

Il nuovo tempo

Fabio Cecchinato e Manuela Palma
Il nuovo tempo della formazione

Jole Orsenigo e Cristiano Ghiringhelli
Etiche del lavoro impertinenti

Anna Granata
Saper perdere tempo

Editoriale



Beatrice Lomaglio

Raccolgo il testimone della direzione di FOR con un misto di gioia e timore. FOR è la rivista storica di AIF, ci ha accompagnato dal XXXX – con una breve interruzione – fino ad oggi attraverso i profondi cambiamenti vissuti dal mondo del lavoro, dalla società e dalla formazione.

Negli ultimi tre anni, sotto la direzione del nostro presidente Maurizio Milan, la rivista ha assunto un'importante funzione di ponte tra AIF e altre realtà, in particolare università ed enti di ricerca, con cui abbiamo voluto instaurare un dialogo e una riflessione comune. Questa impostazione ci ha permesso di esplorare temi come quello della sostenibilità, della complessità, delle competenze strategiche per il futuro - solo per citarne alcuni - attingen-

do al sapere, alle riflessioni e alle esperienze di mondi che hanno voluto condividere con noi il loro patrimonio di conoscenze. Il mio intento è quello di portare avanti questo scambio, creando le condizioni per una contaminazione che arricchisca la vita dell'associazione e moltiplichi la sua capacità di generare risposte alle sfide che l'attuale momento storico ci pone. Gioia e timore dicevo. Gioia perché sono consapevole che FOR rappresenta un tassello importante del vis-

FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

AIF | Associazione Italiana Formatori
Via Giovanni Pierluigi da Palestrina, 10
20124 Milano
Email: segreteria@associazioneitalianaformatori.it
Tel. (+39) 02.48013201 - Fax (+39) 02.48195756
www.associazioneitalianaformatori.it

Amministrazione e distribuzione
FrancoAngeli
V.le Monza 106, 20127 Milano
Tel. 02/2837141 - Casella Postale 17175
20100 Milano

Direttore editoriale
Beatrice Lomaglio

Direzione scientifica
Manuela Palma

Grafica
Luca Tei

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:

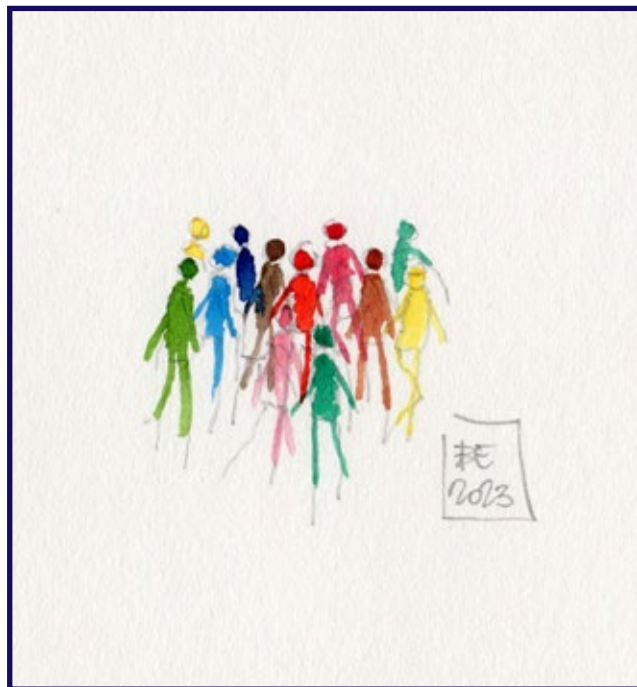
Sauro Angeletti, Francesco Aleotti, Ugo Calvaruso, Micaela Castiglioni, Fabio Cecchinato, Salvatore Cortesiana, Davide Diamantini, Antonella Furlan, Cristiano Ghiringhelli, Anna Granata, Paolo Mengozzi, Vivaldo Moscatelli, Giulia Mura, Jole Orsenigo, Manuela Palma, Giulia Schiavone, Stefania Ulivieri Stiozzi

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). 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 <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Registrazione n. 531 del 13/10/1986
presso il Tribunale di Milano

Direttore responsabile
Stefano Angeli

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l.



People are strange when you're stranger.
Illustrazione realizzata da Eliano Biagioni

suto associativo, tassello che si costruisce attraverso la parola scritta e la lettura, attività che riveste un'importanza centrale nella mia vita e, credo, in quella di molti formatori.

Timore perché si tratta di un'eredità importante, di cui sento tutto il peso e la responsabilità, pur nell'ambito di un impegno condiviso con le tante persone che partecipano alla costruzione di ogni numero, a partire dai diversi responsabili scientifici che condividono temi e guidano la scelta dei punti di vista e dei contributi attraverso cui svilupparli. In questo numero, ad esempio, Manuela Palma ha voluto tracciare un filo rosso in grado di accompagnarci in una profonda riflessione su come sia cambiata la percezione del tempo sia in ambito lavorativo che in ambito formativo.

Tutti noi siamo consapevoli di come la digitalizzazione

– e la conseguente possibilità di accesso 24 ore su 24 da qualsiasi luogo a qualsiasi contenuto – abbia avuto un impatto dirompente sulla nostra percezione del tempo e il modo in cui lo viviamo. E tutto ciò è stato accelerato dalla pandemia che ci ha costretto ad assumere nuove abitudini in tempi rapidissimi. Provare a capire le conseguenze di medio e lungo periodo su stili di vita, di lavoro e di apprendimento è un esercizio importante, ma dall'esito tutt'altro che scontato.

Se da una parte la tecnologia ci consente di fare molte più cose e molto più velocemente, dall'altra parte ci richiede un'attivazione costante e uno stato di vigilanza permanente (basti pensare al potere delle notifiche dei social network) anche per la pressione di alcuni contesti, che ci richiedono di essere sempre online. Tutto ciò può sfocia-

re nella FOMO (Fear of Missing Out), la paura di restare tagliati fuori dal flusso continuo di informazioni perdendo qualcosa di importante, paura che genera ansia e dipendenza dai *devices* digitali.

Nel pensare a nuove modalità di apprendimento si rischia perciò di cavalcare mode che, pur nascendo dalla necessità di adeguarsi a un nuovo contesto, non rispecchiano i reali bisogni dell'individuo, mettendo al centro la rapidità e imponendo ritmi sempre più sincopati che finiscono per minarne il benessere psicologico.

Ma ritorniamo al timore.

Timore, che, dicevo, è comunque stemperato dalla consapevolezza di intraprendere un percorso condiviso, sia con i molti interlocutori esterni che con le diverse componenti interne dell'associazione. Un'associazione plurale, nella quale si riconoscono tante professionalità attinenti al mondo della formazione: formatori, progettisti, esperti di formazione finanziata, responsabili di enti, hr, responsabili di academy aziendali, esperti di e-learning, insegnanti, per citarne solo alcune. Ognuna di queste professionalità è portatrice di un proprio punto di vista sulla formazione, ma, ancora di più, è portatrice di un bisogno: quello di dialogare con le altre.

È questo il senso di un'associazione: creare uno spazio di dialogo. Per questo motivo mi ha colpito l'illustrazione realizzata da Eliano Biagioni e gli ho chiesto di regalarla ai lettori di FOR. Esprime bene l'idea di una collettività dove la diversità è un valore perché aggiunge

un colore, una tinta unica e allo stesso tempo indispensabile alla bellezza del quadro d'insieme.

In questo quadro composto da AIF, un tassello importante è il convegno dedicato alla Pubblica Amministrazione, che quest'anno si è svolto a fine maggio a Roma ed è stato dedicato al tema "Competenze ibride e digitalizzazione: ruolo e prospettive per la Formazione nella Pubblica Amministrazione".

Il convegno, durante il quale sono stati premiati anche i vincitori del Premio Basile, ha visto come sempre il grande impegno di un nutrito gruppo di lavoro coordinato da Salvatore Cortesiana.

Ne parliamo nella Sezione Vita Associativa, dove anticipiamo anche un progetto rivolto ai più giovani.

Tra le novità anche un nuovo strumento web dedicato alla comunità AIF, pensato per valorizzare le tante competenze e favorire il networking e la nascita di sinergie tra i soci.

Tante altre iniziative sono in corso (penso al Premio Eccellenza Formazione) o in cantiere (il prossimo Convegno Nazionale) a dimostrazione che l'associazione è viva più che mai, ma soprattutto è in movimento, un movimento che non lascia indietro ma che include e valorizza le differenze.

