufruirne in momenti differenti, in base alle esigenze e necessità del formando, costruendo un percorso che prevede più sotto percorsi che partono da livelli diversi, fra i quali si può scegliere in base al proprio profilo professionale e esperienza. Può coinvolgere un numero elevato di persone e si avvale di strumenti visivi e grafici efficaci favorendo una comunicazione ancora immediata, chiara ed efficiente con anche la possibilità di rivedere e riascoltare i contenuti.

Naturalmente diversi possono essere i contesti entro i quali si può costruire una struttura di *e-learning* e di conseguenza, differenti possono essere gli scopi e le finalità. In particolare si può avere l'*information - based courses* il cui l'obiettivo primo è il trasmettere dei contenuti ben precisi, delle nuove informazioni. La valutazione stessa dei risultati è abbastanza semplice e lineare perché si fonda sul testare l'acquisizione di determinate nozioni, mediante per esempio dei test o quiz. Un altro corso invece può essere il *performance - based courses* che ha l'obiettivo di cambiare alcuni comportamenti o prestazioni, divengono necessarie delle prove concrete o simulazioni sul campo.

L'*e-learning* quindi può essere sicuramente una modalità con cui l'organizzazione può promuovere percorsi di formazione, la cosa però da tenere presente è la costante interazione con il contesto aziendale, perché la formazione non resti astratta o separata dalla realtà, ma sia davvero strategica per l'organizzazione.

## *L'autoformazione e l'autoapprendimento*

L'autoformazione è un qualcosa che nasce da lontano, dall'antica Grecia e si è andata diffondendosi attraverso idee e approcci diversi, quello tecnofunzionalista, cognitivo-sociale ed esistenziale (Fontana 2004). Essa rimanda alla possibilità di organizzare il proprio apprendimento e quindi la propria formazione secondo una direzione propria che decide contenuti e le modalità. Nel tempo attuale dove le informazioni e conoscenze circolano in modo continuo e dove si è immersi nella necessità di apprendere sempre cose nuove e nuovi strumenti, l'autoformazione diventa un'attività sempre più richiesta.

Fontana (2004) descrive questi tre approcci. Il primo tecno-funzionalista è quello di «fornire alle persone strumenti e tecnologie adatte ad espandere le loro capacità di apprendimento per il miglior funzionamento delle strutture sociali» (p. 56). Il secondo approccio è quello cognitivo-sociale in cui

l'autoformazione è un processo complesso di autodeterminazione, autoorganizzazione, autoriflessione, autoefficacia che coinvolge sia l'individuo che l'istituzione in un percorso di sviluppo delle risorse. Il percorso di solito è accompagnato da importanti dinamiche di negoziazione fra individuo e istituzione; dinamiche di solito utili per generare senso di appartenenza, commitment, socializzazione e condivisione delle esperienze (Fontana, 2004, p. 57)

Il terzo approccio è quello esistenziale e si basa su l'idea che l'autoformazione è «un processo intimo che riguarda unicamente la storia personale dell'individuo e che proprio per questa ragione solo l'individuo può decidere se agire o meno». (Fontana, 2004, p. 58).

L'autoformazione si fonda sul *self-directed learning*, cioè il fatto che l'individuo possa decidere e orientare sé stesso verso «contenuti e processi del proprio apprendere» (Fontana, 2004 p. 59).

Bochicchio (2019) definisce l'autoformazione sia come pratica formativa che metodologia, in cui da un lato l'individuo si responsabilizza e diventa autore delle sue scelte di apprendimento e dall'altro impara un metodo da applicare. Inoltre vede l'autodirezione nell'apprendere come esperienza capacitante, basandosi sugli studi di Sen e Nussbaum che hanno sviluppato il *capability approach*. La libertà insieme all'iniziativa soggettiva è fondamentale in questa visione come nell'autoformazione. Risulta importante sottolineare che questo non fa venire meno figure come il docente, il formatore e l'educatore, ma tutt'altro queste vengono inglobate con l'importanza del loro ruolo nel facilitare e promuovere l'autonomia del soggetto che impara, favorendo lo sviluppo del pensiero e delle azioni, con la consapevolezza di non potersi sostituire al soggetto nelle scelte e nella presa di decisioni.

Diventa allora importante far entrare dentro le organizzazioni queste attività per poter andare a costruire percorsi che promuovono l'autoformazione e il senso di autodirezione nell'apprendimento dei propri collaboratori, soprattutto nel tempo attuale, dove l'autonomia e la responsabilizzazione sono diventati i cardini dei nuovi modelli di lavoro.

La tecnologia oggi offre notevoli possibilità di autoformazione, dando accesso a contenuti e informazioni infinite e permettendo di usufruire di modalità nuove come partecipare a comunità di pratiche online, a forum in cui discutere di diversi argomenti o vedere video su specifici argomenti oltre a poter fruire di corsi e-learning sincroni e asincroni.

Attualmente si comprende quanto sia importante motivare all'autoformazione e all'autoapprendimento in quanto sarà sempre più il soggetto che riconoscerà i suoi bisogni formativi e cercherà di attivarsi per colmarli, cercando modalità, contenuti e tempi più consoni alle proprie necessità.

Nello stesso tempo però occorre che l'organizzazione operi comunque per favorire un ambiente in cui sentirsi ascoltati e raccolga i bisogni emergenti per non far sentire completamente solo il collaboratore, accompagnandolo e sostenendolo durante i diversi momenti della vita lavorativa che implicano cambiamenti e trasformazioni.

L'iniziativa personale del soggetto può essere mobilitata e valorizzata attraverso un'offerta educativo-formativa dove il soggetto è sollecitato a trovare individuare i propri bisogni, a delineare i propri obiettivi e traguardi, ad allestire le strategie in vista di realizzare le mete individuate, a controllare e valutare le proprie prestazioni e i risultati ottenuti, a riprogettare il proprio percorso formativo in modo permanente, in presenza di spazi di libertà e risorse adeguate. A queste condizioni le pratiche autodirette divengono esperienze autenticamente capacitanti. (Bochicchio, 2019, p. 17)

Spesso nelle organizzazioni questo processo non avviene e produce «relazioni complesse fra persone e istituzioni, relazione che si ripercuote poi su processi e sui contenuti dell'apprendimento». (Fontana, 2004 p. 60)

Fontana (2004) richiama Mocker e Spear (1982), due autori americani, per cui «l'autodirezione dell'apprendimento è allora un processo negoziale per il controllo dei contenuti e processi che non si esaurisce mai» (p. 60). Spesso è difficile trovare un punto d'incontro o un fattore comune su cui andare a sviluppare un apprendimento che sia trasformativo per entrambi. Diventa allora necessario cercare di trovare strategie condivisibili su cui puntare per trarre vantaggi e benefici per tutti. Occorre trovare un bilanciamento che sappia dare stabilità alla relazione fra individuo e organizzazione, che porti alla realizzazione degli obiettivi di ciascuno.

Imparare da soli sul lavoro e in un'organizzazione è congiuntamente un'intenzione personale e un fatto sociale, un intreccio tra autonomia e dipendenza. [Diventa allora] necessario un "patto biografico", fra individuo e organizzazione in cui, io e contesto organizzativo si avvicinano da un punto di vista progettuale e reciproco. (Fontana, 2004, p. 65)

Le organizzazioni devono riconoscere coloro che le abitano come individui che portano il proprio sé e il proprio modo di interpretare il mondo e

la vita e imparare a conoscere le peculiarità di ciascuno per poter progettare piani formativi e di sviluppo che rispondano adeguatamente ai bisogni e alle aspettative di ciascuno. «Hanno bisogno innanzitutto di sentirsi ascoltati, riconosciuti e rispettati; è questa la condizione perché percepiscono di poter mettere in gioco le loro capacità di apprendimento» (Mortari, 2013, p. 54).

Occorre trovare quindi un terreno comune su cui andare a costruire una relazione in cui la reciprocità diventi fruttuosa e motivante sia per l'apprendimento che per le diverse attività da realizzare insieme tra individuo e organizzazione stessa. Senza questa alleanza oggi, forse ancor più che nel passato, si va verso il fallimento delle imprese. Tutto è accelerato, in perenne corsa, in mutamento continuo, e non si punta sull'unione di intenti fra individui e organizzazione, in un'ottica di crescita reciproca e di autorealizzazione di ognuno, si rischia di non riuscire ad affrontare le nuove sfide che aspettano le imprese dal punto di vista sia economico che sociale. Questo passa anche attraverso una formazione che va incontro ai bisogni e ai desiderata di ogni individuo che deve trovare significato in quello che fa e determinare il proprio percorso professionale ma anche di vita dentro il proprio ambito di lavoro. Le organizzazioni dovrebbero contribuire offrendo «strumenti che favoriscano una continua auto-educazione di sé stessi lungo tutto l'arco della vita» (Selmo, 2015, p. 3).

L'autoformazione va sostenuta e riconosciuta come fattore chiave per la crescita non solo dell'individuo ma di tutta l'organizzazione. Quello che viene appreso diventa un patrimonio per tutti e per il divenire di ognuno. Riconoscerla significa lasciare spazio e tempo per dedicarsi e renderla parte integrante dell'attività lavorativa, valorizzandola.

## **Il grande tema delle competenze**

Il tema delle competenze si è andato a sviluppare inizialmente negli anni Settanta con gli studi di McClelland (1973) che propose una modello in cui la competenza era ritenuta una commistione fra le peculiarità innate del soggetto, l'esperienza vissuta in termini di acquisizione di conoscenze e di sviluppo globale di sé e la capacità di utilizzo di quanto appreso dentro le proprie attività ed esperienze. Successivamente questo argomento ha preso sempre più piede all'interno delle organizzazioni e nella gestione del personale come fattore determinante e strategico sia per la pianificazione del lavoro che per lo sviluppo delle stesse aziende. Sicuramente oggi questo tema è di grande attualità e si unisce in modo significativo all'utilizzo sempre maggiore delle tecnologie e ai nuovi modi di lavorare che queste con-

sentono. Alessandro Cravera (2021) recentemente ha descritto quattro meta-competenze che andrebbero sviluppate nel tempo attuale per affrontare la complessità: *results orientation, context reading, complex thinking e context generation*.

La prima è quella classica del management che «deve essere intesa come l'attitudine a entrare in azione per raggiungere un obiettivo anche in presenza di ostacoli e difficoltà. Si manifesta attraverso comportamenti quali l'intraprendenza, la proattività e la tenacia» (Cravera, 2021, p. 125).

La seconda «è la capacità di leggere rapidamente la situazione in cui ci si trova» (Cravera, 2021, p. 125), la terza è quella di sviluppare un approccio sistemico alla situazione e infine la quarta che si riferisce al saper costruire un contesto anche relazionale favorevole al raggiungimento del risultato. Queste meta-competenze si inseriscono in uno schema di azione, il cosiddetto sistema azione-apprendimento e adattamento, che occorre avere per affrontare la complessità (Cravera, 2021).

Il *World Economic Forum* 2020, a sua volta ha indicato dieci soft skills necessarie nel mondo del lavoro per il prossimo futuro:

1. Problem solving;
2. Pensiero critico;
3. Creatività;
4. Gestione delle persone;
5. Coordinarsi con gli altri;
6. Intelligenza emotiva;
7. Capacità di prendere decisioni;
8. Orientamento al servizio;
9. Negoziazione;
10. Flessibilità cognitiva.

Sicuramente la capacità di trovare soluzioni insieme all'adattabilità al cambiamento sono estremamente necessarie per poter lavorare dentro un mondo che sta diventando sempre più incerto, frammentato e fluido. Ai lavoratori è richiesto di saper interpretare e affrontare le diverse situazioni che vengono in essere con spirito di innovazione e di ricerca, vedendo oltre il problema, in una prospettiva di lungo periodo assumendo gli obiettivi da raggiungere traducendoli in risultati reali e tangibili. Per fare questo occorre anche una capacità di riflessione e pensiero critico che vengano applicati costantemente dentro i diversi contesti per poter cogliere tutti gli aspetti e agire di conseguenza. Si passa quindi dalla mera esecuzione alla riflessione prima, durante e dopo ciò che è stato svolto.

Tutto questo conduce alla creatività che diventa un ingrediente fondamentale per il mondo del lavoro e per le organizzazioni del futuro.

Proprio perché le imprese devono affrontare continue e rapide sollecitazioni [...] hanno bisogno di collaboratori in grado di esprimere tutto il loro potenziale di immaginazione, creatività e innovazione per fronteggiare sfide sempre più accelerate e complesse. (Bodega, Scaratti, 2013, p.128)

Altre capacità che emergono dall'elenco sono quelle di carattere relazionale in quanto le organizzazioni sono costituite da individui che quotidianamente si interfacciano, si incontrano, scambiano.

Le organizzazioni possono essere quindi viste anche come realtà sociali costruite attraverso l'interazione fra molteplici soggetti accomunati dal tentativo di dare senso a ciò che accade intorno a loro. (Bodega, Scaratti, 2013, p.128)

Gli aspetti relazionali sono sempre più importanti all'interno del contesto di lavoro e con essi quelli di carattere emozionale. Per troppo tempo si sono trascurati questi fattori per guardare a un mondo produttivo e d'impresa dove le emozioni positive o negative non dovevano trovare un posto reale e concreto dentro le aziende. Occorreva costruire contesti neutri dove solo l'operatività era messa al centro. Ora più che mai ci si sta rendendo conto di quanto gli aspetti emotivi sono determinanti dentro qualsiasi luogo di lavoro, diventando spesso gli indicatori dell'andamento stesso dell'organizzazione. Di fronte alla situazione attuale poi che genera paura, incertezza e timore negli individui, gli aspetti emotivi non possono essere messi in secondo piano, ma devono diventare parte delle analisi dei contesti di lavoro e oggetto di riflessione e formazione.

L'uomo contemporaneo, nella sua dimensione lavorativa, è alla ricerca di nuove certezze e nuovi pilastri solidi su cui fondare il proprio futuro e il proprio progetto di sviluppo professionale, che è inscindibilmente connesso a quello di vita. La formazione deve essere la condizione per cui il lavoratore possa governare le nuove sfide della società e dei processi di lavorativi, che spesso mutano tanto le competenze professionali, quanto il progetto di vita. (Costa, 2016, p. 184)

Le ultime quattro soft skills rimandano alla responsabilizzazione dell'individuo e all'*empowerment*. Di nuovo quindi si sottolinea come è importante lasciare spazio alla presa in carico da parte dell'individuo del proprio sapere e sapere fare.

All'interno del processo di sviluppo professionale, il singolo si trova a percorrere una strada di emancipazione che lo porta a rafforzare proprie conoscenze, abilità e competenze; l'individuo diviene più coinvolto, rafforza pertanto la propria autodeterminazione e autoregolazione, sviluppando parallelamente un sentimento di auto-stima e autoefficacia. (Costa, 2016, p. 158).

Infine non si può tralasciare l'altro argomento importante su cui la formazione deve concentrarsi: quello delle competenze digitali.

Le competenze digitali secondo la definizione dettata dall'*European Digital competence framework for Citizens* - DigComp 2.1- (AgiID, 2018) sono l'insieme di conoscenze, skills, e attitudini necessarie per utilizzare gli strumenti in uso nell'era digitale. La definizione generale di competenze digitali, distingue differenti tipologie:

- le conoscenze digitali: l'insieme delle conoscenze acquisite in modo formale o informale relative all'utilizzo di piattaforme digitali, principi generali e tecniche necessarie per comprendere e agire nel contesto digitale;
- le abilità digitali: l'insieme delle abilità di una persona nel risolvere problemi, compiere operazioni semplici e complesse sia nell'uso di applicazioni e piattaforme sia nello svolgimento del proprio lavoro in un contesto digitale;
- le attitudini digitali: l'atteggiamento soggettivo e la disposizione all'uso delle nuove tecnologie sia nella quotidianità che sul lavoro.

Per quanto riguarda l'ambito lavorativo si possono distinguere altre competenze quali, le competenze operative digitali e competenze strategiche. La prima indica l'uso degli strumenti indispensabili per lavorare nella realtà attuale e la seconda indica la capacità di usare e gestire nuovi modelli tecnologici ai fini dello sviluppo economico.

Tutto questo dovrebbe condurre da un lato a mappare il livello posseduto di queste competenze da parte delle persone e dall'altro a conoscere la loro propensione o meno alla trasformazione digitale, al fine poi di pianificare una formazione sempre più efficace volta a colmare eventuali gap o a sviluppare competenze nuove e specifiche.

Fino a qui si è compresa l'importanza di prepararsi ed essere in grado di utilizzare con capacità i nuovi strumenti tecnologici che vengono messi a disposizione, e quindi occorre predisporre percorsi di formazione che accompagnino nell'acquisizione delle competenze necessarie, ma allo stesso occorre anche far comprendere quanto sia importante sviluppare un pensiero critico che guidi sempre questo uso.

Le organizzazioni quindi devono favorire lo sviluppo di approcci formativi che tengano conto di tutti gli aspetti descritti e quindi predisporre una formazione che usando anche la tecnologia si focalizzi sullo sviluppare l'individuo in tutte le sue dimensioni.

Come ci ricorda Alessandrini (2019):

Dal punto di vista degli scenari della *formazione e dell'orientamento*, occorre cogliere i seguenti elementi come aree su cui investire per i sistemi formativi:

[...] lo sviluppo del soggetto di un sistema ampio ed articolato che consenta la mappatura ed il riconoscimento delle *competenze* non solo dal punto di vista *tecnico-specialistico* (saperi teorici, saperi in azione) ma anche dal punto *etico-relazionale* (attenzione allo scambio di conoscenza, alla reciprocità, alla fiducia ed alla responsabilità) [...] lo sviluppo di percorsi formativi nei contesti di lavoro ai fini della *crescita del capitale sociale* presente in questi ultimi. (p. 19)

## Una formazione focalizzata

La tecnologia diventa fondamentale per la formazione nel momento in cui la rende flessibile, cioè disponibile in tempi e modalità diverse a seconda delle condizioni e delle opportunità di ciascuno. Inoltre contribuisce a sostenere l'idea di una formazione continua che accentua la responsabilità di ognuno nell'apprendere. Quindi «è indispensabile effettuare interventi focalizzati, coinvolgenti e misurabili per garantire l'effettivo miglioramento delle capacità prese in considerazione» (Cocco, 2020, p. 189).