Beatrice Lomaglio
Vice Presidente AIF.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



LA NUOVA SCUOLA INTERNA DI AIF

Competenza
Esperienza
Ricerca



Learning School

Percorsi

- ✓ **Formazione formatori**
- ✓ **Masterclass**
- ✓ **Workshop**

Per info:

**segreteria nazionale@
associazioneitalianaformatori.it**
tel. 02.48013201

Sommario

RICERCA e STUDI

Il nuovo tempo della formazione, tra innovazione ed efficacia 6

Fabio Cecchinato, Manuela Palma

Tempo e talento. Sospendere il giudizio per comprendere etiche del lavoro impertinenti 14

Jole Orsenigo, Cristiano Ghiringhelli

Saper perdere tempo. Una capacità da coltivare da 0 a 99 anni 20

Anna Granata

ESPERIENZE e VISSUTI

Oltre l'istantaneo. Un'esperienza di consulenza clinica a mediazione estetica in una scuola secondaria di secondo grado 28

Stefania Ulivieri Stiozzi, Paolo Magatti

Formare alla sostenibilità: approcci aziendali 32

Giulia Mura, Francesco Aleotti, Davide Diamantini

Ritmo dell'organizzazione, della formazione e dell'adulto in formazione. Quale dialogo possibile? 36

Micaela Castiglioni

Sulle possibilità del vuoto: tempi e ritmi ri-generativi nella formazione HR 40

Giulia Schiavone

VITA ASSOCIATIVA

XIX Convegno Nazionale PA 46

Salvatore Cortesiana

"PA 110 e lode": un'opportunità (ed una sfida) per il personale, le università e le amministrazioni 48

Sauro Angeletti e Antonella Furlan

AIF per i giovani: costruire la comunità dei formatori del domani 50

Ugo Calvaruso

Un nuovo strumento per la Comunità dei Formatori di AIF 52

Vivaldo Moscatelli



**RICERCA
e STUDI**

Il nuovo tempo della formazione, tra innovazione ed efficacia

Fabio Cecchinato e Manuela Palma

Premessa

Il discorso manageriale contemporaneo e le pratiche che lo caratterizzano segnano storicamente una trasformazione radicale della temporalità.

Il regime discorsivo e pratico che si afferma a partire dalla metà degli anni '90 introduce e afferma un nuovo regime di temporalità: è la temporalità dell'emergenza continua, dell'accelerazione costante, del culto

della velocità. Un fenomeno che alcuni osservatori contemporanei hanno definito come regime dell'urgenza permanente. La radicale ritemporalizzazione dell'esperienza introdotta dal turbocapitalismo, os-

sia dal capitalismo globalizzato e finanziarizzato, ha progressivamente interessato tutti gli aspetti della vita di lavoro nelle organizzazioni e tutte le pratiche di gestione che in esse sono state sperimentate in

questi anni. Anche le pratiche di formazione sono state protagoniste negli ultimi vent'anni di una trasformazione radicale nella struttura della loro temporalità. Quest'evoluzione vede oggi verificarsi una nuova intensa accelerazione sotto la spinta della pandemia e dell'esperienza del *lock-down*.

Negli ultimi anni abbiamo indubbiamente osservato una generale tendenza alla compressione dei tempi dedicati alla formazione. Sia nel senso che le formule più tradizionali, che implicavano una compressione di un gruppo di persone come elemento essenziale dell'esperienza formativa hanno subito progressive riduzioni nei tempi considerati accettabili, sia nel senso che, anche per rispondere a queste istanze, sono emerse pratiche e dispositivi di nuova natura e forma resi possibili anche dall'evoluzione delle tecnologie digitali.

Parallelamente rispetto a questa evoluzione concreta e fattuale della struttura temporale dei dispositivi formativi sono emersi in questi anni alcuni concetti la cui tessitura propone la nuova narrazione della formazione accelerata.

Obiettivo di questo articolo è segnalare l'esigenza di una verifica riflessiva e possibilmente anche critica dell'evoluzione delle pratiche formative nella direzione dell'accelerazione, della velocità e della compressione dei tempi che stiamo oggi osservando.

Tempo e domanda di formazione

Un primo aspetto che emerge nel rapporto tra temporalità e formazione riguarda l'effetto che questa accelerazione, sociale e organizzativa, comporta in termini di richiesta di formazione. L'instancabile rilancio della domanda di formazione è infatti interpretabile proprio come diretta conseguenza del celebrato mito della velocità. La stessa centralità strategica attribuita, nelle *learning organization*, ai processi di apprendimento può essere letta in questo senso: le organizzazioni, operando in ambienti complessi e segnati dalla rapidità dei cambiamenti, si trovano a far fronte a problemi ad elevata devianza che impediscono di far affidamento su soluzioni conosciute e che costringono quindi a elaborare risposte situate e tempestive imponendo un indissolubile legame tra lavoro e processi di apprendimento e di formazione. La capacità di apprendere continuamente e in tempo reale diviene quindi un tassello indispensabile di un'operatività organizzativa efficace. Zigmunt Bauman descrivendo alcuni aspetti caratteristici della modernità liquida, riferisce di un tempo che perde i tratti della linearità e della ciclicità per divenire "puntillistico" ossia frammentato in una moltitudine di particelle separate e discon-

tinue. Proprio questo elemento costringe organizzazioni e lavoratori a vivere in un perpetuo e trafelato presente, una situazione di costante emergenza proprio nel senso di esperienza segnata dall'emergere di situazioni e problematiche inedite. Il tema dell'accelerazione ci permette, allora, di comprendere anche il diverso tipo di richieste fatte oggi alla formazione: l'ambizione cioè di lavorare prima ancora che sullo sviluppo di specifiche competenze e in contro-tempo rispetto al rischio di "obsolescenza" delle stesse, sulla meta-competenza legata all'apprendere ad apprendere, presupposto su cui si sostiene l'approccio del *lifelong learning* e che, non a caso, è indicata dal *World Economic Forum* come la seconda tra le competenze più richieste dalle organizzazioni nel 2025.

A fronte di questa situazione emergono, almeno, due aree di attenzione che sarebbe interessante tematizzare. La prima riguarda la svolta antropologica che si accompagna a queste nuove richieste e le ricadute in termini esistenziali che questi cambiamenti producono nei lavoratori. La domanda che le organizzazioni pongono ai lavoratori tramite la formazione è di diversa natura rispetto al passato. Non si parla più addestramento o di apprendimento di competenze tecniche ma di un lavoro, ben più profondo, sulle "soft" skills come ad esempio l'intelligenza emotiva, la capacità relazionale

le nonché la disponibilità a percepirsi in una situazione di costante e precaria incompiutezza che giustifica e alimenta la motivazione ad imparare. Si tratta di competenze che, proprio perché richiedono al lavoratore un impegno non tanto su cosa e quanto sa ma su come è, tendono ad ammorbidire il confine tra vita e lavoro, trasformando l'esistenza dei lavoratori in una eterna performance in cui diventa importante mettere "al lavoro" qualsiasi aspetto della propria individualità, anche e soprattutto quelli di natura personale. È allora forse importante soffermarsi e interrogare innanzitutto la legittimità di queste richieste o quantomeno indagarne gli effetti sui soggetti al lavoro e domandarsi quanto e se la formazione, così come viene pensata ed erogata oggi, ha verosimilmente la possibilità di promuovere un lavoro così profondo e complesso e che sempre più richiede la mobilitazione di risorse essenziali, simboliche e affettive intime. Il tutto, solo, per lavorare.

Il secondo aspetto legato al rapporto tra tempi accelerati e domanda di formazione riguarda invece, più direttamente, il senso e la razionalità sottesa alle attività di formazione. Se il processo di accelerazione da un lato, come abbiamo visto, attiva la domanda di formazione, dall'altro rischia di minacciarne la natura e i presupposti. La prospettiva del "corto respiro" costitutiva di questo nuovo



assetto, induce a muoversi tempestivamente e con un impegno di aggiornamento continuo che però stride, nelle sue richieste, con la natura stessa della formazione. Le pratiche formative oltre a rimandare a un processo umano che difficilmente, alla stregua di altri processi biologici come le malattie o le gravidanze, può essere accelerato, sono inevitabilmente pensate come progetto e quindi come tensione verso il futuro che necessita di un tempo - verrebbe da dire fisiologico - per potersi realizzare. Come conciliare allora le richieste di interventi formativi così ambiziosi negli obiettivi da implicare una progettualità e una prospettiva di lungo respiro, con richieste di *output* di formazione così tempestivi?

E ancora, se uno dei criteri fondamentali su cui poggiano le attività formative è proprio quella del *continuum educativo* (Dewey) la capacità cioè di proporre esperienze che lascino il segno e rivivano nelle esperienze future del soggetto formato, come questo principio può essere conciliato con una visione puntillistica del tempo che imprigiona i soggetti in un presente perpetuo e continuamente mutevole in cui la situazione attuale appare già obsoleta e imparagonabile a quella del prossimo domani? Infine, come evolve la figura del formatore nella misura in cui l'autorevolezza che legittimava il suo ruolo e il suo senso si sosteneva su conoscenze

ed esperienze che la velocità del cambiamento rende rapidamente inattuali e rischiosamente poco significative?

Il circolo vizioso brevità - svalutazione

In questi anni sembra essersi instaurato una sorta di circolo vizioso per il quale le attività di formazione sembrano essere state progressivamente oggetto di un giudizio implicito di scarso valore aggiunto, di inefficacia e di inefficienza e di sostanziale accessoria rispetto alle esigenze del business.

Numerosi sono i fenomeni che testimoniano questa rappresentazione di scarso valore della formazione, sempre implicita, a partire dalla cronica difficoltà, in numerosi contesti, che le funzioni risorse umane hanno nel legittimare e proteggere nei confronti della linea manageriale gli spazi di formazione. Oltre a questo, frequentemente in questi anni si è assistito a una sorta di conflitto di interessi in cui da un lato le Risorse Umane invitano le persone a partecipare a iniziative di formazione, dall'altro la linea manageriale fatica ad autorizzare e legittimare questi tempi dedicati alla formazione, con il risultato che non di rado i momenti di formazione contano su un numero di partecipanti inferiore rispetto a quello originariamente designato e le

persone che sono coinvolte subiscono una forte pressione a non perdere contatto con il lavoro ordinario. Sembra che l'assunto implicito sia che gli impegni di formazione siano un elemento secondario dell'agenda dei propri collaboratori, che può legittimamente essere attraversato da richieste di partecipazione a riunioni o di risoluzione di problemi urgenti. Il tempo della formazione è divenuto un tempo poroso, malleabile, instabile, e per definizione un lusso eccessivo. Questo forte pregiudizio implicito di efficacia e di secondarietà della formazione in molti contesti ha condotto le direzioni del personale ad una strategia talvolta collusiva e debole, in altri casi orientata ad una logica di marketing interno di ricerca del gradimento da parte di committenti di linea, che si è tradotta nell'affermarsi progressivo di strutture di proposte formative sempre più compresse temporalmente. Paradigma implicito in queste richieste è in effetti una rappresentazione dei momenti formativi sul modello dei discorsi Ted, piuttosto che dei video digitali, le così dette pillole formative digitali, caratterizzati entrambi da un elevato livello di attrattività, suggestività, unilaterali e tempi molto brevi.

L'egemonia di questo paradigma sembra oggi cancellare, con la leggerezza e la perentorietà di una moda irresistibile, tutto ciò in cui chi si occupa di formazione ha creduto nel cor-

so dell'evoluzione del pensiero andragogico degli ultimi decenni, che ci ha insegnato che questo modello di formazione basato su iniezioni intramuscolari di contenuti in forma attrattiva sconta una radicale inefficacia.

Il rischio è che il diffondersi di questi modelli di formazione ultrarapidi contribuisca ad alimentare e rafforzare ulteriormente la percezione di inefficacia e di secondarietà delle attività formative con un risultato a dir poco surreale, per il quale assecondare le richieste della temporalità accelerata basate anche su un implicito pregiudizio negativo sull'efficacia della formazione non abbia fatto altro, paradossalmente, che confermare la percezione di inefficacia ed accessoria delle pratiche formative stesse.

Interventi formativi sul tempo

Un ulteriore fenomeno che attraversa e caratterizza le pratiche formative degli ultimi anni riguarda un crescente interesse verso gli interventi formativi dedicati a incrementare la capacità di gestione del tempo o funzionali a contrastare gli effetti che questa mancata abilità provoca nei soggetti al lavoro come, ad esempio, gli interventi formativi dedicati alla gestione dello stress, alla *mindfulness* o al *work life balance*. In questa tipologia di



interventi il tempo non viene solo variabile processuale della progettazione formativa, ma vero e proprio contenuto dell'attività di formazione. Una chiave di lettura per comprendere questa tendenza riguarda proprio la questione della temporalità e la sua diversa gestione all'interno delle configurazioni organizzative attuali: come sostiene Sennet (1999) uno degli elementi più significativi del capitalismo flessibile riguarda i nuovi modi di organizzare il tempo e soprattutto il tempo di lavoro. Al lavoratore contem-

poraneo, a differenza di quello taylorista la cui vita lavorativa era scandita e definita in una "gabbia di acciaio", viene richiesto di ottimizzare il proprio tempo, di riuscire a contrarlo e di aumentarne l'efficienza attraverso una accelerazione del ritmo delle attività e una eliminazione dei tempi-morti. Molto spesso il lavoro, anche laddove sia un lavoro definito da un contratto come dipendente ma ancora di più per le numerose e crescenti forme di collaborazione (freelance, partite iva, contratti a progetto, prestatori *on de-*

mand), non è più scandito dal numero di ore lavorate, ma dal raggiungimento di obiettivi o specifici risultati precedentemente definite con o dal datore di lavoro. L'accordo non è più sul tempo di lavoro ma sulla prestazione o meglio sul risultato della prestazione. All'orario di lavoro si sostituisce un tempo-produttivo che genera una vera e propria de-oggettivizzazione del tempo di lavoro. In questo assetto la capacità di gestire il tempo, di ridurlo e contrarlo diviene una competenza fondamentale e proprio per questo im-

portante da promuovere e mantenere tramite opportuni interventi formativi. La necessità di saper organizzare nel modo più proficuo il proprio tempo non è solo effetto delle recenti forme contrattuali e delle nuove modalità di organizzazione del lavoro, ma è un'esigenza che si avverte e si fa più forte alla luce della diffusione delle nuove tecnologie la cui crescita, complice la recente pandemia, è stata negli ultimi anni esponenziale. La diffusione delle tecnologie ha infatti portato con sé, oltre al noto rischio di reperibi-



lità h24, anche una serie di cambiamenti relativi al rapporto tra tempo e lavoro importanti da tematizzare. Primo fra tutti la dilatazione del tempo di lavoro: sono numerose le ricerche che dimostrano come, la modalità di lavoro da remoto sperimentate durante la pandemia abbiano prodotto come effetto un aumento delle ore medie lavorate. Ancora, è interessante notare come proprio le modalità di lavoro da remoto promuovano sempre di più la simultaneità del-

le attività e alimentino la celebrazione, spesso acritica, del *multitasking*: è divenuta oramai consuetudine contrarre il tempo di pausa tra una riunione e la successiva fino al punto di collocare più riunioni da remoto in contemporanea. Infine, un ulteriore aspetto connesso all'introduzione delle nuove tecnologie riguarda la difficile pianificazione delle attività: la moltiplicazione degli strumenti e dei canali di comunicazione minacciano la possibilità dei lavora-

tori di organizzare sequenza e ritmo delle proprie attività lavorative, interrotti e costretti a fastidiosi stop-and-go da richieste di lavoro, più urgenti, che arrivano via mail, whatsapp o tramite call. Si intende in questo modo la ragione di predisporre interventi formativi che supportino i lavoratori nel difficile compito di gestire il proprio tempo. Appare però altrettanto importante riconoscere due rischi connessi alle pratiche formative così proposte. Il

primo riguarda la tendenza a concentrare gli sforzi formativi sulla gestione del tempo sui singoli lavoratori, riversando su di loro richieste sempre più ambiziose e, spesso, irrealizzabili. Si interviene, ancora una volta, sul singolo per renderlo sempre più efficiente nello sforzo di contrazione del tempo e nel proposito di accelerazione della propria operatività senza però problematizzare il sistema che genera questa situazione di fatica e senza mettere in discus-

sione le stesse modalità di gestione e organizzazione del lavoro che proprio tale fatica generano e alimentano. Il secondo rischio è invece relativo all'impossibilità di valorizzare, tesaurizzare e condividere tutte le forme di *informal learning* che si danno nell'esperienza quotidiana del lavorare: se l'operatività imposta da questa gestione delle attività satura ogni momento di lavoro, si riducono i tempi di vuoto, di riflessione e di condivisione e con essi le opportunità per i lavoratori e per le organizzazioni di consapevolizzare e condividere gli apprendimenti che nascono dall'azione lavorativa diretta. In questo modo si assiste a una situazione in cui la richiesta di fare "di più" e più in fretta ostacola e impedisce le possibilità di fare meglio e, paradossalmente, in minor tempo.

Le parole della formazione accelerata

Microlearning

Il primo fenomeno su cui appare necessario soffermarsi è quello evidentermente ed estremamente interessante della diffusione rapidissima e del successo delle pratiche di *microlearning*. Numerose organizzazioni hanno in questi anni predisposto vasti portali di offerta di contenuti formativi nella forma di pillole digitali. Il fenomeno

del *microlearning* presenta aspetti innovativi ed attrattivi per la sensibilità manageriale contemporanea: innanzitutto la forma digitale dell'esperienza formativa, ma anche la disponibilità di un'ampia gamma di temi, nonché la libertà di scelta degli stessi da parte dell'utilizzatore, la flessibilità temporale della fruizione dei contenuti offerti e il tempo estremamente contratto e ridotto degli stessi. Aspetti questi ultimi che appaiono oggi al discorso *mainstream* argomenti decisivi di vendita e di ampio consenso.

Tuttavia osservando queste pratiche è impossibile non constatare, con una certa perplessità, che le *digital pills* inevitabilmente tendono a radicalizzare il paradigma pedagogico più tradizionale e superato, che interpreta la formazione come momento di trasferimento di contenuti pre-costituiti, come il luogo in cui si gioca un lavoro di tipo informativo nel quadro di una radicale asimmetria tra formante e formato che lascia a quest'ultimo il ruolo passivo della ricezione e della memorizzazione dei contenuti proposti. La domanda che ci sembra importante porre è se si sia riflettuto a sufficienza su quanto l'utilizzo delle pillole digitali segni una regressione di almeno 50 anni nella storia del pensiero pedagogico e quali possano essere diverse soluzioni per coniugare la dimensione digitale e tempi sostenibili con un'esperienza di apprendimento che non sia

così segnata da quei tratti che la rendono tanto vetusta e superata.

Un altro aspetto che riguarda la temporalità del *microlearning* è il fatto che la fruizione dei portali di pillole digitali consente un'assoluta flessibilità temporale che permette a ciascuno di scegliere il momento in cui fruire dell'offerta formativa. L'esito di questa compressione dei tempi e della loro flessibilizzazione è spesso il fatto che la fruizione di questi contenuti avvenga nel tempo extra-lavorativo.

Implicitamente questo significa anche collocare le attività formative nel medesimo regime di attenzione che caratterizza l'utilizzo dello smartphone nel proprio tempo libero caratterizzato dai tratti di una attenzione surfante, superficiale, instabile.

Riteniamo che sia importante oggi chiedersi se rispondere all'esigenza di velocità e di risparmio di tempo attraverso l'ingestione di pillole formative digitali giustifichi la evidente perdita di maturità pedagogica sostanziale e di effettivo apprendimento.