La formazione nel tempo attuale infatti deve concentrarsi sullo sviluppare competenze utili ad affrontare la complessità in cui siamo immersi, e strumenti per orientarsi dentro l'incertezza. È un impegno significativo perché «si tratta di incrementare il valore del capitale umano dell'impresa congiuntamente allo sviluppo del capitale umano di ogni partecipante». (Cocco 2020, p. 190), in un sistema sinergico dove le diverse componenti, quelle dell'organizzazione e del lavoratore vengono messe insieme in un'ottica di reciprocità e costruzione di un contesto in cui poter cooperare e raggiungere obiettivi di lunga durata.

Si richiede un processo non solo di formazione iniziale ma di formazione di tipo continuativo per tutto l'arco di impegno professionale durante tutta la vita, che si misura con la presenza di una comunità di professionisti e con qualifiche settoriali precise anche legate ai "saperi" disciplinari. Un impianto rigoroso dei percorsi apprenditivi nel contesto della formazione professionale deve tenere conto sostanzialmente di due dimensioni: la dimensione del *learning outcomes* (i risultati evidenti dell'acquisizione di conoscenze e abilità e in seconda istanza la dimensione *processuale* dell'apprendimento della professione (area psico-pedagogica). (Alessandrini, 2019, p. 25)

Infatti con il supporto della tecnologia la formazione progetta percorsi che utilizzano strumenti quali l'analisi di casi o problemi concreti da risolvere, la discussione di testi o documenti, simulazioni e giochi di ruolo; oppure prevedere spazi on line in cui riflettere sulla propria esperienza di apprendimento, poiché è fondamentale per la costruzione delle conoscenze,

competenze e identità professionale garantire occasioni in cui fare il punto e comprendere i propri bisogni, le proprie aspettative, i propri limiti e le criticità delle situazioni.

Aprire un orizzonte di senso e significato in cui il lavoro e la professione diventino parte integrante della definizione di sé, significa ridare voce all'individuo stesso che nel raccontarsi, si forma, si scopre o riscopre dentro la propria organizzazione, oppure si apre al cambiamento, al nuovo, nella ricerca reale di sé e del proprio realizzarsi attraverso la sua storia (Selmo, 2016, p. 363).

È importante infatti offrire opportunità per poter crescere, acquisire nuove competenze e saper comprendere le diverse situazioni con uno spirito critico e interrogativo che permette di mettere insieme tutti i tasselli per poter interpretare meglio e trovare soluzioni ai problemi, portando innovazione.

Sviluppare una capacità significa acquisire schemi di interpretazione, simulazione e azione. Possederne un livello elevato significa riuscire a mettere in atto strategie di azioni complesse, totalmente interiorizzati, in grado di produrre i risultati attesi. (Cocco, 2020, p. 151)

La formazione non può che condurre dentro la riflessione «sul senso della propria identità, sugli orizzonti della propria azione, sulle condizioni e i limiti incontrati e su come oltrepassarli, alimentano un desiderio di ricerca e di conoscenza» (Bodega, Scaratti, 2013, p. 134).

Essa, coniugandosi con la tecnologia e con le opportunità che essa offre, deve innescare la ricerca continua dell'apprendere, come necessità per sé stessi innanzitutto e poi come messa a disposizione dell'organizzazione. Infatti dentro questo intrecciarsi viene a svilupparsi uno scambio di conoscenze, idee, intenzioni che conduce alla crescita sia dell'individuo che della stessa organizzazione in cui è inserito.

La formazione deve essere la condizione per cui il lavoratore possa governare le nuove sfide della società e dei processi lavorativi, che spesso mutano tanto le competenze professionali, quanto il progetto di vita. (Costa, 2016, p.184)

Occorre quindi operare sul piano dell'apprendimento attraverso il lavoro, assegnando un valore intrinseco all'esperienza lavorativa e al suo essere terreno di apprendimento. Questo permette di integrare l'aspetto dell'apprendere e imparare dentro la pratica del lavoro, nella quotidianità delle azioni e degli scambi fra persone e saperi. All'apprendere dal lavoro si aggiunge l'utilizzo del contesto lavorativo come risorsa per sviluppare

skills che non sarebbero acquisibili nei contesti tradizionali di formazione, realizzando così il cosiddetto *workplace learning*.

Esso rappresenta l'insieme di tutti i percorsi formali, ma soprattutto informali, che vengono attivati per favorire l'apprendimento sul posto di lavoro. Bonometti (2011) riassume bene quanto può avvenire nei contesti lavorativi:

Si possono individuare almeno quattro livelli di azione attraverso i quali viene promosso l'apprendimento: a. azioni di apprendimento esplicite, contestualizzate in azienda, ma temporalmente distinte dalle pratiche professionali (corso di formazione); b. azioni di apprendimento esplicite, contestualizzate in azienda nelle quali le pratiche professionali diventano oggetto stesso di riflessione e analisi e modifica (gruppo di miglioramento); c. azioni di apprendimento implicite, in cui l'agire pratico diviene occasione per migliorare prodotti e processi e quindi di crescita delle proprie competenze (gruppo di progetto); d. azioni di apprendimento implicite, in cui l'agire quotidiano nel risolvere i problemi e le contraddizioni permette il miglioramento continuo (p.125).

Con l'avvento delle nuove tecnologie e con le trasformazioni in atto, bisogna sempre più tenere in considerazione questi diversi livelli di azione in cui l'apprendimento può avvenire e focalizzare sempre più gli interventi di formazione sul contesto lavorativo, sui bisogni emergenti e futuri e sullo sviluppo professionale e personale dell'individuo.

## Riferimenti bibliografici

- AgID (2018), "DigComp 2.1 - Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini" disponibile su [www.agid.gov.it](http://www.agid.gov.it).
- Alessandrini G. (a cura di), (2019), *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*, Armando Editore, Roma.
- Bonometti S. (2011), Workplace Learning: apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro, *Education Sciences & Society* 2 (1), pp.115-128
- Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*. Publication Dates US (Trad. it.: *La modernità liquida*, Laterza, Bari, 2002).
- Bohicchio F. (2019), "Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto", *Rivista Formazione, Lavoro, Persona, Anno IX, n.26*.
- Bodega, D., Scaratti, G. (2013), *Organizzazione*, EGEA, Milano.
- Cocco G.C. (2020), *Time to Mind. Velocità ed efficacia dell'apprendimento: il nuovo vantaggio competitivo di imprese e individui*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cravera A. (2021), *Allenarsi alla complessità. Schemi cognitivi per decidere e agire in un mondo non ordinario*, Egea, Milano.

- Fontana A. (2004), *Vivere in apprendimento nelle organizzazioni. Imparare da soli o con gli altri nei contesti di lavoro*, Le Monnier Università, Firenze.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J. (1974), *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart & Winston, NY.
- Garavaglia A. (2006), *Ambienti per l'apprendimento in rete: gli spazi dell'e-learning*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Henry J. (1994), *Teaching through projects*, Kogan Page, London.
- Landriscina, F. (2015), "Instructional Design e progettazione curricolare. Un binomio possibile per la scuola italiana" *Form@re - Open Journal per la formazione in rete. Numero 3, Volume 15, pp. 84-101*.
- McClelland D. (1973), "Testing for Competence Rather Than for Intelligence" American Psychologist.
- Mocker D.W., Spear G.E. (1982), "Lifelong learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed", Information Series No. 241, *Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della mente*, Carocci, Roma.
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-242.
- Persico, D. (1997), "Methodological constants in courseware design", *British Journal of Educational Technology*, 28(2), 111-124.
- Persico, D., Milligan, C., & Littlejohn, A. (2015), "The Interplay Between Self-Regulated Professional Learning and Teachers' Work-Practice", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2481-2486.
- Prieto, L. P., Dimitriadis, Y., Craft, B., Derntl, M., Emin, V., Katsamani, M., & Villasclaras, E. (2013), "Learning design Rashomon II: exploring one lesson through multiple tools", *Research in Learning Technology Supplement 2013, 21: 20057*.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (trad. it.: Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale, Dedalo, Bari, 1999).
- Schwartz, P et al (2001), *Problem-based Learning*. London, Kogan Page.
- Selmo L. (2015), "Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo della crisi", *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, V, I, luglio.
- Selmo (2016), "La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo", *Metis Rivista*, Anno VI, n. 1.
- Vercellone C. (2006), *Capitalismo Cognitivo*, Manifestolibri, Roma.

# Il lavoro che cambia: smart working e digital transformation

di *Miriam Moussa*

## Il ruolo delle risorse umane nella digital transformation

La *digital transformation* non riguarda esclusivamente la tecnologia ma riguarda principalmente la trasformazione delle persone nel rapporto col digitale. Attraverso la tecnologia è possibile comunicare a livello globale, velocizzare e archiviare pratiche, diminuire l'uso della carta, collaborare tra colleghi. Persone e tecnologia insieme sono in grado di creare valore all'organizzazione e alla società intera se le persone sono messe nelle condizioni di utilizzo delle possibilità offerte dalla tecnologia sostenute da un accrescimento della cultura digitale.

Spesso si tende a non considerare come primario il valore che le persone portano col proprio lavoro, talento, impegno e dedizione lasciando spazio alla riferimento alla visione economica del lavoratore; infatti è di uso comune l'espressione "mercato del lavoro" piuttosto che "mondo del lavoro" dove si evidenzia la parte economica del rapporto (incontro tra domanda e offerta) rispetto alla parte sociale, quale il senso di appartenenza, *engagement*, identità professionale, esperienza, condivisione dei saperi, rapporto tra persone e così via. Oggi bisogna tornare a parlare di mondo del lavoro e rimettere al centro le persone in quanto tali e non in quanto "fattore" di scambio. A questo proposito, l'evoluzione tecnologica invita la società a cambiare prospettiva, stravolge silos e rigidità organizzative per favorire un approccio orizzontale e collaborativo, apre le porte al mondo e ridisegna i principi del lavoro.

A livello di singola organizzazione occorre rimettere in discussione professionalità, competenze e soprattutto la definizione di nuovi modelli organizzativi e di leadership che meglio si adattano ai cambiamenti del mondo del lavoro.

L'HR assume un ruolo centrale e prevalente in questa era di forti cambiamenti nel mondo del lavoro, viene ad essere figura chiave nella gestione strategica del cambiamento e del successo di quest'ultimo all'interno della trasformazione digitale di un'azienda. È necessario partire dall'ascolto proattivo dei dipendenti considerando i diversi punti di vista, in quanto solo attraverso l'empatia si potrà supportare i dipendenti nella gestione del cambiamento e progettare iniziative coinvolgenti. In questo senso, può essere utile guardare al proprio personale come se fossero "clienti" e quindi fornire servizi progettati appositamente per le loro esigenze.

## **La disciplina dello smart working**

Grazie alle nuove possibilità offerte dalla tecnologia, nell'ambito della trasformazione digitale, sono nate nuove forme di occupazione tra cui quella dello smart working.

Lo smart working, o lavoro agile, è stato introdotto nel nostro ordinamento giuridico nel 2017 con la legge n. 81 al capo II (artt. da 18 a 24) "allo scopo di incrementare la competitività e agevolare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro".

Il ruolo del lavoro agile va oltre la sola conciliazione vita-lavoro in quanto si inserisce nell'ambito della necessaria modernizzazione del lavoro. Il legislatore è intervenuto dopo che nel mondo delle grandi imprese erano state ampiamente avviate forme sperimentali di smart work, che non potevano essere ignorate dalla legge e lasciate alla sola regolamentazione aziendale (Sena, 2018).

In Italia la prima sperimentazione risale al 2012 alla Nestlé (Dagnino, Menegotto, Pelusi, Tiraboschi, 2017) con un accordo aziendale nel quale si considerava il lavoro agile non solo come strumento per migliorare il work-life balance, ma anche come meccanismo utile a rafforzare la cultura della performance, la responsabilità individuale, la fiducia reciproca. Oltre che per la necessaria modernizzazione del lavoro, la normativa sul lavoro agile nasce per l'esigenza di offrire un'alternativa più efficace alla disciplina del telelavoro. La definizione di smart working, contenuta nella Legge n. 81/2017, pone l'accento sulla flessibilità organizzativa, sulla volontarietà delle parti che sottoscrivono l'accordo individuale e sull'utilizzo di strumentazioni che consentano di lavorare da remoto (come ad esempio: PC portatili, tablet e smartphone).

Dall'analisi della normativa si evince che non si tratta di una nuova forma contrattuale ma di un accordo individuale per rispondere all'esigenza di maggiore flessibilità all'interno del rapporto di lavoro subordinato.

Le disposizioni dell'art. 18 definiscono il lavoro agile quale «modalità di esecuzione del rapporto di lavoro subordinato stabilita mediante accordo tra le parti [...] con il possibile utilizzo di strumenti tecnologici per lo svolgimento dell'attività lavorativa», al fine di incrementare la competitività e agevolare la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro. Inoltre, l'art. 18 precisa che la prestazione lavorativa viene eseguita in parte all'interno e in parte all'esterno dei locali aziendali senza una postazione fissa, entro i soli limiti di durata massima dell'orario di lavoro giornaliero e settimanale derivanti dalla legge e dalla contrattazione collettiva.

Come viene indicato nel working paper del Centre for the Study of European Labour Law “Massimo d'Antona”, si può dire che la richiamata legge n. 81 si discosta dalle precedenti riforme, poiché presenta una “doppia anima” che esclude la possibilità di conferire ad essa una connotazione unicamente pro-business (Monterossi, 2017). L'esecuzione del rapporto in modalità agile, infatti, da un lato, rappresenta l'occasione per aumentare la competitività aziendale, dall'altro, si propone di soddisfare le esigenze del lavoratore, consentendogli di gestire l'integrazione tra sfera privata e sfera professionale. Non bisogna nemmeno confonderlo con una forma di welfare in quanto il lavoro agile è una vera e propria modalità lavorativa, nella quale l'azienda concede al dipendente più flessibilità mentre il lavoratore si impegna a rag-giungere gli obiettivi prefissati dall'azienda.

Questa modalità di lavoro si inserisce in un'economia *knowledge-based* dove a prevalere sono i knowledge networks che danno valore a grandi flussi di informazioni. La condivisione delle informazioni tramite la tecnologia permette di creare ed alimentare un'intelligenza partecipata nell'azienda.

Infatti, nei principi fondanti lo smart working troviamo comunicazione, collaborazione, condivisione, personalizzazione, flessibilità, responsabilizzazione, empowerment, valorizzazione talenti e innovazione.

Lo smart working si basa su quattro pilastri:

1. Revisione della cultura organizzativa
2. Flessibilità di orari e luoghi di lavoro
3. Dotazione tecnologica
4. Spazi fisici

Il primo pilastro riguarda il cambiamento della cultura organizzativa, per il quale bisogna passare da una definizione di lavoro per ore lavorate a una per raggiungimento di obiettivi. Infatti, con una mentalità di lavoro su ore lavorate ci si può scontrare col mancato raggiungimento di obiettivi nelle ore a disposizione oppure con performance mediocri; la logica di base è che non tutti lavorando le canoniche otto ore producono in modo efficace ed efficiente. Con lo smart working la mentalità da “timbratura da cartelli-

no” viene stravolta per lasciare spazio a quella per obiettivi su una scelta autonoma di fasce orarie da dedicare all’attività lavorativa, purché si raggiunga il risultato.

In questo primo pilastro rientra anche la definizione di nuovi stili manageriali conformi alla nuova modalità organizzativa: a) il datore di lavoro deve trasformarsi da capo a leader. Questo implica avere nei confronti del dipendente un approccio di supervisione costruttivo e formativo, che cerchi di valorizzarlo assegnandogli i vari obiettivi con totale libertà sulle modalità di realizzazione; in questo modo il datore di lavoro riesce ad adempiere all’obiettivo di creare figure autonome con competenze di problem solving. b) Revisione del rapporto tra datore di lavoro e dipendente basato sulla fiducia e non più sull’idea di controllo visivo. Lo smart working permette al dipendente di sentirsi valorizzato, in quanto percepisce che l’organizzazione gli ha concesso una possibilità per andare incontro alle sue esigenze vita-lavoro e che, soprattutto, gli è stato concesso perché è in grado di operare in autonomia. Il dipendente è portato, di conseguenza, a voler ricambiare la fiducia concessa dall’azienda, dando un ritorno in termini di produttività e rafforzando l’identità aziendale.

Il secondo pilastro, collegato al precedente, riguarda la definizione di *policy* che garantiscano una certa flessibilità rispetto all’orario e al luogo di lavoro. L’accordo sullo smart working stipulato in azienda, oltre a quanto precedentemente indicato, deve contenere informazioni sulla durata dello smart working (a tempo determinato o indeterminato); i termini di preavviso per il recesso di lavoratori a tempo indeterminato (almeno 30 giorni e 90 giorni per i lavoratori disabili) o per un giustificato motivo; la disciplina per lavorare al di fuori dei locali aziendali e il diritto alla disconnessione del lavoratore; la modalità di controllo della prestazione lavorativa all’esterno dei locali aziendali (tenendo conto dell’art. 4 St. Lav.); il trattamento normativo e retributivo (che deve essere al pari dei lavoratori non smart); il diritto alla tutela prevista in caso di infortuni e malattie professionali, anche per quelle prestazioni rese all’esterno dei locali aziendali e nel tragitto tra l’abitazione ed il luogo prescelto per svolgere la propria attività.

Il terzo pilastro riguarda gli strumenti tecnologici che assumono un ruolo preminente e che devono essere volti a supportare e valorizzare le varie forme di flessibilità, come PC portatili, Cloud e tutti gli strumenti che supportano la *social collaboration*.

Gli strumenti tecnologici devono essere funzionali sia nella scelta che nell’utilizzo in sé, in quanto sono il mezzo per poter svolgere efficacemente l’attività lavorativa a distanza. È importante, in questo caso, conoscere le varie opportunità tecnologiche sul mercato per poter scegliere la tecnologia

adeguata e permettere così ai dipendenti di svolgere al meglio il proprio lavoro.

Il quarto pilastro, relativo agli spazi fisici, è quello che viene lasciato maggiormente a discrezione dell'azienda, infatti non tutte le aziende che hanno avviato modalità di lavoro agile hanno optato per effettuare modifiche agli spazi fisici; questo perché lo smart working prevede che l'azienda sia libera di scegliere in base al proprio contesto necessità, obiettivi, quali sono le priorità e cosa è funzionale per il contesto specifico. Pertanto, è possibile suddividere i modelli di applicazione dello smart working tra solo lavoro da remoto e lavoro da remoto con ripensamento degli spazi fisici.