Self-learning

Il concetto di *self-learning* segna la trasformazione dell'esperienza formativa in esperienza individualizzata. Nel concetto e nella prospettiva del *self-learning* il soggetto è equiparato implicitamente al consumatore individuale di contenuti. Il *learner* equiva-

le al *consumer*. Le implicazioni di questo concetto sono molteplici. La prima, che abbiamo già citato, è il fatto che l'esperienza di apprendimento si collochi nella temporalità marginale del tempo privato, del *leisure time*. Inoltre, l'investimento in attività auto-formative è affidato integralmente alla libera responsabilità individuale di un soggetto rappresentato insistentemente come imprenditore di se stesso e come libero consumatore autodeterminato di contenuti (in)formativi.

Il *self-learning* delegittima la formazione come tempo di lavoro e contemporaneamente la de-istituzionalizza, nel senso che riduce il ruolo delle figure istituzionali nella realizzazione di processi formativi e quello di meri allestitori di supermarket di contenuti.

La responsabilità e l'efficacia della propria autoformazione è a questo punto integralmente individualizzata, ciascuno è chiamato perentoriamente a giocare come auto-costruttore del proprio capitale di conoscenze e competenze e a muoversi liberamente e in autonomia nel proprio campo di offerta formativa, sancendo un trasferimento radicale di responsabilità dall'organizzazione al soggetto.

Continuous learning

Anche il concetto di *continuous learning* propone aspetti di portata rivoluzionaria, se considerato con la



necessaria attenzione critica. L'idea di *continuous learning* segna il tramonto della convinzione che la formazione richieda un tempo specifico e separato, diverso dal fluire dell'esperienza lavorativa ordinaria. Secondo il concetto di *continuous learning* invece l'apprendimento è sempre, dovunque, comunque. La convinzione che ha condiviso un'intera generazione formatori, che l'attività possa trasformarsi in esperienza solo transitando dalla riflessione rielaborativa, sembra cadere.

Ci sembra evidente il rischio che l'idea di *continuo-*

us learning sottovaluti pericolosamente il fatto che una condizione permanente di attività iper-saturata rischia ragionevolmente di inibire le funzioni cognitive ed emotive connesse ai processi di apprendimento più che stimolarle e supportarle. In particolare, ci pare che il concetto di *continuous learning* rischi di segnare, ammantandolo di un valore positivo, il tramonto della riflessività, del valore individuale e sociale ad essa riconosciuti da tutta la nostra tradizione pedagogica.

Social learning

Anche il concetto di *social learning* appare non meno interessante.

Attraverso questo concetto si intende esprimere una caratteristica di alcune pratiche formative digitali caratterizzate da una intenzionale e intensa dimensione sociale giocata con logiche analoghe a quelle dei social media. Analizzandone la struttura, la descrizione e i resoconti, queste attività formative sembrano tuttavia confondere l'idea secondo cui i momenti di apprendimento e di formazione debbano es-

sere per loro intrinseca natura intensamente sociali e basati sul confronto dialogico significativo con l'idea di socialità tipica dei social media. Sembra che quando si parla di *social learning* questo concetto proponga ed induca una confusione o sovrapposizione tra l'idea di socialità intesa come compartecipazione di soggetti in relazione dialogica con l'idea completamente diversa della socialità digitale tipica dell'interazione tra fruitori dei social media.

Per ultimo va considerato che la transizione da apprendimento come feno-

meno sociale a *social learning* implica una trasformazione profonda anche della temporalità dell'esercizio della socialità perché mentre la socialità alla quale eravamo abituati è una socialità *de visu*, la socialità dei social media introduce una temporalità asincrona in cui ciascuno può scegliere il tempo oltre che il modo e il contenuto della propria reazione. E anche le logiche intrinseche e implicite in questi due tipi di socialità sono profondamente divergenti: una orientata a costruire delle conversazioni significative che alimentino consapevolezza, riconoscimenti e progettualità, l'altra centrata su una logica del gradimento, del like e della rappresentazione teatrale di sé, del successo e della valutazione sociale del contributo.

Learning Beyond classroom

Negli ultimi anni si ha l'impressione di assistere ad una autentica crociata culturale contro il concetto di aula formativa.

Le forme di superamento e di oltrepassamento dell'aula sono ovviamente molteplici.

Una direzione è certamente quella degli strumenti digitali. L'aspetto su cui riteniamo opportuno promuovere una riflessione è il fatto che non di rado e forse non casualmente la rinuncia allo spazio fisico di lavoro in gruppo coincide con la rinuncia ad una

temporalità dedicata esclusivamente ai processi di apprendimento. Abbandonare l'aula significa allora anche abbandonare l'idea di un tempo dedicato e protetto per le attività di apprendimento e di formazione. Ma come abbiamo cercato di sostenere l'uscita della formazione da uno spazio-tempo ad essa dedicato esclusivamente e in tal modo legittimato dalle istituzioni organizzative è una direzione di marcia che ha implicazioni profonde, sulle quali ci sembra che oggi non si sia ancora a sufficienza riflettuto.

Conclusioni

Le nuove esigenze di temporalità contratta, che si riscontrano a livello sociale e organizzativo, si ripropongono, come abbiamo visto, anche nel campo delle pratiche di formazione, modificandone le forme e le modalità di erogazione ma stravolgendo altresì molti dei presupposti, dei modelli e delle logiche su cui si è strutturata la più tradizionale e consolidata offerta formativa.

Già in questa breve riflessione sono emerse alcune tendenze, e relative questioni, riscontrabili nelle pratiche formative attuali e impossibile da trascurare: la perdita dell'irriducibile specificità degli spazi di formazione; la progressiva sottrazione dell'organizzazione dalla responsabilità nell'investire nella

formazione e di pensare, proporre e difendere attività coerenti agli obiettivi di apprendimento e cambiamento dei propri lavoratori; la presenza, conseguente alla diffusione di nuovi format formativi connessi agli strumenti digitali, di logiche, principi e concetti che minacciano i presupposti pedagogici sui quali ha trovato solidità il pensiero e l'azione formativa (il pensiero riflessivo, il *continuum esistenziale*, l'idea di progetto, la dimensione relazionale e dialogica dell'apprendimento); la riproposizione in molte delle pratiche apparentemente innovative - quantomeno nella forma e nei modi di erogazione - di modelli pedagogici ampiamente superati dalla riflessione pedagogica dello scorso secolo. Al netto dell'effettiva e innegabile necessità di ripensare creativamente pratiche formative che sappiano tenere conto delle nuove esigenze, anche temporali, delle organizzazioni di oggi, appare per noi altrettanto fondamentale preservare uno spazio di riflessione che permetta di ripensare le pratiche di formazione attuale e il cambiamento nella struttura della temporalità formativa attraverso una logica che sia meno rispondente a una razionalità commerciale ma riesca a inglobare le considerazioni di una seria e avveduta razionalità pedagogica, pena il rischio di perdita di senso, di coerenza e, in ultimo, di efficacia e di serietà delle pratiche formative stesse.

Bibliografia

Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino, 2008.

P. Carminati, U. Frigelli, F. Pedroni, *Nuove organizzazioni esperienziali*, Franco Angeli, Milano.

F. Cecchinato, *Oltre il Neomanagement*, Guerini Next, Milano, 2019.

F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma, 2017.

M. Magatti, *Supersocietà*, Il Mulino, Bologna, 2022.

R. Nacamulli, A. Lazazzara, *L'ecosistema della formazione*, Egea, Milano, 2022.

H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino, 2015.

R. Sennet, *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton & Company, 1999, (trad. it.: *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli, Milano, 2001).

Fabio Cecchinato

Consulente, Docente di Organizzazione aziendale (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Psicologia della valutazione e dello sviluppo nelle organizzazioni (Università Cattolica di Milano).

Manuela Palma

Ricercatrice, insegna di Metodologia della formazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Tempo e talento. Sospendere il giudizio per comprendere etiche del lavoro impertinenti

Jole Orsenigo e Cristiano Ghiringhelli

I criteri, le aspettative e le richieste con cui un numero sempre maggiore di lavoratori, non solo delle generazioni più recenti, si avvicinano al lavoro e alla interazione con le organizzazioni appaiono spesso impertinenti, al punto da generare uno

“sconcerto giudicante”. Anche le attuali politiche e prassi HR sembrano non riuscire a dialogare con questa porzione di lavoratori: esprimendo presupposti dati finora per scontati, generano spesso nei giovani un “diniego evitante”. Resistere alla tentazione di

giudicare e categorizzare, a favore di una comprensione profonda, è il presupposto per generare un positivo rapporto persona-organizzazione su cui costruire gli ambienti e le relazioni di lavoro contemporanei.

Non ti sembra un tantino riducente, a trent'anni?

Dopo tre colloqui per una posizione inizialmente amministrativa e poi, crescendo, manageriale, scegliamo una ragazza di trent'anni, che lavora in una divisione

specializzata sulle energie rinnovabili di una multinazionale. Disinvolta, brillante, (ancora) junior. All'ultimo passaggio, però, si irrigidisce per il fatto che non avevamo previsto per lei l'assunzione come quadro. La ragazza motiva il proprio rifiuto spiegando come adesso sia obbligata a recarsi in ufficio solo due giorni al mese, mentre per il resto del tempo lavora da casa. Aggiunge che “quello che va fatto”, lei lo finisce in tre ore su otto di lavoro e, quindi, “dopo fa quello che vuole”. Conclude, convinta, che “per avere il 30% in più di stipendio, dovrebbe rinunciare al 50% del tempo”. Il capo, nel congelarla, non si trattiene dal farle presente che, dove è impiegata attualmente, tra

vent'anni avrà il medesimo stipendio, aumentato al massimo di un 5% all'anno, e farà sempre lo stesso lavoro. Poi, dandole del tu, le dice: *non ti sembra un tantino riducente, a trent'anni?*

Ambizioni

Due manager, uno italiano e uno spagnolo, si scambiano opinioni. In Spagna, durante il colloquio di selezione, la prima cosa che un giovane chiede è: “Quanto tempo lavorerò in smart-working?” oppure “Quanti giorni potrò restare a casa?”. Sicché il manager italiano conclude: la prima preoccupazione non è lavorare, ma trovare un impiego che consenta di andare al mare.

Oltre oceano

Riflette un giovane avvocato che per lavorare ogni giorno si reca a New York: i nuovi lavoratori vanno dividendosi in due categorie: quelli che si dedicheranno al lavoro senza resti - abiteranno a Manhattan, vivranno in un appartamento di città, si abitueranno alla vita della grande metropoli: locali, teatri, metropolitane... - e quelli che, abitando sulla terraferma, avranno una villetta per i figli, un giardino e dei cani, una grande macchina e un lavoro che certo permetterà loro di pagare tutto ciò. Ma non faranno la stessa carriera dei primi che potranno ambire a posizioni decisive. Il suo capo, giustifica questo di-

cendo: “si tratta di selezionare i migliori (*dedication*). In certe posizioni, non puoi mettere l'intelligenza artificiale!”.

L'esistenza singolare di chi sa dire: “I would prefer not to”

Nel 1856 Herman Melville scriveva una storia: forse un romanzo breve, forse un racconto lungo, ambientata a *Wall Street*. Di questa non ci interessa la trama o il finale, ma il fatto che sembra ripetersi ai giorni nostri quando, sempre più spesso, capi e selezionatori si sentono restituire la “formula” - come l'hanno chia-





mata G. Deleuze e G. Agamben (1989) - di Bartleby. Si sentono dire a un sollecito, a una richiesta o domanda di lavoro: "Preferirei di no («I would prefer not to»)". Pacato ma fermo questo copista indaffarato ed efficiente, prima dell'invenzione delle macchine da scrivere e dei pc, si dà da fare alacremente. Sino a che davanti a ripetuti vari ordini non fa che rispondere, imperturbato, che preferirebbe - una sola volta nel racconto dirà: "preferisco" - non fare quello che gli viene richiesto. Non si tratta di un semplice rifiuto, e per giunta gentile, né della sovversione

delle regole dell'avvocato da cui dipende. Il suo fare corrisponde, piuttosto, alla sospensione della stessa azione che lo rende un lavoratore. A sabotare il proprio mestiere con la risolutezza di chi sta ai margini, in un angolo dietro un paravento. Il regno di Bartleby non è, infatti, né il dovere, né la volontà. Fuori da ogni logica moralistica, né deve/vuole lavorare (copiare), né non lo fa (non copia): *preferirebbe* non fare ma non sappiamo se raggiungerà quell'obiettivo. Sollevandosi da ogni azione si ritira nella forza della potenza. Non si precipita in un atto.

Forse, è vero che sovente i Bartleby sono giovani, ma non è una condizione necessaria. Sufficiente, invece, lo è quella che scatena nell'altro: la meraviglia. Lo sconcerto, abbiamo detto. Un turbamento che spazientisce, che mette in discussione e innervosisce. Per questo i Bartleby non vengono cacciati subito bensì, altrettanto fulmineamente, giudicati. Bartleby, da parte sua, non è perplesso. Esita sì, ma diversamente dall'interlocutore che viene gettato, proprio per quella indecisione, nell'incertezza e spazientito, lo valuta. Oggi: bamboccione, sdraiato, inetto. Ieri:

curioso, misterioso, strano. Lo scandalo di quella preferenza accennata non corrisponde alla protesta di un adolescente che trasgredisce, confligge e contrattacca. Nulla di tutto ciò. Il diniego dei Bartleby evita, appunto, di cadere nella trappola della lotta. Dello scontro. Se ne chiama fuori, è altrove. Da un'altra parte. Dove l'altro, spesso affermato socialmente e professionalmente, non è (più) in grado di intercettarlo. Di afferrarlo, tanto per omologarlo a sé, quando per rinnegarlo allontanandolo da sé. C'è stato un tempo in cui

sovertire era *un must*. Era il tempo in cui alcuni genitori inorridivano perché i loro figli non si tagliavano i capelli. Ci sono stati, poi, maestri che incitavano i loro allievi alla critica e alla disobbedienza. E datori di lavoro che hanno visto sfilare quelli con i loro operai in manifestazione come insieme a volantinare e fare picchetti. *In luogo di obbedire, bisognava disobbedire. In luogo di costruire, distruggere.*

In luogo di assentire, negare. Essere adulti, essere autonomi, per molti ha voluto dire negare i vincoli della tradizione: vivere senza mogli cui essere fedeli, senza capi da seguire o déi da onorare. In questa prospettiva il posto fisso diventava il segno di ogni remissione. Timbrare il cartellino o vestire da impiegato/segretaria qualcosa cui sottrarsi. Il lavoro, infine, il luogo della fatica, dell'abitudine, del grigiore.

Il film *Il posto* (1961) di Ermanno Olmi racconta la selezione di alcuni giovani per l'ambito posto fisso: alcune, curiose ai nostri occhi, prove psicoattitudinali ma, allora, all'avanguardia. Un tema e altre prove scritte, un colloquio condotto da uno psicologo le cui domande fanno sorridere il protagonista. Oltre la tensione dell'esame e la spinta a farsi una posizione in una grande multinazionale - fortuna a cui inesorabilmente si piega il ragazzo di campagna dopo i primi studi - sfilata la metropoli: la metropolitana in costruzione, i tram e i treni affollati.

I pranzi in latteria, il caffè con una ragazza carina. I primi acquisti necessari a chi lavora: l'impermeabile come il cappello della divisa che indosserà. Domenico forse non avrebbe voluto quel posto ma si lascia convincere che è un'ottima occasione; *la sua*.

Lavorare può essere piacevole solo quando si fa quello che si desidera. Per esserne convinti, occorre superare due luoghi comuni: che sia la fatica a favorire/impedire il piacere - dobbiamo cioè superare una logica sacrificale nel nostro modo di lavorare (Recalcati, 2017) - e che siano in pochi quelli a mettere al lavoro il proprio desiderio. Non si tratta, tuttavia, di pensare il lavoro in modo vocazionale. Siamo consapevoli che se in molti ambiscono a fare lo stesso mestiere, solo in pochi vi riusciranno. Non è una questione di talenti impegnati *bene* oppure di talenti *giusti* per fare il lavoro che c'è (un certo tipo di piede per danzare, una notevole stazza per fare, una volta, l'infermiere nei manicomi, una impertinente creatività per i filosofi impiegati nelle aziende degli anni 80'). Né sono sufficienti il benessere nei luoghi di lavoro o un sistema di welfare aziendale a garantire la realizzazione del desiderio. Non è neppure una questione di fortuna/sfortuna. Una cosa è certa: anche se stiamo bene quando lavoriamo, la soddisfazione per ciò che stiamo facendo nasce da altro: la fedeltà al desiderio. È a questo livello

che il "Preferirei di no" di Bartleby rischia di essere sulla strada giusta.

Prova cioè a tenersi lontano dai due poli del sacrificio nevrotico (Recalcati, 2017, pp. 64-66). Piuttosto che continuare a oscillare tra questi, li sospende: non si ribella, pretendendo di esercitare un'autonomia senza vincoli, e neppure si sacrifica oblativamente, facendo tutto quanto gli venga detto.

Per quanto ci sembrano "singolari" questi Bartleby, forse - loro - più che persone normali o individui nel senso foucaultiano del termine, sono davvero *singularità*. La loro esistenza assomiglia, infatti, all'ecceità di cui parlava Gilles Deleuze (1996).

Eventuali effetti tra uno sconcerto giudicante e un diniego evitante

Tra le ragioni alla base dello *sconcerto giudicante* e del *diniego evitante* vanno senz'altro considerate le credenze, gli assunti e le "teorie-in-uso" (Argyris, 1977). Esse, guidando i processi di percezione, di valutazione, di decisione, influenzano non soltanto i comportamenti messi in atto dai membri organizzativi nelle loro relazioni interpersonali, ma anche le politiche e le prassi in uso in un'organizzazione stabilite dalla sua coalizione dominante.