Secondo quest'ultimo modello, gli spazi fisici che in ottica smart devono favorire il confronto tra lavoratori; sono, quindi, indicati spazi aperti (open space) luminosi e flessibili che siano adattabili in base alle esigenze dell'attività lavorativa, ovvero ambienti che siano in grado di favorire uno stile lavorativo più focalizzato sulla collaborazione e sulla condivisione. Uno degli obiettivi dello smart working, in relazione agli spazi, è l'applicazione del concetto di *activity based working*: i dipendenti scelgono lo spazio per lavorare in base alle attività che devono svolgere e soprattutto in base alle persone con le quali devono collaborare, dando così la precedenza all'agevolazione della modalità collaborativa piuttosto che alla fissità della postazione in azienda (Gemmo, 2018). A questo proposito, sarebbe opportuno pensare alla progettazione di spazi differenziati per le diverse necessità lavorative, come spazi dedicati al lavoro in team, locali silenziosi per attività che richiedono concentrazione e locali adibiti per le conference call/ telefonate. In questo modo, è il dipendente stesso che in mobilità e flessibilità sceglie qual è lo spazio più indicato per svolgere al meglio l'attività lavorativa.

La rivoluzione del mondo del lavoro: cosa è cambiato dopo l'emergenza Covid-19.

Come si è visto, lo smart working è stato regolamentato nel 2017 ed ha come caratteristiche principali la flessibilità di orari e luoghi di lavoro, un accordo individuale tra le parti e l'uso degli strumenti tecnologici (propri o aziendali).

In Italia la diffusione dello smart working nel 2019, così come rilevato dall'Osservatorio Smart Working del Politecnico di Milano, stimava circa 570 mila lavoratori in smart working.

Nelle P.A. le iniziative di smart working avviate o in fase di avviamento erano il 29%, nelle PMI erano il 33% mentre nelle grandi imprese il dato sale al 70%. Il quadro italiano mostrava, dunque, passi in avanti in merito all'adozione dello smart working seppur a passi lenti e progressivi. Come si può notare, le grandi imprese sono quelle che hanno investito di più in

questa nuova modalità di lavoro mentre tra le PMI e le pubbliche amministrazioni era meno diffuso. Uno dei motivi maggiormente frequenti di questo ritardo spesso riguarda il timore del management di provare questa modalità di lavoro. Con l'emergenza Covid-19 c'è stata una separazione netta tra il prima e il post emergenza.

Il DPCM del 1° marzo 2020 art. 4 ha stabilito che la modalità di lavoro agile “può essere applicata per la durata dello stato di emergenza anche in assenza degli accordi individuali e che gli obblighi di informativa di cui all'art. 22 della legge 22 maggio 2017, n. 81, sono assolti in via telematica anche ricorrendo alla documentazione resa disponibile sul sito dell'Istituto nazionale assicurazione infortuni sul lavoro”.

Questa è stata una misura volta a contenere le misure del contagio da una parte e di tutela del lavoro dall'altra, nel senso che le attività compatibili con questa modalità di lavoro hanno potuto proseguire senza interruzioni a causa dell'emergenza.

I numeri dei dipendenti in Italia in smart working hanno subito così un'impennata rispetto ai numeri pre-emergenza. Le aziende, compatibilmente con la propria attività, hanno applicato lo smart working come unica possibilità per continuare a lavorare e allo stesso tempo tutelare la salute del personale. Coloro che lo avevano già sperimentato hanno potuto constatare la differenza tra i principi di flessibilità stabiliti dall'istituto e la necessaria modifica degli stessi nel periodo di emergenza, mentre per coloro che non lo avevano mai testato prima hanno avuto l'occasione di poterlo sperimentare. La modalità di lavoro svolta durante l'emergenza, in realtà, assume più la forma di “home working”, data proprio dalla caratteristica di dover rimanere a casa.

È possibile che molti abbiano vissuto questo periodo in modo oppressivo e alienante dato dalle restrizioni necessarie per contenere il contagio, specialmente coloro che non hanno mai lavorato a distanza prima di quel momento. Probabilmente questi ultimi non hanno nemmeno potuto usufruire della formazione iniziale che, in situazioni ordinarie, veniva erogata ai dipendenti; pertanto hanno dovuto fare uno sforzo ulteriore in termini di adattamento e gestione del cambiamento. L'istituto dello smart working prevede una formazione iniziale, la possibilità di scegliere quanti giorni alla settimana lavorare a distanza e la scelta del luogo di lavoro (in base a quanto indicato nella policy di ciascuna azienda), e alla base è previsto un accordo individuale tra le parti. Durante l'emergenza, per agevolare e velocizzare le pratiche di adozione di questa modalità di lavoro è stato fatto decadere l'obbligo dell'accordo individuale. Tuttavia, ciò che ha segnato una linea netta di confine tra il vero smart working e quello forzato è soprattutto la mancanza della libertà di scelta del luogo da cui lavorare così come la

possibilità di scegliere quali giorni della settimana fare in smart working (dato che bisognava lavorare a distanza tutti i giorni). Inoltre, il fatto di aver potuto provare lo smart working in situazione di emergenza può non aver reso facile la riorganizzazione delle proprie giornate in funzione delle attività da svolgere e degli obiettivi da raggiungere, la collaborazione coi colleghi a distanza, la consultazione di materiale cartaceo e non ancora digitalizzato. Oltre a ciò, è opportuno considerare l’impatto del lavoro tra le mura domestiche e la difficoltà di trovare un ambiente adeguati a livello di separazione tra spazi personali e familiari.

Conseguentemente all’emergenza, i numeri dello smart working in Italia, rispetto a quelli visti in precedenza, sono stati completamente modificati: sono circa 8 milioni gli italiani che hanno lavorato da casa o comunque da remoto a confronto dei 570 mila prima della pandemia.

La riflessione da porre è perché i grandi cambiamenti avvengono maggiormente sotto una forma di costrizione (la situazione emergenziale) e faticano ad avvenire per scelta e in totale libertà? (La legge disciplinava questa modalità di lavoro già dal 2017).

Mancanza di fiducia, timore del nuovo, paura del fallimento e così via, sono alcuni degli atteggiamenti che soffocano l’evoluzione dell’azienda; bisogna dunque sforzarsi di abbandonare i soliti stereotipi contro ogni forma di novità.

Chi guida un’azienda è chiamato ad adottare un’impostazione resiliente verso i nuovi scenari per poterli affrontare con prontezza e flessibilità senza subirne gli effetti a posteriori. La chiave è riuscire a sviluppare una capacità progettuale in grado di reinventarsi e dove “l’errore” non rappresenta una sconfitta ma un punto di partenza. Allenarsi a fare ciò attraverso metodi che stimolano il pensiero divergente e creativo permette di migliorarsi ed affrontare in modo positivo ogni cambiamento.

Al di là dell’aver vissuto uno smart working estremo e delle difficoltà ad esso correlate, si sono comunque ottenuti effetti positivi in termini di produttività e responsabilizzazione; è stato, inoltre, un corso accelerato di competenze trasversali e digitali, si è constatata una notevole diminuzione dell’inquinamento (sostenibilità ambientale) ed è stato concesso nuovo vigore e vivibilità alle aree urbane considerate fino a quel momento “città dormitorio”.

Data l’improvvisa discontinuità organizzativa risulta fondamentale sfruttare questo profondo cambiamento per ripartire con nuove idee, consapevolezze e per trarne valore. Tornare alla concezione di lavoro rigido risalente al pensiero fordista e taylorista, sarebbe difficilmente conciliabile con ciò che la tecnologia ci permette di fare e, inoltre, significherebbe non sfruttare il potenziale tra le nostre mani.

Da cosa ripartire? Dall'ascolto dei propri dipendenti. Innanzitutto, è importante predisporre survey interne per comprendere gli aspetti positivi ma anche quelli critici vissuti dai dipendenti. Questa si potrebbe definire “la fase dell'ascolto”.

Per ripartire con un progetto strutturato di smart working è fondamentale agire su tre asset:

1. Modello di organizzazione: definizione della policy interna, garantire flessibilità di orario e di luogo, possibilità di recarsi in ufficio per attività che necessitano la presenza fisica, abbandonare la logica di lavoro per task ed allenarsi ad usare quella per obiettivi, tutelare la disconnessione fuori orario di lavoro, dare fiducia ai dipendenti, incentivare la formazione continua. È importante coinvolgere i dipendenti nella pianificazione del nuovo modello organizzativo in modo che si sentano parte integrante del processo di progettazione, dove ognuno possa portare la propria esperienza.
2. Tools digitali: device (PC portatili, tablet, smartphone), VPN e *Cloud*, piattaforme di *social collaboration*, piattaforme di *web conferencing*. Le tecnologie assumono un ruolo fondamentale per il successo dello smart working in un'organizzazione, in quanto senza di esse non sarebbe possibile utilizzare questa nuova modalità di lavoro. La tecnologia però non deve essere un limite per l'introduzione dello smart working, infatti è possibile utilizzare la logica *Bring Your Own Device* (BYOD) per permettere ai dipendenti di usare i propri device per lavorare. Applicare in un'azienda l'opportuna infrastruttura tecnologica permette ai dipendenti di lavorare in modo adeguato e questo può contribuire alla creazione di valore per l'azienda stessa come in un ciclo virtuoso. Le dotazioni tecnologiche e applicativi non sono, quindi, da vedersi come un investimento fine a sé stesso o come un onere ma come un investimento in grado di portare valore e beneficio all'impresa, perché una buona infrastruttura tecnologica può favorire al lavoratore agile una gestione più efficace degli obiettivi da raggiungere.
3. Modello di cultura manageriale e formazione: il management deve riflettere sul proprio modo di approcciarsi ai collaboratori, in quanto il manager è chiamato a comportarsi come una sorta di allenatore motivazionale, o coach, e non come un capo controllore. Tra i suoi compiti c'è quello di favorire nei collaboratori lo sviluppo di competenze come *problem solving*, responsabilizzazione, gestione del tempo, capacità di comunicazione efficace e intraprendenza. In sostanza, il leader dovrebbe sostenere la crescita dei dipendenti (Visentini, Cazzaroli, 2019). Per riuscire a raggiungere questo obiettivo occorre realizzare una formazione aziendale attraverso workshop laboratoriali, percorsi di *chance ma-*

*nagement* e, infine, potrebbe essere utile creare una community dei manager per permettere loro di condividere esperienze, criticità e *best practice*.

Dalla prima indagine sullo smart working realizzata dalla Cgil e dalla Fondazione Di Vittorio svolta a maggio 2020 emerge che complessivamente, su un totale 6170 persone rispondenti al questionario, il 60% degli intervistati vorrebbe proseguire l'esperienza di smart working anche dopo l'emergenza, il 22% no, resta una quota di indecisi.

Possiamo dunque vedere che la maggior parte dei lavoratori, seppur con tutte le restrizioni e le innegabili difficoltà sostenute durante l'emergenza, preferiscono comunque lavorare in smart working.

Ad ogni modo, è importante ricordare che lo smart working è un percorso e pertanto può e deve essere perfezionato negli anni a venire in modo che ciascuna azienda ottenga il proprio modello ideale e progettato sul proprio contesto. È avvenuta una grande trasformazione della società, è importante prenderne atto e procedere affinché venga colta come un'opportunità per innovare e innovarsi.

## **Competenze digitali per il lavoro**

Lo smart working estremo svolto nei mesi della pandemia ha rappresentato una “palestra” per allenare le competenze digitali. Ma cosa si intende per competenze digitali e quali sono?

Per competenze digitali si intende la “capacità di utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione” (Patini, Ravotto, Ruffini, Scquizzato, 2017). Le competenze digitali sono, così, le competenze richieste a tutti i cittadini per poter partecipare attivamente alla società dell'informazione e della conoscenza ed esercitare i diritti di cittadinanza digitale.

A livello europeo è stato realizzato il modello *DigComp 2.1* (consultabile al sito: [www.agid.gov.it](http://www.agid.gov.it)) che rappresenta uno strumento per migliorare le competenze digitali dei cittadini. *DigComp* è stato sviluppato da JRC (Joint Research Centre, il servizio scientifico e di conoscenza della Commissione Europea) come progetto scientifico. È stato pubblicato per la prima volta nel 2013 ed è diventato un riferimento per lo sviluppo e la pianificazione strategica di iniziative sulle competenze digitali, sia a livello europeo sia nei singoli stati membri dell'Unione Europea. L'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID) ha realizzato una traduzione ufficiale in lingua italiana del presente modello nel 2018.

*DigComp 2.1* identifica le competenze digitali dei cittadini classificandole in livelli di padronanza: base, intermedio, avanzato e altamente specializzato. Il modello è suddiviso in cinque macroaree: informazione e alfabetizzazione su informazioni e dati, collaborazione e comunicazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza e risolvere problemi. Di seguito vengono riportate le competenze digitali riferite esclusivamente al livello base, ovvero il livello al quale tutti i cittadini devono arrivare per poter partecipare attivamente alla società digitale.

Nell'area dell'**informazione e alfabetizzazione** rientrano il saper navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali. A livello base, in autonomia e con un supporto adeguato, laddove necessario, bisogna essere in grado di: individuare i propri fabbisogni informativi; trovare dati, informazioni e contenuti attraverso una semplice ricerca in ambienti digitali; scoprire come accedere a questi dati, informazioni e contenuti e navigare al loro interno; identificare semplici strategie di ricerca personali; rilevare la credibilità e l'affidabilità delle fonti comuni di dati, informazioni e contenuti digitali; individuare come organizzare, archiviare e recuperare con facilità dati, informazioni e contenuti negli ambienti digitali; riconoscere dove organizzarli in modo semplice in un ambiente strutturato.

Nell'area della **collaborazione e comunicazione** rientrano il saper interagire con gli altri attraverso le tecnologie digitali, condividere informazioni, esercitare la cittadinanza, collaborare attraverso le tecnologie digitali, netiquette, gestire l'identità digitale. A livello base, in autonomia e con un supporto adeguato, laddove necessario, bisogna essere in grado di: scegliere tecnologie digitali semplici per l'interazione e identificare adeguati mezzi di comunicazione semplici per un determinato contesto; riconoscere semplici tecnologie digitali appropriate per condividere dati, informazioni e contenuti digitali; individuare prassi semplici di riferimento e attribuzione; individuare semplici servizi digitali per partecipare alla vita sociale; riconoscere semplici tecnologie digitali appropriate per potenziare le proprie capacità personali e professionali e partecipare come cittadino alla vita sociale, scegliere strumenti e tecnologie digitali semplici per i processi collaborativi; distinguere le semplici norme comportamentali e il know-how per l'utilizzo delle tecnologie digitali e l'interazione con gli ambienti digitali; scegliere modalità di comunicazione e strategie semplici adattate a un pubblico e distinguere le differenze culturali e generazionali semplici di cui tener conto negli ambienti digitali; individuare un'identità digitale, descrivere modi semplici di proteggere la propria reputazione online, riconoscere dati semplici che si producono attraverso strumenti, ambienti o servizi digitali.

Nell'area della **creazione di contenuti digitali** rientra il saper sviluppare, integrare e rielaborare contenuti digitali, Copyright e licenze, programmazione. A livello base, in autonomia e con un supporto adeguato, laddove necessario, bisogna essere in grado di: individuare modalità per creare e modificare contenuti semplici in formati semplici; scegliere come esprimersi attraverso la creazione di strumenti digitali semplici; scegliere modi per modificare, affinare, migliorare e integrare voci semplici di nuovi contenuti e informazioni per crearne di nuovi e originali; individuare semplici regole di copyright e licenze da applicare a dati, informazioni digitali e contenuti; elencare semplici istruzioni per un sistema informatico per risolvere un semplice problema.

Nell'area della **sicurezza** rientra il saper proteggere i dispositivi, proteggere i dati personali e la privacy, proteggere la salute e il benessere e proteggere l'ambiente. A livello base, in autonomia e con un supporto adeguato, laddove necessario, bisogna essere in grado di: individuare semplici modalità per proteggere i propri dispositivi e contenuti digitali e distinguere semplici rischi e minacce negli ambienti digitali; seguire semplici misure di sicurezza; individuare semplici modalità per tenere conto dell'affidabilità e della privacy; scegliere semplici modalità per proteggere i propri dati personali e la privacy negli ambienti digitali e individuare semplici modalità per utilizzare e condividere informazioni personali proteggendo se stessi e gli altri da danni; distinguere semplici modalità per evitare rischi per la salute e minacce al benessere psico-fisico quando si utilizzano le tecnologie digitali, scegliere semplici modalità per proteggersi da possibili pericoli negli ambienti digitali, individuare semplici tecnologie per il benessere sociale e l'inclusione sociale; individuare semplici clausole della politica sulla privacy su come vengono utilizzati i dati personali nei servizi digitali.

Nell'area **risoluzione i problemi** rientrano il saper risolvere problemi tecnici, individuare bisogni e risposte tecnologiche, utilizzare in modo creativo le tecnologie digitali, individuare i divari di competenze digitali. A livello base, in autonomia e con un supporto adeguato, laddove necessario, bisogna essere in grado di: individuare semplici problemi tecnici nell'utilizzo dei dispositivi e delle tecnologie digitali e identificare semplici soluzioni per risolverli; individuare esigenze e riconoscere semplici strumenti digitali e possibili risposte tecnologiche per soddisfarli; scegliere semplici modalità per adattare e personalizzare gli ambienti digitali alle esigenze personali; individuare semplici strumenti e tecnologie digitali per creare know-how e innovare processi e prodotti; seguire a livello individuale e collettivo processi cognitivi semplici per comprendere e risolvere problemi concettuali e situazioni problematiche semplici negli ambienti digitali; riconoscere gli aspetti da migliorare o aggiornare per i propri fabbisogni

di competenze digitali; individuare dove cercare opportunità di crescita personale e tenersi al passo con l'evoluzione digitale.

Una fotografia aggiornata della situazione italiana (e degli altri paesi europei) in merito al livello di digitalizzazione è fornita annualmente dal DESI (Indice dell'Economia e della Società Digitale definito dalla Commissione Europea). Esso analizza cinque indicatori: connettività, capitale umano, uso di Internet, integrazione delle tecnologie digitali e servizi pubblici digitali.

La connettività è relativa agli indicatori di copertura e utilizzo della banda larga sia fissa che mobile, il capitale umano riguarda indicatori sulla presenza di competenze digitali nella popolazione, l'uso di Internet è relativo a indicatori che misurano l'utilizzo di Internet da parte della popolazione per scopi non legati ai servizi pubblici, l'integrazione delle tecnologie digitali riguarda gli indicatori sulla disponibilità e sull'utilizzo dei servizi pubblici online. È proprio in merito alla dimensione del capitale umano e, dunque, alla presenza delle competenze digitali che l'Italia si colloca all'ultimo posto nell'UE secondo il DESI 2020 (dati relativi all'anno 2019).

A questo proposito, solo il 42% delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede almeno competenze digitali di base (58% nell'UE) e solo il 22% dispone di competenze digitali superiori a quelle di base (33% nell'UE). Sebbene sia aumentata raggiungendo il 2,8% dell'occupazione totale, la percentuale di specialisti TIC in Italia è ancora al di sotto della media UE (3,9%). La quota italiana di laureati nel settore TIC è rimasta stabile rispetto alla relazione DESI 2019 (sulla base dei dati del 2016). Solo l'1% dei laureati italiani è in possesso di una laurea in discipline TIC (il dato più basso nell'UE), mentre gli specialisti TIC di sesso femminile rappresentano l'1% del numero totale di lavoratrici (cifra leggermente inferiore alla media UE dell'1,4%).

Dal 2019 l'Italia ha avviato iniziative volte a rafforzare le competenze digitali e affrontare il tema dell'inclusione digitale; inoltre, l'emergenza Covid-19 ha sicuramente messo alla prova molti lavoratori i quali hanno potuto testare il proprio livello di competenze digitali e hanno potuto rendersi conto di ciò che ha funzionato e dove si è carenti e quindi di ciò che si ha bisogno. Questo approccio favorisce un miglioramento delle competenze e la riqualificazione della forza lavoro.

Sicuramente la situazione di emergenza ha rappresentato una prova generale per testare e migliorare le competenze trasversali e digitali. Infatti, lo smart working, seppur svolto in modo estremo, ha avuto ripercussioni positive in termini di utilizzo delle tecnologie sia in ambito lavorativo che di vita quotidiana, in quanto ha permesso un maggiore accesso ai servizi digitali per i cittadini e agli acquisti online (e-commerce). Pertanto, lo smart

working ha rappresentato la chiave per l'ingresso di molti cittadini all'interno della società digitale, ottenendo un aumento in termini di inclusione e cittadinanza digitale attiva.

Nel digitale è fondamentale lo spirito di auto intraprendenza, l'interattività con la tecnologia, il fatto di spingersi a provare i diversi strumenti digitali e coglierne le opportunità. Tuttavia, è altrettanto indispensabile una solida formazione in materia di sicurezza informatica per proteggere sé stessi, la propria azienda e la società in generale. Pertanto, un passo importante, sarebbe quello di garantire una adeguata formazione sulla cyber security che, come visto in questo paragrafo, rientra nelle competenze digitali di base.

## Formazione e life long learning

Oltre alla formazione sulle *best practice* e sicurezza, alle aziende è chiesto di offrire ai propri dipendenti la possibilità di continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita (life long learning). Infatti, il mondo del lavoro oggi evolve molto velocemente, alcuni lavori non esistono più, altri sono nati negli ultimi anni e altri ancora ne nasceranno. Il progresso tecnologico, la globalizzazione così come la riorganizzazione dei processi produttivi hanno visto l'introduzione non solo di nuove figure professionali (tipicamente legate a fattori tecnologici), ma anche la ridefinizione di professioni consolidate, mediante l'introduzione di nuove skill, che sempre più stanno divenendo abilitanti per molte professioni (Aica, Anitec-Assinform, Assintel, Assinter Italia, 2019).

I dipendenti che oggi svolgono un ruolo devono poter ampliare la propria formazione per affrontare con più serenità il futuro. La tipologia di formazione ideale deve contenere sia corsi su materie tecnico-specialistiche, ma anche corsi sulle competenze trasversali ad esempio come affrontare il cambiamento, la gestione dello stress, come lavorare a distanza e come lavorare in team. I saperi di base del mestiere dovranno sempre più integrarsi con le competenze digitali, con modalità di collaborazione in ambienti di lavoro meno gerarchici e più dinamici. Occorre progettare ruoli ampi in grado di evolvere, di imparare costantemente, di risolvere problemi nuovi mai affrontati prima. L'esigenza di formare continuamente il proprio personale è una necessità comune a tutti ma, talvolta, le aziende faticano a pianificare e realizzare internamente pacchetti formativi in quanto si hanno altre priorità da gestire. Per questo è importante fare rete tra aziende ed università, in quanto queste ultime hanno la possibilità di supportare le aziende nei processi di formazione dei propri dipendenti, in particolare riguardo alla formazione permanente e all'aggiornamento professio-

nale. Sempre nel contesto della formazione, è altresì necessario sviluppare la capacità di ascolto dei propri dipendenti, aiutandosi con la somministrazione di indagini per comprendere il loro fabbisogno formativo in modo da individuare ciò di cui hanno bisogno. Se all'azienda è chiesto di provvedere alla formazione, ai dipendenti viene suggerito di sviluppare un'attitudine al *life long learning* (ovvero all'apprendimento continuo) nell'usufruire della formazione offerta dall'impresa.

Alla domanda: "si può apprendere per tutta la vita?" la risposta è: sì.

Il nostro cervello è un organo in continua evoluzione e impara dall'ambiente circostante, ogni minuto e a qualunque età. L'elemento scatenante però deve essere in primis la motivazione e poi un buon metodo di apprendimento. Di seguito vengono proposte alcune tecniche per favorire l'apprendimento continuo.

1. **Imparare nel flusso di lavoro:** durante il lavoro quotidiano crea-re una "to learn list" che ci permette di capire cosa serve o cosa servirà nel breve termine. Cercare di trasformare ogni cosa che succede in una situazione di apprendimento. Costruire un diario di bordo indicando i fattori di successo del proprio lavoro e cosa ha portato al raggiungimento di quel risultato e, al contrario, se qualcosa è andato storto, segnarsi qual è stato il problema. L'atteggiamento giusto è quello di non preoccuparsi e di non giudicare l'errore in sé ma di andare oltre, nel senso di analizzare l'accaduto in modo da essere maggiormente preparati la prossima volta che si ripresenterà la stessa dinamica.
2. **Imparare a far emergere la conoscenza tacita:** siamo dotati di conoscenza esplicita (ovvero quella che sappiamo di sapere e siamo in grado di spiegare agli altri) e di conoscenza tacita (ovvero quella che possediamo ma che non siamo in grado di esprimere all'esterno). Un esempio di conoscenza tacita è saper preparare un dolce mettendo le quantità di ingredienti "ad occhio" e rendersi conto di non riuscire a spiegare ad altri come sia stato preparato. In merito a quest'ultima conoscenza, sarebbe opportuno sforzarsi e di riuscire a formalizzarla così da farla emergere rendendola comunicabile e condivisibile.
3. **Coltivare reti di conoscenze:** attivare un sistema di knowledge management interno all'azienda, di scambio delle conoscenze, con la consapevolezza che la conoscenza aumenta il suo valore se viene condivisa e scambiata, dal momento che si crea un circolo virtuoso per cui metto i miei colleghi nella condizione di lavorare meglio e viceversa.

Alla luce di quanto visto, la formazione gradualmente deve rappresentare un'opportunità per i dipendenti per aprire la mente e per soddisfare il desiderio di curiosità e di crescita. In quest'ottica la formazione non può più essere vista come un onere per i dipendenti e come un adempimen-

to per l'azienda, ma come un beneficio reciproco. In merito ai contenuti è opportuno sottolineare che la formazione ha subito una trasformazione, infatti non è più solo tecnica ma riguarda anche le competenze trasversali (problem solving, comunicazione, gestione dello stress, organizzare la propria attività); cambiano le modalità di erogazione in quanto può essere somministrata tramite piattaforme digitali, *web conferencing* (sincrona), in forma *blended*, in presenza fisica. Oggi è davvero disponibile un'ampia scelta sia nelle modalità di erogazione della formazione sia sull'organizzazione dei contenuti, è diventato tutto più accessibile grazie alla nuova società digitale.

## **Cambia il lavoro, cambiano le persone**

Le persone sono cambiate, specialmente negli ultimi mesi, hanno subito un vero e proprio stress test, hanno trovato una nuova dimensione del lavoro, hanno scoperto una nuova identità di se stessi e sviluppato/allenato le soft skills che il lavoro a distanza necessariamente implica; si sono riscoperte più autonome nel proprio lavoro, hanno acquisito nuove conoscenze sul digitale, hanno risparmiato il tempo del viaggio casa-lavoro e complessivamente hanno vissuto una migliore conciliazione vita-lavoro. La situazione è stata emergenziale dunque le ombre su questo modo di lavorare - a casa e con spesso tutta la famiglia presente - non sono poche e banali ma è importante ripartire da qui per strutturare le basi per il vero smart working così come prevede la disciplina e così come verrebbe svolto in situazione di normalità. Cambiano le persone e cambia anche la concezione di "ufficio", dove non si tratta più del luogo unico e per eccellenza dove adempiere ai propri doveri di lavoratori tutti i giorni nelle stesse fasce orarie dal momento che è possibile comunque lavorare da un altro luogo.

La legge 81/2017 non prefigge un limite ai giorni settimanali da svolgere a distanza o a quelli di presenza in ufficio (in ottica di totale flessibilità sempre nel rispetto dei limiti di durata massima dell'orario di lavoro), pertanto come ulteriore evoluzione le aziende potrebbero pensare a una sorta di *blended working*, dove di base si lavora da remoto e ci si può recare in ufficio per adempiere ad esigenze specifiche occupando una scrivania disponibile (senza una fissità di postazione). Naturalmente queste sono valutazioni che deve fare l'azienda in base al proprio contesto e alla propria attività, ad ogni modo per determinate professioni potrebbe essere un'evoluzione naturale. Ogni azienda è chiamata così a concretizzare il proprio modello organizzativo gettando le basi per una nuova normalità, aperta alla sperimentazione e a continue trasformazioni.

## Riferimenti bibliografici

- AgID (2018), “DigComp 2.1 - Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini” disponibile su [www.agid.gov.it](http://www.agid.gov.it)
- Aica, Anitec-Assinform, Assintel, Assinter Italia (2019), “Osservatorio delle Competenze Digitali 2019”,
- Commissione Europea (2020), “Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI)”.
- Dagnino E., Menegotto M., Pelusi L.M, Tiraboschi M. (2017), “Guida pratica al lavoro agile dopo la Legge n. 81/2017”, Adapt University Press, Milano.
- Gemmo V. (2018), “Smart working”, in “Il ruolo manageriale nell’era digitale”, Giappichelli Editore, Torino.
- Gruppo giovani giuslavoristi Sapienza (2017), “Il lavoro agile nella disciplina legale, collettiva ed individuale”, Centre for the Study of European Labour Law “Massimo D’Antona”, Università di Catania.
- Legge 22 maggio 2017, n.81, “Misure per la tutela del lavoro autonomo non imprenditoriale e misure volte a favorire l’articolazione flessibile nei tempi e nei luoghi del lavoro subordinato”.
- Osservatori Digital Innovation, “Smart working. Il Lavoro Agile dalla teoria alla pratica”, disponibile al sito: [https://blog.osservatori.net/it\\_it](https://blog.osservatori.net/it_it)
- Osservatorio Agenda Digitale (2019), “Italia digitale: la “macchina” è pronta a correre?”, Politecnico di Milano.
- Osservatorio Smart Working (2019), “Smart Working davvero: la flessibilità non basta”, Politecnico di Milano.
- Patini F., Ravotto P., Ruffini S., Scquizzato R., (2017), “e4job Cultura e competenze digitali per il lavoro”, AICA, Milano.
- Proposta di Legge 15 maggio 2015, n.3120, “Disposizioni concernenti la flessibilità dell’orario di lavoro, la cessione delle ferie per fini di solidarietà e l’istituzione della banca delle ore”.
- Sena E. (2018), “Lavoro agile e diritto alla disconnessione: l’incidenza delle nuove tecnologie sulle modalità di esecuzione della prestazione di lavoro”, in Il diritto del mercato del lavoro, n.1/2018.
- Visentini A., Cazzaroli S. (2019), “Smart working: mai più senza. Guida pratica per vincere la sfida di un nuovo modo di lavorare”, Franco Angeli, Milano.

# **La formazione degli adulti, la formazione continua: formare per riorganizzare e ri-formare...**

di *Loredana Luzzi*

## **La formazione degli adulti**

Insegnare agli adulti è molto diverso che insegnare ai bambini. Le motivazioni, le aspettative, le esperienze e le strategie dell'adulto che impara sono infatti differenti. Eppure, un attento esame delle teorie dell'apprendimento e l'analisi dei metodi dell'insegnamento generalmente adottati ci fa convenire, con Knowles (1968, 1970), che spesso si insegna agli adulti come se fossero dei bambini, senza tener conto delle loro caratteristiche e peculiarità.

La formazione degli adulti spesso si connota quale "formazione continua". Con questo termine ci si riferisce in particolare alla formazione sul lavoro e quindi la riqualificazione professionale e l'attività di aggiornamento del lavoratore. In questo ambito rientra la formazione degli occupati che abbia carattere di sviluppo e completamento (aggiornamento e perfezionamento) di competenze professionali già acquisite. Si tratta quindi di attività formative rivolte ai soggetti adulti, occupati o disoccupati, al fine di adeguarne o di svilupparne conoscenze e competenze professionali, in stretta connessione con l'innovazione tecnologica ed organizzativa del processo produttivo e in relazione ai mutamenti del mondo del lavoro. La scienza che si occupa della formazione degli adulti è definita andragogia. Alberto Marano per il Centro Studi Orientamento traccia dapprima una breve storia e poi sintetizza le differenze fra pedagogia e andragogia, riprendendo il già citato Knowles.

---

**PEDAGOGIA**

---

**ANDRAGOGIA**

---

Il bambino all'inizio è privo di conoscenze

L'insegnante conosce i programmi ed ha idee precise su come trasferirli alla classe

L'esperienza personale del bambino è modesta.

L'insegnante cerca di portare la classe al livello superiore.

La motivazione ad imparare è legata al voto.

L'adulto ha un vissuto individuale importante e una formazione scolastica diversa da quella di altri adulti.

Il formatore non ha alcuna idea delle conoscenze e non sa prima come trasmetterà al gruppo.

L'esperienza dell'adulto è superiore alla conoscenza che riceverà in aula.

Il formatore dell'adulto sa che ogni partecipante arriverà con percorsi diversi.

La motivazione è legata all'interesse per l'argomento.

---

L'andragogia è stata oggetto di studio dagli anni Settanta ed alcune ricerche hanno evidenziato i tratti distintivi di questa disciplina che costituisce il necessario punto di partenza per lo sviluppo di una nuova efficacia della formazione. La formazione degli adulti pone problemi le cui soluzioni sono molto diverse da quelle che si danno alla formazione dei bambini.

Gli elementi fondamentali del modello andragogico individuato da Knowles alla fine degli anni Cinquanta sono:

- ✓ assicurare un clima favorevole all'apprendimento, predisponendo un ambiente fisico adeguato e mettendo a disposizione del discente risorse e strumenti;
- ✓ creare un meccanismo per la progettazione comune, coinvolgendo il discente nell'organizzazione dell'intervento formativo;
- ✓ diagnosticare i bisogni di apprendimento;
- ✓ progettare un modello di esperienze di apprendimento;
- ✓ mettere in atto il programma;
- ✓ valutare il programma.

Knowles mise in discussione la distribuzione dei ruoli di potere tra i vertici del triangolo committente-formatore-partecipante. Egli propose il coinvolgimento dei soggetti dell'apprendimento in tutte le fasi del processo, a cominciare dalla rilevazione dei fabbisogni e dalla stesura degli obiettivi.

La posizione di Knowles rivoluzionò la prassi formativa tradizionale, indirizzandola agli adulti, al rapporto con il loro lavoro, ma anche alla propria storia. Knowles utilizzò per la prima volta il concetto di andragogia nel 1968 in un articolo dal titolo "Androgogy, not pedagogy", dove la distinzione esplicita tra pedagogia e andragogia trova giustificazione non soltanto

sul piano etimologico, ma anche nei differenti principi ai quali i due termini si ispirano e nelle pratiche che li caratterizzano.” - come ben spiega Andrea Tarantino (2020).

Tali affermazioni sono riferite anche nel testo *Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*, dove presenta per esteso il suo modello andragogico in opposizione a quello pedagogico, fino a dieci anni più tardi con l'edizione riveduta e corretta del medesimo studio, dove il sottotitolo fu cambiato in *From Pedagogy to Andragogy*, Knowles definisce i due modelli “come insiemi distinti di presupposti riguardanti i discenti e l'apprendimento, di cui è necessario valutare l'applicabilità in ogni situazione” (Tarantino, 2020).

Nel volume *From Pedagogy to Andragogy* Knowles (1980) illustra alcuni snodi cruciali che caratterizzano e distinguono il processo di apprendimento e insegnamento, pedagogico e andragogico. Snodi che fungono da “spartiacque” tra un apprendimento considerato in termini di prodotto, dove il sapere è considerato un output estraneo agli interessi e alle aspirazioni del discente, e un apprendimento considerato in termini di processo, dove il soggetto assume centralità. Argomenti che l'autore esplicita nel suo modello andragogico sia per dimostrare la fondatezza di tale approccio sul piano epistemologico e delle pratiche, sia per rimarcare le principali differenze rispetto al tradizionale modello pedagogico.

Tra i fattori di specificità della persona che apprende sono da considerare quelli particolari derivanti dall'età adulta.

1. *Il bisogno di conoscere.* Gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorre apprendere qualcosa, prima d'intraprendere l'apprendimento. Tough (1979) ha scoperto che quando gli adulti iniziano ad apprendere qualcosa per conto loro investono una considerevole energia nell'esaminare i vantaggi che trarranno dall'apprendimento.
2. *Il concetto di sé del discente.* Gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni. Una volta raggiunto questo stadio, desiderano essere trattati e considerati come persone capaci di gestirsi autonomamente. Se pensano che altri stiano cercando di imporre loro la propria volontà, la respingono; nel momento in cui si trovano ad affrontare un'attività etichettata "formazione" tornano al condizionamento ricevuto nelle loro precedenti esperienze scolastiche: incrociano le braccia, si siedono e dicono: "Insegnatemi, se siete capaci".
3. *Il ruolo dell'esperienza del discente.* L'esperienza conta: gli adulti hanno esperienze di formazione con un vissuto personale maggiore delle persone più giovani perché hanno accumulato più esperienze.

4. *La disponibilità ad apprendere.* Gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e saper fare per far fronte alle situazioni della loro vita reale.
5. *L'orientamento verso l'apprendimento.* In contrasto con l'orientamento centrato sulle materie, caratteristico dei bambini, quello degli adulti è centrato sulla vita reale, sui casi.
6. *La motivazione.* Non è detto che gli adulti si rendano disponibili alla formazione per un lavoro migliore, promozioni e simili; le molle sono le pressioni interne: l'autostima, la qualità della vita, la soddisfazione sul lavoro.