Non è certo una novità che le credenze e gli assunti dei manager influenzino i loro comportamenti e le loro decisioni che si riflettono poi sulle politiche e pratiche organizzative (McGregor; 1960; Argyris, 1977; Ghoshal & Moran, 1996; Pfeffer, 1997; Morrison e Milliken, 2000; Cho & Jiang, 2022). Anche lo sconcerto giudicante e il diniego evitante che si viene a produrre negli attuali contesti di lavoro hanno, tra le loro radici, credenze e attese (quasi mai esplicitate) divenute nel tempo sempre più divergenti tra chi dà lavoro e chi lo cerca. Molte delle politiche e pratiche HR attualmente in uso nella gran parte delle organizzazioni, sono espressione di assunti, tanto consolidati quanto impliciti, la cui validità organizzativa e attrattività per i lavoratori tendono ad essere date per scontate. Al contrario, come suggerito dalle storie riportate in apertura di questo contributo, è il momento di chiedersi se siano adeguate a comprendere e governare una relazione persona-organizzazione che si sta ricostruendo intorno a scelte di vita e lavoro che possono apparire "impertinenti", per quanto sono fondate su criteri così diversi da quelli tradizionali. Questo è diventato evidente già dall'ingresso nel mercato del lavoro delle nuove generazioni (prima i "Millennials" e ora gli "Zoomers"). Le nuove generazioni sembrerebbero introdurre profondi cambiamenti ai valori associati



al lavoro, in buona parte stravolgendo i punti fermi che hanno caratterizzato le generazioni precedenti. Una visione più individualistica del lavoro si associa ad attese di elevata personalizzazione della gestione del rapporto persona-organizzazione, funzionale a una realizzazione di sé e dei propri talenti che non attengono esclusivamente la sfera professionale. Lette alla luce delle categorie tradizionali, ancorate a etiche del lavoro che collocano quest'ultimo come dimensione prevalente che subordina tutte le altre, i tratti caratteristici delle nuove generazioni generano "uno sconcerto" che conduce a valutazioni

spesso negative. La tendenza delle nuove generazioni ad assegnare meno importanza ai valori e alle ricompense sociali tradizionali (sentirsi parte di un gruppo e di una comunità organizzativa) si accompagna a preoccupazioni sia di commitment sia di coesione organizzativa. La loro marcata propensione a passare da un'organizzazione ad un'altra valutata più in linea con i propri desideri di vita, assume il disvalore di un tradimento. Questo può indurre a impostare la relazione nel qui-ed-ora e in ottica esclusivamente transazionale, riducendo le risorse allocate alla formazione e allo sviluppo. L'elevato orientamento al

rischio con cui vengono impressi cambiamenti di vita da parte delle nuove generazioni viene a volte bollato come irresponsabilità, irrealistica valutazione del rapporto costo/benefici, e non come il coraggio di perseguire un'autorealizzazione basata sull'espressione dei propri talenti. D'altra parte, la diminuzione della centralità del lavoro nella vita e il più elevato valore assegnato al tempo non lavorativo introduce attese di poter gestire il proprio tempo in modo flessibile. La crescente richiesta di settimane lavorative comprese in 4 giorni o di opportunità di lavoro agile, per esempio, si inserisce in questo quadro, ed

è rilevante non solo per chi ha famiglia e desidera avere il tempo da dedicare ai figli, ma anche per i più giovani determinati a non rinunciare a opportunità di viaggiare e alla cura delle relazioni extra-lavorative. Gli strumenti di flessibilità nella gestione del tempo di lavoro assumono quindi un ruolo chiave nel pacchetto di ricompensa proposto dall'organizzazione, che può influire, a volte in modo determinante, sulle scelte di carriera non soltanto dei più giovani, ma anche delle generazioni precedenti. Non si tratta dunque di una questione soltanto generazionale, ma di prendere atto della coesistenza di di-

versi approcci al lavoro. Il periodo pandemico ha rappresentato per molti, indipendentemente dalla generazione di appartenenza, l'occasione di sperimentare organizzazioni di vita diverse da quelle monodimensionalmente scandite dal tempo di lavoro. Questa sperimentazione ha indotto alcuni a rivedere in modo radicale le proprie attese nei confronti del lavoro e della vita, convincendoli ad imprimere un deciso cambiamento nella propria esistenza post-pandemia, guidato dall'intenzionalità di riprendere il controllo del proprio tempo e della propria vita. Questo non necessariamente corrisponde a un "lavorare di meno". Per alcuni il tempo di lavoro può essere maggiore di prima, ma per scelta volontaria volta a perseguire un progetto di vita in cui dare piena espressione ai propri talenti. Per altri può invece corrispondere a una riduzione del tempo di lavoro, a favore di altre dimensioni riscoperte e alle quali non si è più disposti a rinunciare. Altri ancora chiedono alla propria organizzazione di rinegoziare il rapporto cercando soluzioni coerenti alle mutate aspettative nei confronti del lavoro.

Conclusioni

Queste scelte di riorganizzazione di vita, se lette sulla base delle tradizionali teorie-in-uso, possono apparire incomprensibili,

spregiudicate, sbagliate e – se sulla persona si sono investite risorse economiche, sociali e simboliche (il mio allievo/erede) – ingrate. Come noto, il clima organizzativo e la sua cultura riflettono i valori e gli obiettivi dei fondatori o della coalizione manageriale dominante. Oggi, questi leader sono cresciuti in un contesto culturale e sociale che ha espresso valori e credenze nei confronti del lavoro poi tradotte in sistemi, politiche e pratiche HR ed organizzative consolidati e dati per scontati, oggi sfidate dall'ingresso nel mercato del lavoro di persone che esprimono valori e assunti di rottura rispetto a quelli tradizionali. Non raccogliere questa sfida crea uno sconcerto giudicante da parte dei leader e un diniego evitante da parte dei lavoratori, che si traduce in un atteggiamento negativo e di abbandono nei confronti del lavoro e dell'organizzazione, se non un'interruzione del rapporto. Ne deriva l'esigenza, in particolare per chi fa ha ruoli incaricati alla definizione di norme, regole, politiche e pratiche organizzative, e per chiunque abbia funzioni di coordinamento e di indirizzo di risorse umane, di mettere in discussione le proprie teorie-in-uso e di entrare in relazione con una pluralità di orientamenti al lavoro. Un'operazione certo molto faticosa, poiché impone di mettere in discussione verità o un principio ritenuto di per sé evidente. Il frequente ricorso agli stereotipi attesta

tale fatica. A questo livello, la formazione può fare molto, come hanno mostrato le due edizioni di BIG - Business Intergenerational Game (<https://www.cfmt.it/big>), che ha impegnato giovani (studenti o laureati) e manager aziendali in un lavoro di squadra, supportato da un ambiente di apprendimento simulato ma ad alta verosimiglianza (alla cui realizzazione ha contribuito uno degli autori di questo contributo), con l'obiettivo di risanare un'impresa. In entrambe le edizioni, il fattore che ha sorpreso di più i partecipanti è stata la scoperta dell'altro e lo smantellamento dei pregiudizi di partenza che ha permesso di sperimentarsi in soluzioni di collaborazione tra generazioni. La formazione può contribuire in misura significativa al superamento dello sconcerto giudicante e del diniego evitante e dunque alla genesi di un positivo rapporto persona-organizzazione su cui costruire gli ambienti e le relazioni di lavoro contemporanei.

Bibliografia

- C. Argyris, *Double loop learning in organizations*. Harvard Business Review, 55(5): 115-129, 1977.
- Y. Cho & W. Y. Jiang, *How Work Orientation Impacts Objective Career Outcomes via Managerial (Mis)perceptions*. Academy of Management Journal, 65(4), 1353-1382, 2022.
- G. Deleuze, G. Agamben, *Bartleby. La formula della creazione*. Quodlibet (trad. it.

Bartleby ou la formule. Paris: Flammarion, 1989), Macerata 1993.

S. Ghoshal & P. Moran, *Bad for practice: A critique of the transaction cost theory*. Academy of Management Journal, 21: 13-47, 1996.

D. McGregor, *The human side of enterprise*. McGraw-Hill, New York, 1960.

H. Melville, *Bartleby, The Scrivener. A Story Of Wall-street*. In: *The Piazza Tales and Other Prose Pieces, 1839-1860*. Vol. 9. Northwestern University Press-The Newberry Library, 1987, Evanston-Chicago, 1956.

E. W. Morrison & F. J. Milliken, *Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World*. The Academy of Management Review, 25(4), 706, 2000.

J. Pfeffer, *New directions for organization theory*. Oxford University Press, New York, 1997.

M. Recalcati (2017). *Contro il sacrificio. Al di là del fantasma sacrificale*. Cortina, Milano, 2017.

Jole Orsenigo

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa.

Cristiano Ghiringhelli

Professore associato di Organizzazione Aziendale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano-Bicocca.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Saper perdere tempo. Una capacità da coltivare da 0 a 99 anni

Anna Granata



Camminare senza una meta precisa, dedicare un pomeriggio feriale a una passione personale, salvare nella giornata un momento per leggere un libro, gestire un imprevisto rimandando la consegna di un lavoro o di un progetto: si tratta di occasioni vissute spesso con riserbo o sen-

so di colpa, come un tempo rubato alla quotidianità di vita e di lavoro. Eppure, perdere tempo o gestire un tempo inaspettato rispetto alla normale scansione delle nostre giornate, è necessario per coltivare alcune capacità umane fondamentali. La parola capacità – *capabilities* alla maniera di Amartya Sen e

di Martha Nussbaum – rimanda l'idea di possibilità, occasioni, strategie che permettono alle persone di coltivare le proprie aspirazioni e realizzarsi pienamente come esseri umani. Esse non sono vincolate a compiti e mansioni specifiche, ma ci restituiscono il nostro desiderio di coltivare dimensioni che in qual-

che modo trascendono la nostra quotidianità. Come la capacità di immaginazione, considerata da Martha Nussbaum (2013) facoltà fondamentale sia sul piano personale (immaginare alternative di vita e di lavoro) sia sul piano collettivo (immaginare altri modi di vivere col pianeta e tra i popoli e le culture).

Nessuna capacità di immaginazione può essere coltivata entro un ritmo di vita denso e strutturato, del tutto privo di spazi liberi e svincolati da obiettivi. Saper perdere tempo, dimensione diffusa nei primi anni di vita di una persona, è in realtà un'arte che dovremmo coltivare ad ogni età per evitare un'adesione acritica a routine e automatismi che non restituiscono la complessità della persona.