## **La formazione continua**

Come abbiamo detto la formazione continua è quella rivolta agli adulti, in genere occupati, effettuata per aggiornamento, e/o riqualificazione e/o acquisizione di nuove competenze.

Nel mondo dei professionisti italiani l'obbligo di formarsi/aggiornarsi è diventato obbligo sancito dalla legge nel 2012 con il DPR 137 che prevede che tutte le professioni "ordinate" siano soggette all'obbligo della Formazione Continua al fine di mantenere o migliorare la propria qualificazione professionale.

L'unità di misura della Formazione Continua è il Credito Formativo Professionale (CFP). In particolare è l'art. 7 che prevede al fine di garantire la qualità ed efficienza della prestazione professionale, nel migliore interesse dell'utente e della collettività, e per conseguire l'obiettivo dello sviluppo professionale, ogni professionista ha l'obbligo di curare il continuo e costante aggiornamento della propria competenza professionale secondo quanto previsto dal presente articolo. La violazione dell'obbligo di cui al periodo precedente costituisce illecito disciplinare. Sottolineiamo che il non raggiungimento dei crediti formativi professionali obbligatori costituisce un illecito disciplinare, in alcuni casi potrebbe determinare la radiazione dall'Ordine o Albo di appartenenza. Si è esenti dallo svolgimento della Formazione Continua, previa richiesta presentata all'Ordine di appartenenza, nei casi di: maternità; malattia grave debitamente documentata; servizio civile volontario, malattia, infortunio, assenza dall'Italia, ovvero cause che portano all'interruzione dell'attività professionale per un periodo non inferiore a 6 mesi e non derivante da sanzioni disciplinari. Per l'acquisizione dei crediti, il libero professionista deve partecipare a corsi e attività formative riconosciute e accreditate dagli Ordini di categoria.

Le attività formative a cui l'iscritto all'Albo può accedere devono comprendere i seguenti ambiti:

- aggiornamento, ovvero attività finalizzate all'approfondimento; mantenimento e sviluppo delle competenze tecnico-professionali;
- formazione, ovvero attività finalizzate all'acquisizione di competenze specialistiche utili alla qualificazione professionale del professionista.

Le attività formative possono essere organizzate dal: Consiglio Nazionale, Ordine territoriale e Associazioni di iscritti agli Albi e da altri soggetti autorizzati. Inoltre, quando l'attività è svolta dagli Ordini e dai Collegi, può realizzarsi anche in cooperazione, convenzione o collaborazione con altri soggetti. In alcuni settori e per alcune professioni la formazione continua negli anni è diventata obbligatoria.

In Italia si è arrivati ad affermare l'obbligatorietà formativa dei professionisti solo nel 2012, in molti Paesi europei e negli USA la formazione continua, promossa dalle associazioni di professionisti è applicata da tantissimo tempo. Il meccanismo non è coercitivo obbligatorio ma volontario e legato all'appartenenza ad una determinata associazione professionale (ricordiamo che gli ordini sono una specificità italiana che deriva dal Medioevo!).

Già prima dell'emergenza Covid ci si era accorti delle potenzialità della formazione a distanza: il discente non è più costretto a presenziare in aula, ma può decidere autonomamente di accedere alla sua formazione collegandosi su piattaforme e-learning in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo. Tale modalità di formazione ben si adatta – per la sua flessibilità – a diversi settori, quali soprattutto quelli che richiedono una formazione continua e obbligatoria. Secondo il Regolamento degli ordini, infatti, le attività di formazione relative all'aggiornamento e alla formazione dei professionisti, il cui fine è quello di rilasciare crediti formativi (CFP), sono consentite mediante modalità e-learning. La piattaforma, inoltre, deve adottare strumenti idonei per assicurare l'effettiva partecipazione dell'utente, prevedendo momenti di verifica a cui il discente deve rispondere correttamente per l'ottenimento dei crediti.

Nella maggior parte dei Paesi, per lo più anglosassoni, si è sempre dato per scontato che un professionista, nel corso della sua esperienza lavorativa ha bisogno di formazione sia per aggiornarsi, (si pensi ad esempio alle nuove tecniche diagnostiche o agli aggiornamenti normativi e regolamentari) ed anche per acquisire nel corso dell'evoluzione e maturazione professionale ulteriori competenze, in particolare quelle che vengono definite “soft skills”. In Italia, per tantissimo tempo sia l'avvocato che il chirurgo, una volta iscritti all'ordine, non avevano alcuno obbligo formativo formale, questo non vuol dire che sia l'uno che l'altro se seri professionisti non ab-

biano costantemente seguito corsi o attività autonomamente di formazione continua.

## **Educazione continua in medicina**

Un settore in cui la formazione continua ad assumere particolare importanza è quello dei professionisti medici e sanitari. Fino a pochi decenni fa un medico che avesse compiuto con diligenza i propri studi poteva “vivere di rendita”, in termini di conoscenze mediche, praticamente per tutta la sua vita professionale. L’accelerazione delle conoscenze, attribuibile alla intensificazione e alla specializzazione delle ricerche in campo biomedico, all’accrescersi di innovazioni tecnologiche ed organizzative e alla rapidità di diffusione delle notizie veicolate dal web, ha velocemente messo in crisi ogni attitudine conservatrice in termini di conoscenza. Inoltre, ha evidenziato la necessità di aggiornare in modo continuativo le conoscenze degli operatori sanitari, in particolare dei medici, non esclusivamente in termini culturali, ma, a causa delle implicazioni dirette sulla pratica medica quotidiana, di corretta gestione del paziente e difesa a fronte di possibili accuse di malpractice. Il D.lgs. 502/92 istitutivo dell’assetto organizzativo attuale del sistema sanitario nazionale, nel corso delle sue modifiche ed integrazioni, all’art 16ter prevede l’istituzione della Commissione Nazionale per la formazione continua. L’obbligo di formazione continua in medicina è stato introdotto nel 2002 ed in capo a tale commissione c’è la materia della formazione continua in medicina. Per ECM si intende quell’insieme di azioni di programmazione e di indicazioni che consentono/obbligano i professionisti della sanità (medici, biologi, psicologi, infermieri, tecnici etc..) ad acquisire un numero minimo di crediti formativi per anno solare. La commissione delibera annualmente le regole. Il programma triennale con i relativi obblighi per i professionisti è invece approvato ogni tre anni con un accordo Stato Regioni. Il numero minimo di crediti previsti annualmente è di 50 con la possibilità di compensazione nel triennio. L’emergenza Covid per il 2020 ha dapprima sospeso tutte le attività formative e quindi disciplinato ad hoc i requisiti per l’anno prevedendo la possibilità, fra l’altro, di trasformare gli eventi residenziali (RES) in eventi a distanza (FAD).

La formazione continua in medicina non esiste soltanto in Italia, ma è una pratica diffusa in tutto il mondo, seppur con importanti differenze tra un Paese e l’altro. Negli Stati Uniti, ad esempio, si tratta di un sistema volontario e autoregolamentato. Non sono previste sanzioni per chi non risulta in regola ma la partecipazione ad eventi o corsi accreditati ECM permette ai medici di raggiungere quei requisiti minimi per il mantenimento

dell'abilitazione professionale e delle credenziali necessarie per l'appartenenza alle società professionali di competenza. Gli Stati Uniti per primi hanno introdotto il concetto che il percorso formativo per i camici bianchi non va considerato come mero conseguimento dell'abilitazione, ma come tassello essenziale nella più generale prospettiva dell'educazione medica continua. Ciò avviene secondo criteri che possono essere diversi da uno Stato all'altro, e che vengono applicati dalle strutture sanitarie per consentire ai medici di lavorare. La ricertificazione viene inoltre richiesta da diverse specializzazioni professionali e dalle polizze assicurative viene considerata un requisito importante. E sempre negli Stati Uniti è nato il concetto, sempre più diffuso anche in Europa, di aggiornamento continuo medico non solo come dovere del camice bianco, ma anche (e soprattutto) come diritto del paziente.

In Francia lo sviluppo professionale continuo (*Développement Professionnel Continu*, DPC) rappresenta un obbligo per tutti gli operatori sanitari dal 2013. L'articolo 144 della "Loi de Modernisation de notre Système de Santé" (Legge di Modernizzazione del nostro Sistema Sanitario), pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale francese del 27 gennaio 2016, ha permesso il superamento del sistema incentrato sull'OGDPC all'Agence Nationale du *Développement Personnel Continu* (ANDPC). Inizialmente, la formazione medica non era obbligatoria e non erano previste sanzioni per i medici inadempienti. A partire dal 2004, l'obbligo deontologico è diventato vincolo legale e sono state introdotte sanzioni sia finanziarie che amministrative. Con la riforma del 2016 l'obbligo è diventato triennale (prima il lasso di tempo in cui era necessario accumulare 250 crediti era di 5 anni).

Nel Regno Unito il primo sistema di registrazione e certificazione ECM è stato ufficialmente introdotto nel 1995; i medici utilizzano una sorta di diario (cartaceo o on-line) su base quinquennale, dove registrano personalmente i propri aggiornamenti; tale sistema permette di monitorare costantemente il livello di attività del singolo medico in materia di ECM. Nel 2001 il sistema ECM si è evoluto in Continuing Professional Development (CPD), prendendo atto del progressivo sviluppo nella professione medica di attività non prettamente cliniche (insegnamento, apprendimento, ricerca, gestione e conoscenza di tecnologie sanitarie e non), ma che, comunque, influiscono in qual che misura sulla qualità delle cure. Quindi è formalmente obbligatorio per i camici bianchi partecipare a programmi di aggiornamento professionale, ma se il professionista non lo fa non rischia sanzioni. Nel corso del ciclo che, come avveniva in Francia, dura cinque anni, i medici devono acquisire 250 crediti CPD (Continuing Professional Development). Il numero minimo di crediti richiesti annualmente è di 50. È comunque possibile collezionare meno crediti, purché alla fine dei cinque

anni siano stati raggiunti i 250 crediti totali. L'accesso al sistema formativo è gratuito per tutti i medici laureati o affiliati a uno dei RC del Regno Unito. Il medico di base, invece, è pagato per prendere parte ai corsi. Negli ospedali la formazione è un obbligo contrattuale.

In Austria dal 2001 la partecipazione all'ECM è stata resa formalmente obbligatoria per legge, anche se, ad oggi, il mancato aggiornamento non comporta, in pratica, alcun tipo di sanzioni. La responsabilità legale dell'aggiornamento è attribuita all'Ordine dei Medici Austriaci, il quale ha demandato l'attuazione pratica del programma all'Accademia dei Medici (Österreichische Akademie der Ärzte), organismo specializzato nella formazione didattica. Partecipano all'ECM con programmi differenti i medici e gli odontoiatri ed esiste un mutuo riconoscimento delle attività tra i vari Länder in cui è istituzionalmente suddiviso il territorio austriaco. Ogni medico deve accumulare un totale di 150 punti nell'arco di tre anni, grossolanamente equivalenti a 200 ore di formazione per triennio.

Introdotta nel 1994, l'ECM in Belgio è regolata da un sistema organizzato all'interno del Sistema Assicurativo Statale (Institut National d'Assurance Maladie et Invalidité, INAMI) L'attività di ECM in Belgio è volontaria e viene definita semplicemente come Formation Continue (FC).

## **Il processo di formazione**

Se dovessimo sintetizzare il processo di formazione continua e aggiornamento avremmo le seguenti fasi:

- 1) analisi dei fabbisogni formativi
- 2) progettazione
- 3) erogazione
- 4) valutazione (compresa la rilevazione delle ricadute organizzative)

Il primo punto è cruciale per la redazione di un piano formativo che sia effettivamente utile all'organizzazione e ai dipendenti della stessa.

In effetti il ciclo è quello del PDCA (Plan – Do – Check – Act) che ben si può applicare alla maggior parte dei processi aziendali e di gestione e sviluppo delle risorse umane.

La fase di programmazione, non solo per la formazione, deve però essere preceduta dalla c.d. “analisi dei fabbisogni formativi” – Il documento di progettazione preliminare, se pensiamo alle opere pubbliche in cui il committente deve indicare il contesto e il quadro esigenziale per consentire un'accurata progettazione e realizzazione dell'opera che corrisponda esattamente a ciò di cui si ha bisogno. Per la formazione del personale è esat-

tamente la stessa cosa, bisogna analizzare i fabbisogni e poi da questi partire per progettare, erogare e valutare.

Ma quali sono i bisogni? Del singolo? Del gruppo? Dell'azienda o dell'istituzione nel suo complesso?

È chiaro che bisogna tenere in considerazione e ben temperare tutte queste esigenze.

I bisogni del singolo: il singolo, nel corso della sua attività lavorativa ha l'esigenza di essere formato, non tanto e non solo in relazione al cambio di mansione/posizione.

I bisogni dell'azienda/istituzione: le realtà aziendali e le istituzioni sono inserite in precisi contesti che necessariamente non sono mai uguali nel tempo, è molto facile che anche a seguito di azioni diffuse e mirate di formazione all'introduzione di nuovi piani strategici e quindi obiettivi triennali/annuali possono avere frequentemente l'esigenza di formare e riformare il personale.

I bisogni del gruppo: i team di lavoro fortunatamente non sono elementi statici, variano con il variare degli obiettivi, è molto comune che un gruppo neo costituito, soprattutto se multi professionale, chieda di avere adeguati strumenti formativi.

Nella rilevazione dei bisogni formativi si dovrebbero aver presenti le caratteristiche strutturali e le dinamiche interne ed esterne all'organizzazione; si dovrebbe tener conto dei bisogni espressi dagli individui nei termini di conoscenze, competenze e motivazioni e del sistema di attese reciproche tra organizzazione e persone che la compongono.

L'analisi dei bisogni di formazione si configura come una vera e propria attività di ricerca.

L'identificazione dei bisogni e la definizione del fabbisogno formativo è esso stesso momento di formazione per le persone che vi partecipano. Gli strumenti e i metodi per la rilevazione dei fabbisogni sono vari e ne citiamo alcuni: osservazione, diretta, questionari, focus group, interviste individuali o di gruppo, analisi di documenti. È difficile che si utilizzi un solo metodo per effettuare la rilevazione, in genere gli strumenti utilizzati sono più d'uno magari diversificati a seconda del gruppo di persone su cui si vuole rilevare il fabbisogno o articolati ad esempio per posizione giuridica (dirigenti/impiegati) o per articolazioni/aree organizzative: front office, servizi interni, servizi di consulenza etc.

La rilevazione del fabbisogno "sta nel mezzo", non è un obiettivo e sta a metà fra la rilevazione delle competenze e gli obiettivi aziendali/dell'istituzione. È l'attività fondamentale che sta alla base di un processo di formazione.

Un altro tema da affrontare è quello della valutazione della formazione. Spesso infatti si riduce la valutazione a quella effettuata dal discente, ovvero il livello di gradimento che consiste nel giudizio espresso dai partecipanti al corso al termine dello stesso. Viene rilevato attraverso la somministrazione di questionari e/o interviste in coincidenza con il termine del corso e fa riferimento alle reazioni dei partecipanti in merito ai contenuti, alla durata, alla docenza, al livello di interazione, al materiale fornito, alla logistica e all'organizzazione. È chiaro che questo è solo un aspetto della valutazione.

La valutazione dell'apprendimento invece rappresenta l'insieme delle operazioni attraverso le quali si rileva e si misura il raggiungimento degli obiettivi formativi. Gli strumenti utilizzati sono per lo più strutturati e volti alla verifica del livello di apprendimento sulla scorta di obiettivi prefissati e di specifiche soglie (ad esempio si può passare alla frequenza del modulo successivo solo se si è risposto positivamente ad 8 domande su dieci).

Un altro aspetto della valutazione della formazione è quella che si riferisce alla misurazione degli esiti e dell'efficacia. Questo invece non viene sempre ben monitorato ed agito.

Ad esempio: la ricerca e la misurazione dei cambiamenti avvenuti nelle performance e nelle competenze organizzative. La valutazione degli esiti è anche la misurazione del trasferimento sul lavoro di quanto appreso, attraverso la misurazione dell'effettivo utilizzo degli strumenti appresi (es: modalità di gestione delle riunioni, del tempo, dell'assegnazione degli obiettivi etc..). La valutazione delle ricadute organizzative misura ad esempio gli effetti della formazione sull'organizzazione in termini di riduzione dei costi, miglioramento dell'efficienza, incremento della produzione, miglioramento del clima e del benessere organizzativo.

## **La formazione del personale tecnico amministrativo in Università**

L'Università è il luogo della formazione "per eccellenza" che forma le nuove generazioni ed ha una ricca offerta formativa di corsi di specializzazione e di master sia di primo che di secondo livello...ma la formazione continua?

Non sempre in università si trova offerta formativa adeguata in termini di formazione continua per il personale tecnico amministrativo. Quest'ultimo deve supportare tutti i processi di progettazione, erogazione e valutazione della didattica, di effettuazione, gestione e rendicontazione della ricerca e delle numerose e cospicue attività di terza missione. L'università è un'istituzione di lunghe e antiche tradizioni ed è stata coin-

volta in un forte processo di cambiamento e rinnovamento a partire dal 2010 con la legge 240; il cambiamento ha visto, tra l'altro, la necessità di introdurre nuove figure tecniche e gestionali oltre all'adeguamento delle tradizionali competenze amministrative, soprattutto in termini di utilizzo di sistemi informativi, digitalizzazione di processi ed elaborazione di dati.

### *Un esempio: Il Piano di formazione per il PTA dell'Università di Milano Bicocca*

Nel corso del 2018 è stata effettuata la rilevazione dei fabbisogni formativi con una metodologia "bottom up" con l'obiettivo di migliorare l'erogazione degli interventi formativi attraverso la sperimentazione di nuove metodologie. Sono state somministrate una scheda generale per collettare i dati relativi alle conoscenze tecnico-professionali richieste e il relativo livello (base, intermedio o avanzato) per lo svolgimento delle attività di ogni singolo ufficio e una scheda specifica per raccogliere le necessità formative dei singoli dipendenti rispetto alle attività svolte nell'ufficio di appartenenza e rispetto anche alla posizione organizzativa occupata. Sono state raccolte specificatamente: 85 prime schede e 352 seconde schede relative al personale amministrativo delle diverse aree. Ha riconsegnato la scheda compilata il 74,8% dell'intero campione considerato.

È stata data la possibilità a ciascun dipendente di esprimere le proprie esigenze formative in relazione alla posizione e al ruolo esercitato. Ai capi settore ed ai dirigenti è stato inoltre chiesto di indicare le esigenze formative del personale loro assegnato per il raggiungimento degli obiettivi di cui al piano strategico e al piano integrato annuale.

Nel 2019 è stato formalizzato il Piano per la formazione del PTA.

Gli obiettivi della pianificazione per il triennio 2019-2021 sono stati principalmente quelli di offrire una formazione volta ad ampliare le professionalità presenti in Ateneo e di sviluppare competenze sempre più funzionali per lo svolgimento delle diverse attività, soprattutto in relazione ai cambiamenti organizzativi in corso e all'evoluzione normativa e gestionale.

In particolare si è operato attraverso un sistema d'interventi coordinati e organici di sviluppo e potenziamento per preparare il personale a svolgere le proprie mansioni e a ricoprire adeguatamente le posizioni e i ruoli conferiti dall'Amministrazione. Gli obiettivi specifici che il piano intende perseguire sono:

- aggiornare le capacità operative e gestionali e adeguare le competenze esistenti alle competenze necessarie a conseguire gli obiettivi programmatici dell'Ateneo;

- favorire lo sviluppo organizzativo dell'Ateneo e l'attuazione dei progetti strategici predisponendo le professionalità richieste;
- garantire un adeguato sfruttamento delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie in una logica di razionalizzazione dei processi;
- migliorare le capacità del management nel raggiungimento degli obiettivi dell'Ateneo;
- favorire la conoscenza diffusa su temi strategici e rilevanti per la gestione e lo sviluppo dell'Ateneo.

Per il triennio le attività formative si concentrano dunque, sia sull'apprendimento di conoscenze specifiche, relative ai diversi ambiti professionali sia sullo sviluppo di competenze trasversali, secondo le seguenti direttrici di intervento:

- area amministrativo-giuridica;
- area economico-finanziaria;
- area comunicazione;
- area management;
- area linguistica;
- area informatica;

Mentre i percorsi volti a sviluppare competenze trasversali si concentreranno su: problem-solving, team working- leadership. A livello di formazione obbligatoria si svolgono percorsi di formazione e aggiornamento in ambito di Prevenzione, Sicurezza e Salute nei luoghi di lavoro. La formazione viene adeguatamente pianificata e programmata annualmente, in modo da garantire la massima diffusione e partecipazione da parte dei dipendenti. In particolare, sono proposti al personale tecnico-amministrativo percorsi formativi di base, intermedi o avanzati organizzati per aree tematiche, utilizzando varie metodologie: lezioni frontali, laboratori, e-learning ed esercitazioni. Nel 2019 si è dato avvio alla sperimentazione e all'utilizzo di nuove metodologie per la formazione del personale TA in particolare si sono sviluppati percorsi formativi in e-learning, blended e di tipo laboratoriale, modalità che si conciliano positivamente con la formazione professionale e favoriscono l'apprendimento attraverso la pratica. Sono stati erogati: 6 corsi in e-learning, 2 corsi in modalità blended, 4 corsi in modalità laboratoriale, 1 corso sperimentale. La tabella che segue indica i corsi erogati e il numero di personale coinvolto.

Area	Corsi interni	n. Partecipanti
Amministrativa e giuridica - normativa	Ava Anvur I Edizione	795
	Gdpr I Edizione	754
	Performance	558
	Sicurezza Generale	701
	Provvedimenti amministrativi	183
	Smart Working	173
	La gestione del rischio ai fini della prevenzione della corruzione	36
Economico -finanziaria	Contabilità generale	19
	Corso ISO IVA II Edizioni (Febbraio e Giugno 2019)	22
Comunicazione	Il processo: strumento per la comunicazione interna operativa (I edizione e II edizione)	271
Informatica Primo soccorso	GSuite	483
	Corso obbligatorio Primo soccorso aggiornamento (4 ore)	67
Linguistica	Corso obbligatorio Primo soccorso base (12 ore)	3
	Inglese speaking	10
	Inglese writing	14
	Progetto sperimentale corso inglese professionale	8

Tab. 1: Corsi erogati e numero partecipanti

In dettaglio i corsi erogati sulla piattaforma e-learning:

CORSI in e-learning	Personale che ha completato il corso	Amm	Biblio	Tecnico	Dirigenti	Ricercatore docenti
Ava Anvur I Edizione	795	399	26	190	3	177
Gdpr I Edizione	754	417	31	221	5	80
Provvedimenti	183	166	3	18	1	0
Performance	558	370	22	165	1	0
Sicurezza Generale	701	498	28	188	1	86
Smart Working	173	134	6	33	0	0

Tab. 2: Afferenze del personale che ha completato il corso

È doveroso segnalare l'alto numero dei fruitori del corso denominato "Ava- Anvur". Si tratta di un corso progettato dal Direttore generale dal Prorettore alla Didattica volto a ottenere la massima "alfabetizzazione" sul sistema di valutazione della qualità degli atenei, in previsione della visita periodica della Commissione di esperti valutatori volta a verificare la sussistenza ed il permanere dei requisiti di accreditamento dei corsi di studio e dell'organizzazione dell'Ateneo, visita che si è svolta con ottimi risultati nel mese di marzo 2019. Per i corsi interni di e-learning è stata data la possibilità di compilare un questionario per conoscere il grado di soddisfazione e la valutazione della metodologia, focalizzandosi su due aree specifiche: 1. contesto d'insegnamento-apprendimento: l'efficacia della didattica e dell'apprendimento; il materiale didattico; 2. attività formativa: soddisfazione; interesse; utilità per il proprio lavoro.

CORSI e-learning	Partecipanti che hanno compilato il questionario totali	Amm.	Biblio.	Tecnico	Ricercatore docenti
Ava Anvur I Edizione	424	223	20	114	67
Gdpr I Edizione	647	347	29	208	63
Provvedimenti	121	100	4	14	3
Performance	417	259	20	137	1
Smart Working	155	117	7	31	0

Tab. 3: Partecipanti che hanno compilato il questionario

CORSI e-learning	Grado di Soddisfazione (media)	Interesse per l'argomento (media)	Efficacia metodi didattici (media)	Chiarezza e completezza materiali (media)	Utilità per il lavoro (media)
Ava Anvur I Edizione	4,2	4,1	4,2	4,4	3,8
Gdpr I Edizione	4,5	4,5	4,4	4,5	4,5
Provvedimenti	4,6	4,8	4,5	4,6	4,7
Performance	3,9	4,1	3,9	4,0	4,0
Smart Working	4,9	4,9	4,8	5,0	4,9

Tab. 4: Media grado di soddisfazione

La scala di valutazione usata è stata da 1 (per nulla soddisfatto) a 6 (totalmente soddisfatto). In tabella 3 le aree funzionali del personale che ha compilato il questionario e in tabella 4 la media del grado di soddisfazione per corso.

L'esperienza fatta dimostra come l'offerta formativa su piattaforma e-learning è stata particolarmente gradita dal personale tecnico amministrativo dell'università e questo in periodo antecedente all'attuale pandemia che di fatto ci ha costretto all'utilizzo di tali strumenti.

La rilevazione di fabbisogni formativi “dal basso” è il processo che risponde meglio alla creazione di un piano di formazione gradito ed effettivamente fruito anche se tale rilevazione deve necessariamente essere “incrociata” con gli obiettivi strategici dell'organizzazione (ente, azienda, università etc) perché è proprio negli obiettivi strategici che si trovano le indicazioni in merito alla necessità di aggiornamento ed evoluzione professionale e formativa.

## **Le prospettive per il futuro**

Atteso che la formazione del personale è da intendersi ciclica, da gestirsi, come la gran parte della programmazione, su base triennale, aggiornabile annualmente, è quindi importante focalizzare l'attenzione sul futuro anche al fine di mettere a sistema l'esperienza fatta.

In particolare la rilevazione dei fabbisogni fatta in modo diffuso, dal basso verso l'alto, si è rilevata efficace ma si ritiene di dover meglio sviluppare l'armonizzazione fra le aspettative del singolo e le esigenze dell'organizzazione. L'Università Bicocca ha iniziato, con il piano strategico 2020 – 2022, un nuovo ciclo di programmazione coincidente con una nuova governance: in questo contesto si inserisce la nuova rilevazione dei fabbisogni con la progettazione del nuovo ciclo di formazione continua.

Per quanto riguarda gli strumenti, sono in fase di progettazione una serie di incontri con i dirigenti e con i capi settore al fine di meglio individuare quali possano essere non solo i temi ma anche le modalità più efficaci per erogare una formazione continua diffusa e nel contempo mirata.

Quanto fatto in tema di e-learning è certamente da consolidare ed ulteriormente sviluppare.

Durante il periodo dell'emergenza pandemica con l'inserimento del lavoro agile è stata fortemente sostenuta la formazione dei singoli in particolare su due temi: formazione linguistica e sicurezza; è necessario a questo punto mappare le competenze acquisite dal personale, soprattutto sulle lingue straniere.

Durante il *lockdown* sono inoltre emerse sia le esigenze di formazione specifica sull'utilizzo di strumentazione e piattaforme tecnologiche sia la necessità di lavorare ulteriormente, in termini di formazione sul campo, sulla semplificazione dei processi e sulla gestione del personale a distanza, tutti temi che saranno sicuramente ripresi nel prossimo piano triennale.

In sintesi la formazione continua è quello strumento straordinario di supporto alla gestione delle risorse umane che può davvero fare la differenza sia in termini di benessere organizzativo che di effettiva produttività e raggiungimento degli obiettivi.

La formazione come strumento di gestione coordinato con le politiche del personale è un intervento progettuale pensato e costruito in funzione del contesto organizzativo nel quale si effettua, dunque non può essere considerata come un fatto episodico e collocato in un preciso arco temporale della vita ma richiede nuove modalità di intervento e si caratterizza per il fatto che deve durare nel tempo ed essere cadenzata con regolarità sotto la responsabilità del singolo.

Per mantenere le professionalità acquisite c'è bisogno di un aggiornamento ricorrente. L'apprendimento deve essere continuo e deve essere diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano; il bisogno del sapere non può più essere soddisfatto con esperienze di apprendimento saltuarie, che interrompono per periodi più o meno lunghi della vita lavorativa. La formazione continua richiede che la produzione di valore non avvenga attraverso l'applicazione di saperi precedentemente appresi, che ci si limita a replicare, ma richiede una rielaborazione attiva di quanto si sa già o muova verso la ricerca di una nuova frontiera. Il valore viene prodotto più dall'apprendimento di nuove metodologie che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate.

È cambiata la natura del sapere, serve il sapere *learning-in-action*, un sapere fluido, aperto e capace di acquisire informazioni, risultati, aiuti dall'esterno (..)

In Università dovrebbe essere più facile realizzare una *Learning Organization* con l'uso integrato dei diversi strumenti per la formazione e lo sviluppo della capacità di anticipazione dei bisogni, e dunque un investimento pro-attivo, e non solo re-attivo, nella formazione.

L'autoformazione è fondamentale perché l'esperienza concreta rappresenta la prima forma di apprendimento. Oggi è necessario cambiare non solo i metodi, ma anche i contenuti formativi; la formazione non può più puntare su alcune specializzazioni che possono ritenersi utili e durevoli: le competenze che servono mutano continuamente col cambiare della tecnologia e col differenziarsi dei prodotti e dei processi produttivi. Nessuna

specializzazione è al riparo dal rischio obsolescenza, è fondamentale la formazione continua.

## Riferimenti bibliografici

- Knowles M., (1968), “Andragogy, not pedagogy”, *Adult leadership*, 16(10).
- Knowles M., (1970), *The modern practice of adult education, From Pedagogy to Andragogy*, New York Association Press, New York.
- Knowles M., (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Revised and Updated, Eaglewood Cliffs (NJ), Cambridge.
- Tarantino A. (2020), L'approccio androgigico  
<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/5-il-lavoro/lapproccio-andragogico/> (consultato agosto 2020)
- Tough, A. (1979), *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2nd ed), Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.



**Terza Parte**  
**Nuovi approcci, metodi e strumenti**



# **E-service-learning e sviluppo professionale**

di *Laura Selmo*

## **E-service learning**

Da diversi anni, in particolare negli Stati Uniti, viene utilizzata una metodologia chiamata *service-learning* che, basandosi sull'apprendimento esperienziale, concilia la formazione con l'esperienza di servizio (Giles & Eyler, 1994; Eyler & Giles, 1999; Furco & Billing, 2002; Selmo, 2014, 2015).

Il *service-learning* infatti è caratterizzato da un percorso formativo che offre la possibilità di fare esperienze di servizio/aiuto presso la comunità e si articola in tre fasi: la preparazione, l'azione e la riflessione. Qualsiasi progetto di *service-learning* inizia con l'identificazione e analisi di un bisogno da andare a risolvere a cui segue l'esperienza diretta dell'azione di servizio che rappresenta il momento centrale del processo, il tutto è supportato e accompagnato da momenti strutturati di riflessione sull'esperienza.

La riflessione infatti rappresenta una parte fondamentale della metodologia in quanto attiva un processo di pensiero critico sulle proprie azioni e sulle proprie capacità. In letteratura ci sono tanti studi che affermano i vantaggi che il *service-learning* produce in termini di apprendimento e sviluppo di competenze (Speck, 2001; Schmidt, Robby, 2002, Miron, Moely, 2006; Perry 2015).

Negli ultimi anni con il sempre maggiore utilizzo delle tecnologie si è andato a sviluppare una nuova tipologia di *service-learning*, il cosiddetto *e-service-learning*. Esso rappresenta una variante sia dell'*e-learning* che del *service-learning* e si determina proprio attraverso l'unione di questi due. Infatti l'*e-service-learning*, che si fonda sui principi dell'apprendimento esperienziale del *service-learning*, aggiunge a questi l'utilizzo di strumenti informatici e di ambienti di formazione on line.

In letteratura diversi autori (Gomez, Sherin, Griesdorn e Finn, 2008; Guthrie & McCracken, 2010) sostengono l'importanza di usare questa me-

metodologia per agevolare l'apprendimento cognitivo, esperienziale e sociale. Infatti si è dimostrato che l'e-service-learning (Guthrie, McCracken, 2010) porta da un lato a una maggior alfabetizzazione nell'ambito digitale, dall'altro sviluppa il problem solving e la capacità di ascolto e comunicazione, oltre al senso di responsabilità. Esso viene impiegato nell'ambito scolastico e universitario ma sembra offrire un'ottima opportunità anche nell'ambito lavorativo, ed è proprio su quest'ultimo che vorremmo soffermarci maggiormente e portare l'attenzione. Infatti il poter mettere a disposizione il proprio sapere, le proprie esperienze a beneficio di tutti coloro che lavorano all'interno della stessa organizzazione è sicuramente un aspetto molto importante per la crescita sia individuale che organizzativa e diventa anche una leva motivazionale per tutti. Mettersi al servizio della propria comunità significa anche questo. Dare il proprio contributo per lo sviluppo della propria realtà lavorativa e della comunità professionale significa focalizzarsi sul fattore chiave del senso di appartenenza e partecipazione in una prospettiva di etica del lavoro. Inoltre questa metodologia può essere usata per favorire la trasformazione culturale di un'azienda che si riconosce comunità e pone alla propria base i principi di condivisione, responsabilità e sostenibilità sia al suo interno che verso la società esterna. Si crea così un'organizzazione che punta allo sviluppo di un *modus operandi* sempre più orientato ai bisogni dei propri lavoratori e con uno sguardo attento alle necessità sociali del territorio in cui è inserita. In letteratura non si trovano ancora studi a riguardo, vorremmo quindi iniziare a ragionare attorno a questo tema e a come realizzarlo.

## **E- service-learning e ambito lavorativo**

Come affermato in letteratura (Perry, Perry, 2015; Matthews, Dorfman, Wu, 2015) l'e-service-learning è una metodologia che agevola lo sviluppo di competenze professionali, aumentando la consapevolezza di sé e della propria identità professionale.

Per questo motivo è importante utilizzarlo sia nei percorsi universitari, dove si ritrovano studenti che si stanno formando per entrare nel mondo del lavoro e lavoratori che vogliono specializzarsi o migliorare la loro capacità di impiego, che nei contesti di formazione continua aziendale. Infatti l'e-service-learning può essere adottato negli ambiti di lavoro, come sostegno e rinforzo allo sviluppo di competenze utili per la propria professione e per la propria organizzazione. Inoltre esso potrebbe anche favorire il pensiero critico tanto necessario nel tempo attuale per affrontare la complessità e i cambiamenti culturali e organizzativi che le aziende stanno vivendo. La

crescita della formazione online e l'aumento dello smart-working offrono opportunità crescenti per realizzare progetti specifici.

Le componenti chiave per realizzare interventi di e-service-learning sono: le persone, la tecnologia e l'articolazione del percorso formativo. Infatti occorre innanzitutto creare un legame forte fra le persone, le attività di servizio e gli obiettivi di apprendimento, predisponendo momenti di riflessione per i partecipanti e di feedback da parte dei beneficiari, insieme alla misurazione attraverso analisi quali-quantitative dell'impatto che le attività producono sia in termini di apprendimento e sviluppo di competenze che come risultati concreti raggiunti (quale servizio è stato offerto, quale implementazione è stata fatta, quale prodotto è stato realizzato...).

Per quanto riguarda la tecnologia possono essere usati diversi dispositivi sincroni, quali audio e video in diretta, teleconferenze e chat, oppure strumenti asincroni come e-mail, corsi online, piattaforme collaborative per la condivisione di documenti o file con costi relativamente contenuti in quanto spesso la tecnologia necessaria è già disponibile all'interno delle organizzazioni.

La tecnologia inoltre favorisce, con l'attivazione di simulazioni e laboratori virtuali, l'apprendimento per acquisire competenze in diversi ambiti che vanno dal digitale al marketing, dalla comunicazione all'economia e consente di utilizzare modalità per aumentare la partecipazione e creare opportunità di collaborazione. Essa infatti permette scambi fra ambienti di apprendimento formale e informale e di documentare gli obiettivi raggiunti e la qualità dell'apprendimento. Le organizzazioni dovrebbero quindi dotarsi di una solida infrastruttura che possa consentire l'implementazione dell'e-service-learning per agevolare opportunità differenziate di apprendimento.

L'ultimo punto riguarda la predisposizione del percorso formativo che si basa su un'analisi dei bisogni sia formativi che concreti di servizio e si realizza con una pianificazione delle attività e degli obiettivi da raggiungere. Occorre quindi andare a progettare l'intervento, scegliendo modalità e tempi e programmando le varie fasi e i momenti di riflessione.