In questo breve testo affrontiamo il tema del "saper perdere tempo" in una prospettiva di *life long learning*, facendo emergere come questa dimensione sia diffusa e accettata socialmente durante l'infanzia, sia spesso giudicata negativamente durante l'adolescenza e diventi oggetto di critiche e giudizi in ambito personale e professionale durante l'età adulta, tornando poi come tratto diffuso dell'età anziana, tra disagio e difficoltà di recuperare un tempo lento e svincolato da compiti, al quale non si è più abituati dopo una vita fatta di scansioni temporali rigide e predefinite.

Infanzia. Tempo dell'immaginazione senza confini

C'è un tempo nel quale siamo liberi di esplorare la realtà senza uno scopo preciso, di sperimentarci in attività che non sono finalizzate al raggiungimento

di titoli e competenze. Un tempo nel quale il vuoto, la noia, l'assenza di programmi costituiscono lo sfondo migliore per elaborare pensieri e domande, per mettere all'opera la creatività e l'immaginazione.

È il tempo dell'infanzia nel quale, non a caso, la capacità di immaginazione è più sviluppata di sempre (Granata 2022). Il bambino crea quotidianamente situazioni e luoghi immaginari, attribuisce significati originali agli oggetti e mette questi a servizio di una propria precisa idea. I giocattoli preferiti dai bambini sono spesso utensili presi dalla cucina o dalla cassetta degli attrezzi, materiali raccolti nell'ambiente naturale che non avendo una forma ben precisa assumono la funzione che si desidera, frutto della propria immaginazione e della propria esperienza.

Le suggestioni più forti sull'immaginazione come capacità da coltivare ci vengono da Bruno Munari (2007), il grande maestro del design. L'immaginazione non è evasione dalla realtà ma un modo per entrare a stretto contatto con essa. Immaginare è andare oltre il dato di realtà, non per trascenderlo ma per penetrarlo, mostrando ciò che potenzialmente racchiude. È arte di combinare e di connettere in maniera creativa, giustapponendo in maniera nuova gli elementi in gioco, mostrando le possibili connessioni tra parti prima considerate estranee. In ambito organizzativo e aziendale si

parla più propriamente di creatività, ma essa discende dalla facoltà originaria dell'immaginazione.

La psicologa americana Marjorie Taylor (1999) ha condotto svariati studi sullo sviluppo dell'immaginazione e della creatività nei bambini tra i tre e i cinque anni, in particolare in relazione al fenomeno dell'amico immaginario. Negli anni, osservando gli affascinanti mondi immaginari dei più piccoli, non ha notato nessun declino di questa capacità nei bambini di questa età. È entrando a scuola che la stragrande maggioranza di loro riduce notevolmente le proprie capacità di inventare una storia, di disegnare un luogo fantastico, di giocare con le parole e di inventarne di nuove: in poche parole di utilizzare l'immaginazione. Nel nostro sistema di istruzione, è in particolare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria a segnare la radicale perdita della dimensione del gioco e dell'immaginazione come forme di apprendimento. La scuola dell'obbligo apre una lunga stagione della vita nella quale imparare significa, quasi sempre, eseguire consegne prestabilite, cercare di raggiungere obiettivi predisposti dagli insegnanti, ottemperare a compiti standardizzati secondo le regole predisposte dall'organizzazione scolastica.

Il tempo dell'immaginazione, associato al disegno o al testo libero, a un nuovo progetto in qualsivoglia

campo del sapere, entro un tempo svincolato da precise consegne e raccomandazioni, assume un ruolo del tutto marginale nella nostra scuola. È tempo svincolato dalla programmazione e dalla valutazione. Tempo "inutile", per molti insegnanti e per il sistema scuola nel suo complesso. Cento sono i linguaggi che parlavamo da bambini, novantanove quelli che la scuola e la società ci rubano, diceva Loris Malaguzzi (2017), cogliendo il forte tratto omologante delle nostre istituzioni formative. E tuttavia queste capacità sono spesso le più preziose e richieste anche in età adulta, in ambito lavorativo dove alle persone è richiesto sempre di più non soltanto di eseguire compiti in maniera accurata ma di saper esercitare creatività e immaginazione specialmente quando ci si trovi di fronte a situazione inattese e complesse. Per Rob Hopkins (2013), che al tema dell'immaginazione in età adulta ha dedicato un intero libro, questa capacità è non soltanto un fattore fondamentale per le scelte in età adulta, ma anche un'esigenza fondamentale per il nostro vivere comune.

Adolescenza. L'ideologia del tempo perso e da recuperare

L'entrata nel sistema scolastico segna spesso un cambio di passo rispetto



all'esperienza di crescita e di formazione. Il tempo vuoto dell'immaginazione, ma anche la possibilità di stare nella natura, il camminare per le strade di una città senza uno scopo o la lettura di un libro per piacere diventano esperienze sempre meno diffuse e accettate socialmente.

Bambini e ragazzi della scuola primaria vivono spesso, almeno nelle grandi città, la scuola a tempo pieno che difficilmente consente di coltivare e sviluppare la capacità di gestione del tempo libero. Molti ragazzi, anche a giornata scolastica conclusa, vivono un tempo denso di attività sportive, creative

o ricreative, organizzate entro spazi e tempi ben precisi, all'interno di un format stabilito a priori da allenatori e formatori. In questi contesti, anche i più qualificati, è difficile che possano essere coltivati talenti, passioni e capacità dei singoli, che in qualche modo si adeguano alla proposta standardizzata e collettiva proposta.

L'esperienza scolastica si connota fin dai primi anni come legata a obiettivi da raggiungere e programmi da svolgere, entro tempi stabiliti e in maniera standardizzata senza attenzione a tempi e vissuti di ogni singolo bambino e ragazzo. I possibili imprevisti

o inciampi vengono letti esclusivamente come vuoti da colmare e non come opportunità per vivere e sperimentare qualcosa che contribuisca alla formazione del ragazzo o dell'adolescente.

Che si tratti di un'interruzione della vita scolastica legata a motivi di salute fisica o psicologica, che si tratti di un viaggio per trovare la famiglia d'origine per bambini e ragazzi stranieri, che si tratti di altri tipi di fuori-programma famigliari o personali, il ritorno a scuola è quasi sempre segnato dall'invito a recuperare il tempo perduto, svolgere compiti ed esercizi aggiuntivi per ri-

mettersi in pari, sottoporsi a verifiche e interrogazioni per valutare "quanto" sapere e tempo il ragazzo deve recuperare.

Anche quando l'assenza da scuola sia stata pianificata e organizzata, l'atteggiamento della scuola non pare molto diverso: numerosi studi fanno emergere come gli *exchange students* soprattutto a livello di scuole superiori ricevano un trattamento molto negativo e penalizzante al loro rientro in Italia (Granata 2015). Gli insegnanti, oltre a non valorizzare in genere le loro esperienze di apprendimento linguistico e culturale, né le loro esperienze di vita, tendono a penaliz-

zare la valutazione delle loro performance ritenendo che abbiano "perso tempo" all'estero. Il fatto di essersi adattati a una cultura diversa come quella cinese o svedese, vivendo all'interno di una famiglia ospitante, l'aver frequentato un sistema scolastico con regole e programmi diversi da quello italiano, ma anche l'essersi adattati a uno stile e un ritmo di vita del tutto nuovo, non trovano spazio nel riconoscimento e nella valutazione dei percorsi di questi ragazzi.

Modalità di questo tipo richiamano la concezione bancaria della formazione già denunciata da Paulo Freire (2002) che non porta attenzione ai processi, ai vissuti, alle esperienze ma al "quantitativo" di sapere che il discente avrebbe o meno acquisito, trascurando capacità e competenze sviluppate da studenti e studentesse.

Accade così che l'età per eccellenza della vitalità, della scoperta, del rischio e dell'avventura - l'adolescenza - diventi il tempo dell'apatia e della scarsa motivazione, dei lunghi sonni per evitare le giornate scolastiche considerati inutili ai fini del proprio futuro e della propria realizzazione personale. Il "tempo perso" degli adolescenti, anche quando si pone in alternativa all'esperienza scolastica, è un tempo molto più energizzante di quello ordinario. Talvolta può cedere alla dimensione del rischio e della messa in pericolo della propria persona e degli altri, ma non

di rado si connota anche come forma di evasione impegnata e indirizzata verso una visione più ampia del mondo che vada oltre gli obiettivi scolastici. A titolo d'esempio, possiamo richiamare l'esempio del movimento *Friday for future*, animato da Greta Thunberg in Svezia e poi diffuso a livello globale: ragazzi e ragazze che hanno deciso di interrompere la routine scolastica affermando l'istanza fondamentale di salvare il pianeta dove tutti viviamo. Tempo perso è, per questi adolescenti, tempo di impegno e di militanza, tempo di immaginazione di nuovi stili e modi di vivere con la natura e di reagire alla crisi climatica. È solo interrompendo la routine che è possibile scoprire, entro un tempo "perso", ciò che conta veramente per il nostro vivere comune.

Età adulta. Pause per sostare e immaginare al lavoro

Se il contesto scolastico è, salvo felici eccezioni, poco incline a riconoscere ad alunni e studenti il tempo "perso" a coltivare passioni, interessi, capacità che non siano strettamente connesse agli obiettivi formativi, il contesto lavorativo è spesso ancor meno incline a riconoscere il valore di queste esperienze. Le interruzioni di lavoro legate a imprevisti famigliari o di salute, le richieste

di flessibilità o part-time per coltivare esperienze e passioni personali, o per la conciliazione famiglia-lavoro, così come l'esperienza più ampia e prolungata dei congedi parentali per uomini e donne con figli, vengono vissute spesso in maniera problematica dai contesti organizzativi e con atteggiamenti e provvedimenti penalizzanti le carriere delle dipendenti e dei dipendenti.