## **Una lunga esperienza di e-service-learning**

Per conoscere meglio questa metodologia siamo andati a intervistare la prof.ssa Marcella Farina<sup>1</sup>, del Department of Modern Languages & Litera-

<sup>1</sup> Lo scambio con la prof.ssa Farina su questo tema avviene da tanti anni. Abbiamo lavorato insieme anche su alcuni progetti che ci hanno dato l'opportunità di sperimentare e di comprendere meglio i vantaggi di questa metodologia, ma anche di conoscerne le

tures dell'University of Central Florida, che da anni utilizza l'e-service learning nei suoi corsi e che ha fondato il *Center of Language Outreach, Research & Study (COLORS)*.

Quello che viene riportato qui di seguito è la ricostruzione della sua esperienza maturata nel corso degli anni che ci offre alcune indicazioni su come andare a progettare percorsi di formazione che utilizzano la metodologia del e-service-learning.

«La mia prima sperimentazione risale al 2010 quando ho utilizzato per la prima volta nel corso di preparazione al TOEFL la formazione a distanza.

Avevo scelto di tenere questo corso in modalità sincrona utilizzando lo strumento della video conferenza, in quanto volevo in qualche modo mantenere il contatto con gli studenti e dialogare con loro.

In quel periodo c'era un grande interesse per l'e-learning che si stava espandendo in modalità asincrona con la messa a disposizione di video, materiali, documenti online. Io cercavo un altro modo, volevo che si mantenesse viva la partecipazione e lo scambio fra i partecipanti perché anche questo fa parte dell'apprendere. La mia scelta ne ha dato prova. Gli studenti infatti nel momento in cui sono stati messi in contatto tramite il collegamento video, cercavano di guardarsi e di comunicare in modo naturale come se fossero in presenza. Cercavano di mantenere viva l'attenzione tenendo lo sguardo sull'altro come avviene in aula. Questa cosa mi ha sorpreso all'inizio, ma è stato ciò che mi ha sempre più convinta a conservare anche nelle successive esperienze questa modalità perché credo che il sincrono consenta di salvaguardare quegli aspetti di umanità insiti nel modo di apprendere e comunicare che tanto aiutano la formazione. In questo modo la tecnologia non disumanizza il processo di apprendimento-insegnamento ma offre altre possibilità per tenerlo vivo. Successivamente abbiamo deciso di provare una modalità più "ibrida" che metteva insieme studenti in presenza in un laboratorio informatico con studenti collegati a distanza tramite *Skype for Business*. All'epoca non c'erano *best practices* di questo tipo, quindi eravamo un po' pionieri in questo campo.

Nel 2014 quando ho iniziato a occuparmi di formazione degli insegnanti ho voluto portare l'esperienza degli anni precedenti dentro questo nuovo contesto e ho costruito un vero e proprio percorso formativo che utilizzava l'e-service-learning, una metodologia che si basa sui principi del service-learning unendoli all'utilizzo della tecnologia, in modalità sincrona. Infatti ho progettato un corso in cui i futuri insegnanti dovevano studiare una le-

criticità. Vorrei ringraziarla innanzitutto per tutte le opportunità di apprendimento che il dialogare e il lavorare con lei mi ha dato e per aver condiviso in questo paragrafo la ricostruzione della sua esperienza di e-service-learning.

zione preparata da me e andare a eseguirla con studenti provenienti da tutto il mondo collegati tramite *Skype for Business*. Si trattava di e-service-learning perché vi era uno scambio gratuito fra chi imparava a insegnare e chi aveva necessità di apprendere, utilizzando la tecnologia a disposizione. Questo era utile a tutti e consentiva ai futuri insegnanti di lingua di fare esperienza.

Nello stesso anno ho avuto modo di svolgere lo stesso corso anche in modalità service-learning tradizionale, quindi in presenza senza collegamenti a distanza. In questo modo ho potuto confrontare ciò che avveniva con quello che avevo visto quando invece utilizzavo la tecnologia. Non ho notato grandi differenze e ho preferito utilizzare sempre di più l'e-service-learning in modalità "ibrida" perché possiede dei componenti essenziali per favorire la preparazione dei futuri insegnanti. Innanzitutto abbinando studenti di diversa provenienza geografica, consentiva a coloro che si preparavano a diventare insegnanti di poter comprendere meglio il mestiere che sarebbero andati a svolgere e anche affinare alcune tecniche utili in contesti internazionali, dove vi è la presenza di persone con madrelingua diversa che scambiano in inglese. In presenza questo era più difficile da ottenere perché non riuscivo a mettere insieme una platea di studenti così variegata.

Inoltre, essendo un servizio gratuito per apprendere la lingua, è anche stato un modo per poter dare la possibilità di usufruirne in tutto il mondo.

Nel 2020, a causa dell'emergenza Covid, le cose sono un po' cambiate, sia i futuri insegnanti che gli studenti hanno svolto il corso da casa. Questo se da un lato ha portato a dei vantaggi dal punto di vista della sicurezza, per il fatto ad esempio che gli studenti si potevano collegare senza doversi spostare e venire al college, dall'altro questo non permetteva di avere uno scambio diretto con me come avveniva prima. Svolgere la lezione in un laboratorio con tutti i futuri insegnanti insieme, mi consentiva infatti di vedere e intervenire subito direttamente sia in caso di bisogno sia per insegnare alcune tecniche. Inoltre alla fine della lezione era previsto un momento di riflessione strutturata sull'esperienza, che come sappiamo è un aspetto fondamentale del service-learning. Ora invece la gestione è leggermente più complessa, in quanto i vari gruppi (futuri insegnanti e allievi) sono messi in stanze virtuali differenti e io posso entrare in queste stanze ma non posso vedere tutti i futuri insegnanti insieme in azione e capire chi ha bisogno di un mio aiuto o di un rinforzo alla sua lezione. Quindi la cosa che mi sembra mancare maggiormente è l'accompagnamento da parte di chi è esperto con l'osservazione e la supervisione e anche il fatto che stando tutti insieme riuscivano a costruire una comunità in cui poter apprendere l'uno dall'altro e confrontarsi.

C'è stata sicuramente un'evoluzione del modello dovuto sia alle esperienze pregresse che alle esigenze contingenti, ma ritengo che alcuni aspetti debbano essere ancora compresi e migliorati. In questo momento io ritengo che la modalità più efficace sia quella "ibrida", cioè gli insegnanti in presenza nello stesso laboratorio e gli studenti collegati a distanza, perché si ha modo di sperimentare e apprendere meglio. Quando la tecnologia permetterà di poter avere stanze virtuali visibili o attive contemporaneamente in cui il *mentor* può osservare e intervenire immediatamente e gli altri partecipanti a loro volta potranno ascoltare e imparare gli uni dagli altri, allora potremo aver replicato il modello ibrido anche con gli strumenti tecnologici.

Lo scorso anno anche in Italia, presso l'Università della Val d'Aosta, con cui collaboro, è stato realizzato un progetto di e-service-learning che ha seguito il modello descritto, legato alla formazione degli insegnanti e che ha veramente unito l'apprendimento con il servizio di comunità soprattutto in un momento di grande necessità come quello che abbiamo vissuto e stiamo continuando a vivere legato all'emergenza Covid.

Riassumendo, tre sono gli aspetti importanti quando si vuole attivare un percorso di e-service-learning:

1. Scegliere gli strumenti informatici adatti per il servizio che vuole essere offerto e trovare soluzioni ottimali.
2. L'importanza della figura del *mentor*. Occorre accompagnare i partecipanti e offrire oltre a esperienze concrete anche momenti in cui ricostruire attraverso la riflessione. Inoltre una cosa che vorrei sottolineare è che lo stesso *mentor* deve aver sperimentato direttamente una modalità di e-service-learning, o comunque sapere cosa significa lavorare con strumenti tecnologici, in quanto non si può aiutare gli studenti senza conoscere bene tutto ciò che comporta svolgere questo tipo di attività. Nel mio caso infatti io per diversi anni ho insegnato la lingua inglese a distanza e svolto questi tipi di corsi e solo dopo queste esperienze ho pensato di poter offrire quest'opportunità agli studenti.
3. Strutturare bene i momenti di riflessione perché questi siano effettivamente di valore e non solo una descrizione passiva dell'esperienza.

Infine credo che questa metodologia possa essere utilizzata anche fuori dal contesto universitario. Negli anni infatti ho avviato progetti che mettevano insieme studenti e professionisti di vari settori del mondo del lavoro, ora occorre riuscire a fare un ulteriore passo in avanti e sperimentare l'e-service-learning direttamente nei contesti lavorativi con percorsi specifici».

Dalle parole della prof.ssa Marcella Farina si comprendono bene quali siano gli aspetti positivi di questa metodologia, ma anche le criticità che possono sorgere. Sicuramente occorre approfondire e sperimentare per ca-

pire nel tempo gli effetti che questa metodologia produce e comprendere come utilizzarla al meglio. Ora che si è immersi in una situazione come quella attuale dove sta sempre prendendo piede il lavorare e apprendere a distanza, l'e-service-learning può essere certamente un'opportunità notevole sempre però tenendo presente i tre fattori chiave sottolineati.

## Traiettorie future

A fronte di quanto emerso in questo capitolo le traiettorie future che l'e-service-learning potrebbe intraprendere sono quelle di essere utilizzato in percorsi di formazione continua dentro diversi contesti organizzativi. L'aver a disposizione strumenti tecnologici diversificati all'interno delle aziende consente di pensare come poter andare a sperimentare questa metodologia e renderla funzionale alle esigenze sia dei lavoratori che dell'organizzazione stessa.

Sicuramente un modo per essere impiegato è quello di generare uno scambio di conoscenze ed esperienze, ad esempio fra chi conosce meglio determinate materie e si rende disponibile ad accompagnare gli altri nell'apprendere, oppure per l'inserimento lavorativo di nuovo personale o per il confronto fra generazioni diverse di lavoratori che condividono esperienze e storie professionali differenti.

I benefici che potrebbero derivare dalla progettazione di percorsi formativi che includono l'e-service-learning sono notevoli.

Il primo è quello che potrebbe offrire spazi di condivisione riconosciuti che mettono al centro la collaborazione fra pari, consolidando l'idea di appartenenza all'organizzazione e anche la partecipazione attiva alla vita organizzativa, che aggiunge valore al lavoro di ognuno.

Il secondo è quello che la conoscenza circolerebbe ancora di più e in maniera maggiormente fluida e generativa, portando con sé nuove idee e innovazioni.

Il terzo è rappresentato dall'opportunità di avere tempo da dedicare alla riflessione e alla presa di consapevolezza di sé e della propria identità professionale dentro il contesto lavorativo e organizzativo che l'esperienza di e-service-learning potrebbe offrire.

Il quarto potrebbe essere quello di legare questa formazione non solo all'ambito interno all'azienda ma creare una relazione anche con l'esterno, con il territorio e con i suoi bisogni.

Occorre quindi iniziare a pensare realmente a questi progetti e a come svilupparli concretamente.

## Riferimenti bibliografici

- Eyler J., Giles D. E. (1999), *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Furco A., Billing S. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77–85.
- Gomez, L. M., Sherin, M.G., Griesdorn, J., & Finn, L. E. (2008). Creating social relationships: The role of technology in preservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 117–131.
- Guthrie, K. L., & McCracken, H. (2010). Making a difference online: Facilitating service-learning through distance education. *Internet and Higher Education*, 13(3), 153–157.
- Perry, A. L., & Perry, L. G. (2015). “Final-year transition and service-learning: Working together as a vehicle for student engagement, development, and life preparedness,” *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1).
- Miron D. & Moely B. E. (2006), “Community agency voice and benefit in service learning”, *Michigan Journal of Community Service*, 12(2), pp. 27-37.
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H., & Wu, X. (2015), “The impacts of undergraduate service-learning on postgraduation employment outcomes” *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1), 1-6.
- Selmo L. (2014), *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*, Unicopli, Milano.
- Selmo L. (2015), “The narrative approach in Service-Learning Methodology: A Case Study”, *International Journal of Research on Service-Learning*, 3, (1)
- Schmidt A., Robby M.A. (2002), “What’s the value of service-learning to the community?” *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9 (1), 27-33.
- Speck B.W., (2001), “Why service learning?” in Canada M. & Speck B.W. (eds.), *Developing and implementing service-learning programs* (pp. 3-14), Jossey-Bass, San Francisco.

# Design thinking: un nuovo modo per formare e progettare

di *Laura Selmo*

## Design thinking

Il design thinking è un approccio metodologico che cerca di usare il pensiero creativo dentro contesti diversi con l'obiettivo di trovare soluzioni innovative e di sviluppo.

Prendendo vita dal mondo del design vero e proprio, si è andato a sviluppare in ambiti diversi quali quello del *business*, dell'*innovation* e del sociale. Esso rappresenta una metodologia che si basa da un lato sull'empatia e sul metter al centro l'utente e dall'altro sull'analisi dei contesti, delle situazioni e dei bisogni per andare poi a trovare determinate soluzioni. Lavora come una vera e propria strategia per l'innovazione, è molto utile per creare *engagement* nel rapporto tra i dipendenti e l'organizzazione e fa migliorare le performance e la competitività.

Nella società attuale il concetto di innovazione trova ampio spazio, e vi è sempre più necessità di sapere come realizzarla concretamente. Infatti l'innovazione non avviene da sola ma va stimolata e facilitata con metodologie e con lo scambio delle idee, il design thinking lavora per questo. Infatti esso non rappresenta solo un processo cognitivo o un atteggiamento mentale, ma è diventato uno strumento reale per favorire l'innovazione unendo l'approccio creativo tipico del design al pensiero più classico della progettazione e pianificazione.

Chi usa il design thinking si concentra su 3 fattori, quali:

- l'individuazione dei bisogni,
- la gestione di risorse tecniche ed economiche,
- la consapevolezza dei limiti e delle opportunità dei progetti.

La sua caratteristica principale è l'*human-centred approach*, che si realizza nel metodo partecipativo e di co-creazione del progetto; progettisti, sviluppatori, ricercatori e utenti lavorano insieme per realizzare il prodotto

finale con l'attenzione rivolta ai reali bisogni di coloro che useranno quel prodotto/servizio.

Per questo chi lavora usando il design thinking deve essere in primo luogo empatico, ma allo stesso tempo anche analitico e metodico, quindi deve saper progettare in modo razionale ma anche essere spontaneo e lasciare spazio all'emotività, che è poi anche il motore della creatività e innovazione. Numerose sono le pubblicazioni che negli ultimi anni si sono concentrate sul design thinking e sul suo utilizzo (Brown, 2009; Martin, 2009; Lockwood, 2010; Cross, 2011)

Il design thinking rappresenta da un lato un agente per l'innovazione e dall'altro offre nuovi strumenti che aiutano a migliorare, accelerare ogni processo creativo rendendolo praticabile dentro ogni organizzazione.

## Il modello delle “3I”

Diversi sono i modelli di design thinking, i più conosciuti sono il modello delle “3 I” (Brown & Wyatt, 2010), il modello HCD, entrambi sviluppati dall'azienda di consulenza IDEO, il modello delle “4D” o del Doppio Diamante, del British Design Council, il modello Design Thinking dell'Hasso Plattner-Institute e il modello del Service Design Thinking proposto da Stickdorn e Schneider (2010).

Qui presentiamo quello delle 3I: *inspiration, ideation, implementation*, al cui interno troviamo delle sottofasi. Questo modello è stato creato nel 2001 da IDEO soprattutto per sviluppare progetti di carattere sociale, quindi uno degli aspetti fondamentali è quello proprio legato alle *empathize*, cioè al fattore umano e alla centralità dell'utente e proprio per questo può essere utile per progetti di innovazione in ambito formativo.

Secondo questi autori il processo di design thinking è da intendersi come un sistema di sovrapposizioni di spazi, piuttosto che una sequenza ordinata di steps, in quanto spesso nella creatività non si segue un processo lineare ma capita anche di fermarsi e tornare indietro, per poi ripartire.

Guardando alle diverse fasi di cui si compone il modello possiamo dire che l'*inspiration* si focalizza sul problema o sull'utilità che motiva la ricerca di soluzioni, l'*ideation* riguarda il processo di creare, sviluppare e testare idee, e infine l'*implementation* è la fase in cui si va a verificare quanto è stato realizzato per capire se risponde realmente ai bisogni degli utenti. Vediamo in dettaglio cosa avviene dentro questo modello di design thinking.

L'*inspiration* rappresenta come abbiamo già avuto modo di dire la prima fase, il *framework* al cui interno si possono collocare l'*empathize* e il *define*. Si concentra sulla ricerca e sull'osservazione a livello sia generale che

contestuale per definire l'ambito di azione e l'utente di riferimento. Si ragiona quindi sulle esigenze degli utenti coinvolti attraverso l'ascolto e un atteggiamento empatico, mettendo al centro la persona e i suoi bisogni. Con il *define* si definisce il problema attraverso l'analisi dei dati raccolti. L'*ideate* si articola nel con-dividere idee e generare soluzioni, anche attraverso la predisposizione di prototipi. L'*implementation*, si realizza nel presentare la soluzione o il servizio/prodotto e nel raccogliere i feedback da parte di chi ne usufruirà per capire se quanto progettato è realmente efficace.

I principi più comuni per utilizzare al meglio il design thinking nella progettazione sono:

- *Lavorare insieme*, creando gruppi eterogenei e interdisciplinari, coinvolgendo anche chi sarà il fruitore del prodotto/servizio.
- *Lavorare in modo visivo*, utilizzando strumenti che favoriscono visivamente la costruzione del pensiero creativo, quindi attraverso disegni oppure schemi o mappe. È molto importante infatti rendere noto agli altri le proprie idee attraverso delle immagini, in questo modo l'attenzione di ciascuno viene a focalizzarsi meglio e serve anche a rendere esplicito ciò che nella realtà non risulta così esplicito come nella nostra mente.
- *Rielaborare le idee*, mettendole in comune senza temere critiche, ma lavorando insieme per sistematizzarle.
- *Focalizzare la propria attenzione* sul fruitore e sui suoi bisogni.

Gli strumenti più comuni utilizzati all'interno del design thinking sono diversi a seconda delle fasi.

Nella fase di *inspiration* i progettisti cercano di capire e interpretare le prospettive dell'utente e i problemi che devono affrontare. Si possono usare strumenti di osservazione e registrazione, mappe informative, interviste, questionari e *personas*. L'osservazione richiede la raccolta di documentazione come: fotografie o registrazioni del comportamento delle persone, e delle situazioni per poter conoscere e capire meglio come intervenire.

L'attività di mappatura e l'organizzazione delle informazioni complesse in una forma visuale è un processo di ricerca per fare emergere i significati provenienti dalla quantità di informazioni raccolte durante la revisione della letteratura nella fase di osservazione e nelle interviste.

Lo strumento *personas* viene usato identificando un personaggio che rappresenta un possibile fruitore. Si mettono insieme molte informazioni su persone simili per creare un unico personaggio che rappresenti il gruppo.

Nella fase di *ideate* si usano *sketch*, *storyboard*, disegni tecnici e prototipazione veloce.

Si visualizzano i pensieri attraverso *sketching* o modelli in modo da chiarirsi le idee e trovare nuove soluzioni o strade da percorrere.

Lo *storyboard* è una serie di immagini (illustrazioni o fotografie) esposte in sequenza per visualizzare un processo, un servizio o un evento. La stesura dello *storyboard* è fatta frequentemente con Post-it che possono essere spostati, che vengono riposizionati quando la sequenza finale viene decisa. Ora con le tecnologie c'è la possibilità di usare lavagne interattive che permettono di creare *storyboard* virtuali.

La *prototipazione* rapida è una maniera veloce di visualizzare e materializzare dei concetti. Si realizzano prototipi con carta, cartone e plastica.

Nella fase dell'*implementation*, due cose sono importanti la prima andare a comunicare quanto fatto e dove si è arrivati e poi la seconda procedere con i test. Principalmente quindi si usano: lo *storytelling* e i test.

Lo *storytelling* è uno strumento che viene impiegato per presentare il progetto e condividere quanto fatto in maniera narrativa, con anche immagini e simboli che aiutano a entrare emotivamente nella comprensione di quanto realizzato e favoriscono il ricordo.

Il test invece può avvenire in modi diversi a seconda del servizio o prodotto che si vuole offrire.

## **Il design thinking fra metodo di progettazione e modello di formazione**

Il design thinking può essere utilizzato sia come metodo per andare a progettare servizi di formazione, ma anche come modello di apprendimento esperienziale.

Infatti oltre a essere riconosciuto come approccio per la realizzazione di servizi specifici e innovativi può essere anche utilizzato come percorso formativo in quanto, mentre si realizzano le diverse fasi, coloro che prendono parte al processo vivono un'esperienza di apprendimento e acquisiscono conoscenze specifiche e competenze professionali, quali il saper progettare, sviluppare prodotti o servizi, ma anche *soft skills* quali il *problem solving* e il pensiero critico tanto utili nella complessità del mondo del lavoro attuale.

Un aspetto importante del design thinking infatti è proprio quello di imparare a lavorare in squadra creando team con persone di diversa provenienza e con caratteristiche proprie in modo da poter ottenere punti di vista e competenze differenti e quindi realizzare un maggior numero di intersezioni creative. In azienda, ad esempio, si possono formare gruppi che appartengono a divisioni aziendali differenti, quali ad esempio le risorse umane, il marketing, la comunicazione in modo da poter collaborare portando

ognuno le proprie conoscenze contribuendo così alla buona realizzazione di un progetto.

Infatti le innovazioni nascono da contaminazioni di idee, fusione di elementi diversi e dalla messa in comune di conoscenze che derivano da profili professionali ed esperienze diverse.

David Kelly co-fondatore del design thinking e fondatore dello studio di progettazione IDEO parla di “*creative confidence*” come fiducia nel proprio potenziale creativo per ottenere buoni risultati aggiungendo la necessità poi di condividere questa fiducia con gli altri e quindi essere propositivi e positivi rispetto alla realizzazione del progetto. In questo modo si crea una sorta di propagazione positiva che rafforza il team, agevola l’atteggiamento creativo e sostiene il senso di partecipazione e appartenenza all’azienda.

Inoltre il design thinking trova delle corrispondenze sia con le fasi (analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione) del modello di progettazione didattica *ADDIE*<sup>1</sup> sia con il *Capability Approach*, elaborato da Martha Nussbaum (1997, 2010). Infatti se con il primo vi è la stessa articolazione, con il secondo si riscontra che entrambi, *design thinking* e *capability approach*, danno l’enfasi a tre aspetti: l’empatia, il pensiero critico e la capacità narrativa. Queste comunanze ci aiutano a dimostrare ulteriormente che il design thinking oltre a essere strumento di progettazione, contiene in sé intrinsecamente una valenza pedagogica da valorizzare e utilizzare dentro i diversi contesti di formazione.

Nussbaum (2010) infatti parla di modelli di formazione che tengano conto dell’empatia, cioè che sappiano porre al centro il punto di vista dell’altro e i suoi bisogni, del pensiero critico come elemento fondamentale per l’analisi delle situazioni e la comprensione delle azioni da mettere in campo, sottolineando anche il passaggio all’*agency*, che rappresenta la capacità di perseguire obiettivi prefissati attraverso l’azione<sup>2</sup>. Inoltre ritiene importante lo sviluppo della capacità di narrare, far conoscere e raccogliere le testimonianze. Tutto questo avviene anche con il design thinking che pone al centro l’ascolto dei bisogni degli altri, degli utenti, dei fruitori del servizio. Inoltre si opera con uno sguardo riflessivo e critico attorno alle idee da realizzare, ai prototipi e alla sperimentazione per cogliere dove cambiare, migliorare e verso quale direzione rivolgersi e infine si usa il potere della narrazione, che rende esplicite le idee, i passaggi, le fasi e il prodotto stesso. Le sue caratteristiche intrinseche e la sua processualità rendono il design thinking strumento pedagogico da utilizzare nei diversi contesti e in

<sup>1</sup> Per un approfondimento si veda il capitolo in questo volume “Apprendere oggi nelle organizzazioni”, paragrafo “L’e-learning apprendere attraverso la tecnologia”.

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda *La «Pedagogia» di Martha Nussbaum*, a cura di G. Alessandrini, FrancoAngeli, 2014.

particolare nella formazione all'interno delle organizzazioni. Dal punto di vista dei fondamenti pedagogici lo possiamo ricondurre al pensiero creativo dell'attivismo di Dewey, al socio costruttivismo e se vogliamo a livello metodologico all' *Action Learning*. Quest'ultimo focalizzandosi su due aspetti, il primo quello del lavorare insieme su problemi reali e il secondo quello di apprendere gli uni dagli altri attraverso lo scambio e la messa in comune di idee e competenze (O'Neil, Marsick, 2007; Melacarne, 2012), ha delle assonanze con il design thinking, gli steps per svolgere un intervento di *Action Learning* risultano essere simili a quelli del design thinking. Infatti si ha l'esplorazione; il progettare un'azione, lo sperimentare di quanto progettato e il riflettere su quanto fatto e come migliorare ulteriormente o ripartire da capo in caso di fallimento (O'Neill, Marsick, 2007). Come si può notare questa breve ricostruzione, consente di poter pensare al design thinking anche come una metodologia pedagogica.

Per rispondere alla complessità dell'oggi, ma anche all'incertezza del futuro, occorre trovare approcci e metodi che aiutino l'individuo a sviluppare competenze utili a sapersi orientare e saper affrontare i cambiamenti rendendolo capace di reinventarsi dentro questo divenire continuo non definito e lineare ma magmatico che assume forme nuove e imprevedibili.

La conoscenza ormai sta diventando qualcosa che fugge via velocemente e che quasi quotidianamente va riconquistata, il passo delle innovazioni è talmente veloce che l'acquisizione di un sapere è già vecchio ancor prima che lo si apprenda totalmente. Allora occorre lavorare su altri fattori che stanno ancor prima dell'acquisire conoscenza e sono l'engagement, la motivazione e l'imparare ad apprendere. Bisogna ripensare i modelli pedagogici con questa chiave e il design thinking risponde a questo. Esso rende concreto l'engagement delle persone coinvolte, ma anche di coloro che saranno fruitori, stimola la motivazione attraverso il sentirsi partecipi alla costruzione di qualcosa, mettendo a disposizione quello che si sa, e questo permette una valorizzazione del sé che motiva e allo stesso tempo stimola ancora di più. Inoltre l'essere creativo permette di esporsi e di mettere in campo le proprie idee e pensieri senza timore di valutazioni.

Con il design thinking tutti condividono e partecipano, tutti sono sullo stesso piano, questo permette una libertà di manifestarsi che favorisce la motivazione di ognuno. Infine il design thinking oltre a favorire l'apprendere facendo, porta anche all'imparare ad apprendere in modo continuo, cioè il desiderio di andare oltre il sapere acquisito per trovare altre strade da esplorare e nello stesso sviluppa competenze trasversali che potranno sostenere l'individuo in qualsiasi campo e situazione, come il sapere affrontare i problemi, la riflessione critica, ma anche la pianificazione delle azioni in una logica strategica e di lungimiranza. È per questi aspetti e per il

suo essere centrato sulla creatività che il design thinking dovrebbe trovare spazio nella formazione all'interno delle organizzazioni, dove sappiamo c'è la necessità crescente di sviluppare idee e soluzioni sempre più innovative. Infatti «la creatività non è un processo logico, si alimenta di input esterni al pensiero dominante e non nasce dal nulla» (Costa, 2016, p.130). Sappiamo bene quanto innovazione e creatività siano legate, ma questa relazione va alimentata attraverso la messa a sistema di metodologie che favoriscano lo scambio e l'intersezione delle idee e dei pensieri fra gli individui dentro i diversi contesti e dentro le diverse esperienze. Infatti

[...] l'innovazione è il risultato di un processo continuo ed evolutivo, attraverso cui la creatività si manifesta non solo grazie all'intervento del singolo, ma soprattutto grazie all'interazione e all'interdipendenza che il singolo intraprende con gli altri. (Costa, 2016, p. 133)

Occorre allora che le organizzazioni mettano al centro la formazione che supporti l'innovazione e la creatività, che apra nuovi orizzonti di senso e significato dentro i contesti lavorativi, che offra opportunità di autonomia e di libertà e che soprattutto sappia motivare le persone a sentirsi parte e a essere appassionati di ciò che fanno.

Queste sono le sfide che attendono i contesti lavorativi e queste sono le traiettorie verso cui la formazione deve dirigersi, perché è solo dando agli individui la possibilità di sperimentare e sviluppare le competenze necessarie che sapranno affrontare le incertezze e le turbolenze del tempo attuale e futuro. Ormai non ci sono più percorsi lineari e determinati, è tutto in continuo divenire e senza condizioni certe quindi l'unica possibilità per saper stare dentro questa realtà sta nella capacità di reinventarsi ogni giorno sfruttando tutto il potenziale creativo e il saper guardare sempre oltre con uno sguardo critico e riflessivo.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., (a cura di), (2014), La «Pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. FrancoAngeli, Milano
- Brown T. (2009), *Change by Design. How Design Thinking transforms Organizations and inspires Innovation*, Harper Collins Publishers, New York.
- Brown T., Wyatt J, (2010), *Design Thinking for Social Innovation*, Stanford Social Innovation Review, Leland Stanford Jr. University.
- Cross N. (2011), *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*, Berg Publisher, Oxford.

- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Lockwood, T. (Ed.) (2010), *Design Thinking. Integrating Innovation, Customer Experience, and Brand Value. Design Management Institute*. Allworth Press, New York.
- Melacarne C. (2012). Action Learning e Action Oriented Research. Una ricerca sul turnover organizzativo. *Educational Reflective Practices*, 2/2, pp. 59-82.
- Martin, R. (2009), *The design of business: why design thinking is the next competitive advantage*, Harvard Business Press, Boston Mass.
- Nussbaum M. C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press Cambridge, MA, (trad. it.: *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum M.C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton (trad. it.: *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).
- O'Neill J., Marsick V.J. (2007). *Understanding action learning*. New York: American Management Association.
- Stickdorn M., Schneider J. (Edts.), (2010), *This is Service Design Thinking. Basic - Tools -Cases*, BIS Publisher, Amsterdam.

## Gli Autori

### **Maria D'Ambrosio**

Sociologa e dottore di ricerca in Scienza della Comunicazione, è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli dove è titolare delle Cattedre di *Pedagogia della comunicazione*, di *Comunicazione e culture digitali* e di *Pedagogia delle organizzazioni* e responsabile del gruppo di ricerca 'Embodied Education'. Membro del Comitato Scientifico della Fondazione 'Gerardino Romano' e del Premio Nazionale di Divulgazione Scientifica, del Comitato Editoriale della Rivista di Pedagogia Critica Educazione Aperta e della Collana Cartografie Pedagogiche, del Comitato Tecnico per il Patrimonio Culturale Immateriale della Regione Campania; fondatrice e presidente dell'associazione culturale *f<sup>2</sup>Lab*, cura il blog Artificio su Nòva del Sole24ore. Tra le sue pubblicazioni: *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica* (Liguori); *Media Corpi Saperi. Per un'estetica della formazione* (Franco Angeli); con Orazio Carpenzano e Lucia Latour, *e-Learning. Electric Extended Embodied* (ETS).

### **Loredana Luzzi**

Dirigente regionale, esperta nella gestione delle organizzazioni pubbliche. Ha svolto incarichi di direzione strategica in Asl, Azienda ospedaliera e ASST come direttore amministrativo e direttore sanitario. È Direttore generale dell'Università degli studi di Brescia e dal 2017 al 2020 dell'Università Milano-Bicocca. Docente a contratto di Economia Sanitaria presso l'Università degli Studi di Milano, esperienza di docenza in corsi manageriali in materia di organizzazione e amministrazione delle aziende sanitarie e delle organizzazioni pubbliche. È autrice e coautrice di più di 40 pubblicazioni sull'organizzazione e la gestione, sulle aziende sanitarie e sulla telemedicina. Autrice di *Economia e gestione delle Università* (2019) e curatrice di *Gestione dell'Università: alcune sfide* (2021).

### **Miriam Moussa**

Laureata in Comunicazione Interculturale - lingua araba, ha lavorato nel campo del marketing per poi decidere di specializzarsi in Management e Design dei Servizi, dove si è laureata a marzo 2020 con una tesi dal titolo “L’impatto organizzativo e tecnologico dello smart working nella pubblica amministrazione: l’esperienza dell’Università Bicocca” la quale rappresenta l’ultima fotografia dello smart working nella realtà pre-Covid-19. Appassionata di innovazione, design e sostenitrice dell’apprendimento continuo. Attualmente lavora nell’Università di Milano Bicocca e si occupa di formazione delle risorse umane.

### **Jole Orsenigo**

Professore associato del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Milano-Bicocca). Filosofa dell’educazione e pedagogista ha studiato l’accadere educativo: struttura, regole, compimento, e il desiderio nella relazione educativa. Tra i suoi libri: *Oltre la fine* (1999), *Lo spazio paradossale* (2008), *Lavorare di cuore* (2010), *Chi ha paura delle regole?* (2017) e *Famiglia. Una lettura pedagogica* (2018). Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa, è responsabile del suo archivio.

### **Manuela Palma**

Ricercatore, insegna Metodologia della formazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università degli Studi di Milano-Bicocca). Pedagogista e formatrice ha alternato attività di ricerca e formazione in servizi socio-educativi e scolastici tramite l’approccio della Clinica della formazione ad attività di ricerca e formazione nelle organizzazioni. Lavora, tra gli altri, sui temi delle transizioni formative e del rapporto tra formazione e organizzazione.

### **Gian Piero Quaglino**

Professore ordinario di Psicologia Sociale, di Psicologia Dinamica e di Psicologia della Formazione, ha insegnato per oltre trent’anni all’Università degli Studi di Torino (1977-2010). Nel 2014 ha fondato IPAP – Istituto di Psicologia Analitica e Psicoterapia ([www.ipap-jung.eu](http://www.ipap-jung.eu)), Scuola di Specializzazione in Psicoterapia presso cui dirige la Scuola di Formazione Permanente che promuove un programma annuale di seminari dedicati alla vita adulta e allo sviluppo personale. Autore di numerose pubblicazioni sulla formazione e organizzazione quali: *La vita organizzativa* (2004), ha curato *Autoformazione* (2004), *Leadership* (2003), *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione* (2011) e *Formazione. I metodi* (2014).

## **Laura Selmo**

Dottore di ricerca in ambito pedagogico, da diversi anni lavora nella formazione e sviluppo delle risorse umane. Attualmente è responsabile del Settore Formazione e Sviluppo organizzativo dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. È stata docente a contratto di Pedagogia generale e Pedagogia sanitaria presso l'Università degli Studi di Verona e del Laboratorio di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca.

I suoi principali temi di ricerca sono: l'identità professionale, lo sviluppo delle competenze, la formazione permanente e l'e-service-learning. È autrice di diverse pubblicazioni, fra le quali: *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning* (2014), *Higher Education. Fra sviluppo di competenze e realizzazione della persona* (2016) e *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni* (2018).



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

[http://www.francoangeli.it/come\\_publicare/publicare\\_19.asp](http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124726

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835124726

Obiettivo di questo libro è esplorare il ruolo della formazione nei mutati contesti e la sua sempre crescente relazione con la tecnologia offrendo, oltre a spunti di riflessione teorica, anche strumenti e metodologie.

Nell'attuale momento di transizione ci troviamo infatti nella necessità di costruire nuovi percorsi e orizzonti che ci aiutino a ridefinirci dentro i nuovi contesti della vita professionale. La tecnologia ha cambiato radicalmente il nostro modo di apprendere, imparare e lavorare, ponendoci dinnanzi a nuove traiettorie da esplorare, interrogare e comprendere.

Le domande che ci guidano in questa esplorazione sono: come può la formazione sostenere gli individui di fronte ai cambiamenti lavorativi di oggi? Qual è la relazione fra formazione, nuove tecnologie e lavoro? E qual è il ruolo delle organizzazioni nel far apprendere e sostenere i lavoratori nelle trasformazioni in atto?

Muovendo da un'analisi teorica ed epistemologica della relazione fra formazione e tecnologia, il volume si concentra sui cambiamenti nel mondo del lavoro e sui nuovi modi di lavorare, ragionando sul ruolo che la formazione insieme alla tecnologia assume dentro gli attuali contesti lavorativi e di fronte alla necessità di una ridefinizione delle identità professionali da parte degli individui. Vengono inoltre descritti l'*e-service-learning* e il *design thinking* come strumenti metodologici che andrebbero implementati all'interno delle organizzazioni per favorire l'*engagement* e l'*empowerment* dei lavoratori.

**Laura Selmo**, dottore di ricerca in ambito pedagogico, da diversi anni lavora nella formazione e sviluppo delle risorse umane. Attualmente è responsabile del Settore Formazione e Sviluppo Organizzativo dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. I suoi principali temi di ricerca sono: l'identità professionale, lo sviluppo delle competenze, la formazione permanente e l'*e-service-learning*. È autrice di diverse pubblicazioni, fra le quali: *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning* (2014), *Higher Education. Fra sviluppo di competenze e realizzazione della persona* (2016) e, per questa casa *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni* (2018).