Se il tema è ampio e delicato, anche a motivo degli scarsi sostegni statali ad aziende e organizzazioni in relazione per esempio ai congedi parentali, affrontarlo in una prospettiva di valorizzazione della persona nella sua complessità e nelle sue aspirazioni più profonde è importante e necessario.

"L'uomo non sigilla la sua umanità nella tuta di lavoro" è una frase nota di Adriano Olivetti, il cui modello di fabbrica ha molto ancora da dirci sul senso del lavoro e sulla valorizzazione dei lavoratori (cfr. Gino 2019). La fabbrica di Camillo Olivetti, padre di Adriano, è stata la prima fabbrica italiana di macchine da scrivere, sorta ai piedi delle Alpi sul modello delle fabbriche statunitensi. Nel 1924, il figlio Adriano, fresco di laurea in Ingegneria e da sempre appassionato di arte, letteratura e architettura, entra nell'azienda di famiglia come addetto alla produzione nella catena di montaggio. La vita di fabbrica non era nuova per lui: a quattordici anni era stato inviato dal

padre a fare un'esperienza lavorativa estiva come operaio in fabbrica, sperimentando in prima persona la dura giornata lavorativa degli operai. Ad Adriano si era subito resa evidente la disumana monotonia del lavoro degli operai e le difficili condizioni nelle quali operavano. I lavoratori operavano infatti in maniera isolata, impegnati in una fase diversa del processo di produzione, l'orario lavorativo era estremamente lungo e con pause molto brevi, gli spazi della fabbrica angusti e bui.

Ciò che colpiva Adriano era come espletare compiti di routine sempre identici a loro stessi portasse gli operai a smettere di mettere all'opera pensiero e immaginazione. L'entrata di Adriano in fabbrica segna una vera e propria rivoluzione, a partire dalla progettazione degli spazi e dei tempi del lavoro. A Ivrea, i nuovi stabilimenti furono costruiti interamente in vetro, così che gli operai mentre lavoravano potessero godere della vista delle montagne e, da fuori, la gente potesse osservare il loro lavoro, prezioso per l'intera comunità e il territorio. La pausa pranzo era stata ampliata a due ore, un'ora per mangiare in mensa e un'ora per "nutrire la mente" (Gino, 2019). Una delle prime biblioteche aziendali viene introdotta in Italia proprio qui, alla Olivetti, con numerosi volumi da consultare ma anche incontri con scrittori, poeti, pensatori, artisti e musicisti, che potessero

sollecitare la curiosità degli operai, dando loro uno spazio di ristoro per la mente. Durante quell'ora "tolta" al processo produttivo gli operai ritrovavano la propria umanità, leggendo un libro o ascoltando un concerto, seguendo una lezione di Storia o assistendo a una conferenza. Qualcosa che non aveva alcuna utilità o scopo, legato al loro mestiere, se non quello di coltivare le loro aspirazioni più profonde e la loro umana immaginazione.

Per Adriano era chiaro che un programma di lavoro troppo intenso avrebbe portato nel medio o lungo termine gli operai a forme

di alienazione. Così decise di retribuirli più di quanto facessero le altre aziende, ma anche di creare all'interno del contesto lavorativo e sul territorio, tutte le occasioni possibili per tenere viva la loro immaginazione e metterli in contatto con svariate forme di sapere e di cultura. La fabbrica diventava così non soltanto un luogo di fatica ma un luogo di ricreazione e di stimolo culturale: spreco di tempo con attività a favore dei dipendenti, Adriano investiva su loro benessere personale ma anche sul benessere e sulla produttività della fabbrica.

Conclusioni. Il tempo che conta da 0 a 99 anni

A conclusione di questa breve riflessione sul tempo e sull'arte del perdere tempo in una prospettiva di *life long learning*, possiamo enucleare alcuni aspetti fondamentali da sottoporre al dibattito pubblico sui tempi della società organizzata e del lavoro. In primo luogo, emerge come il tempo libero dell'infanzia, caratterizzato da capacità di immaginazione ed esperienze prive di uno scopo apparente, sia un

tempo da coltivare e tutelare anche nelle fasi successive di vita, costituendo lo sfondo fondamentale per alimentare nuove idee e pensieri in relazione alla nostra esperienza personale e collettiva.

In secondo luogo, le istituzioni della società organizzata – in primis sistema di istruzione e mondo del lavoro – sembrano avere un ruolo determinante nell'ostacolare percorsi di gestione flessibile del tempo, caratterizzati da autonomia, senso di responsabilità del singolo e apertura a svariate esperienze che permettano di coltivare la propria umanità al di là di



singoli compiti e mansioni, a beneficio delle esperienze scolastiche e lavorative stesse.

In terzo luogo, esempi luminosi del passato ci consentono di comprendere come investire in tempo svincolato da obiettivi lavorativi e capacità di immaginazione per chi ha ruoli di leadership può avere un effetto positivo sul benessere dei singoli ma anche sull'organizzazione nel suo complesso, così come emerge dalla straordinaria storia della fabbrica Olivetti. Un tema che dovrebbe

essere al centro dell'attenzione dei formatori perché richiede un vero e proprio cambio di prospettiva culturale all'interno delle organizzazioni e della società tutta.

Riferimenti bibliografici

A cura di C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Milano, 2007.

P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002.

F. Gino, *Talento ribelle. Perché infrangere le regole paga (nel lavoro e nella vita)*, Egea, Milano, 2019.

A. Granata, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Gribaudo-Feltrinelli, Milano, 2022.

R. Hopkins, *Immagina se... Libera il potere dell'immaginazione per creare il futuro che desideri*, Chiarelettere, Milano, 2020.

B. Munari, *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

M. Nussbaum, *Creating capabilities: the human development approach*, London, 2013.

M. Belknap Taylor, *Imaginary companions and the children who create them*, Oxford University press, New York, 1999.

Anna Granata

Dipartimento di Scienze umane per la formazione "R. Massa" Università degli Studi di Milano-Bicocca, anna.granata@unimib.it.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



FORMAZIONE CREA FUTURO

FONDIMPRESA FINANZIA LA FORMAZIONE
DEI LAVORATORI E DELLE AZIENDE

Con 211.842 aziende
e 4.946.089 lavoratori aderenti*
**Fondimpresa è il primo
Fondo Interprofessionale**
per la Formazione Continua in Italia.

Costituito da Confindustria,
CGIL, CISL e UIL,
Fondimpresa finanzia
Piani Formativi Aziendali,
Interaziendali, Settoriali,
Territoriali **per ogni esigenza.**

Fondimpresa promuove qualità,
competitività e innovazione
per rispondere alla domanda
di futuro di lavoratori e aziende
di qualsiasi **settore e dimensione**,
attraverso i suoi
canali di finanziamento:

- Conto Formazione
- Contributo Aggiuntivo
- Conto di Sistema

Per **info e adesioni:**

fondimpresa.it
assistenza.fondimpresa.it/assistenza
06695421

*al lordo delle variazioni societarie e degli
accentramenti contributivi

ESPERIENZE e VISSUTI



Oltre l'istantaneo. Un'esperienza di consulenza clinica a mediazione estetica in una scuola secondaria di secondo grado

Stefania Ulivieri Stiozzi e Paolo Magatti

Nella scuola contemporanea una pressione costante alla produttività e al risultato rischia di depauperare l'istituzione, contribuendo a

minare la coesione dei legami sociali al suo interno; in relazione ai processi di insegnamento/apprendimento tale pressione accentua una formazione appiattita sul tempo presente, che richiama, per certi versi, le pratiche di fruizione,

mediante *scrolling* e *zapping*, dei dispositivi tecnico-algoritmici. Senza pause, i diversi attori della scuola sono chiamati a mostrare competenze costantemente aggiornate, con una compressio-

ne evidente del tempo di elaborazione e sedimentazione che contraddistingue un processo educativo lungimirante. Il territorio complesso e articolato di emozioni, storie, desideri «sottobanco»



(Massa, 1999) che abitano il campo istituzionale (Correale, 1999) viene illusoriamente depurato da ogni manifestazione che rimandi alla molteplicità delle forme con cui ogni soggetto, a partire dalle proprie condizioni personali e culturali di provenienza, investe nel suo progetto di formazione.

Anche il tempo dell'accoglienza, che dovrebbe favorire l'ingresso del "nuovo" nel sistema scuola con un'attenzione espressamente dedicata a una relazionalità di spessore, capace di fare spazio a tutte le forme di alterità che contraddistinguono oggi un'utenza dal volto poliedrico (multiculturale e multi-problematica), tende ad appiattirsi su una modalità tecnocratica e procedurale, che si riduce il più delle volte alla programmazione di una settimana all'inizio dell'anno scolastico nella quale vengono proposte iniziative finalizzate ad una mera socializzazione senza un pensiero su come ciò possa tradursi in pratiche protratte nel tempo.

Il progetto di consulenza presentare si è indirizzato invece ad una scuola dove erano già in atto delle pratiche innovative sul tema dell'accoglienza.

La dirigente e gli insegnanti coinvolti (appartenenti alle commissioni orientamento e accoglienza) avevano elaborato un'idea di "accoglienza diffusa" come un processo che si dipana lungo tutto l'anno scolastico e che intercetta, in ma-

niera preventiva e con uno sguardo individualizzato, le criticità che possono condurre alcune fasce fragili della popolazione scolastica a vivere fenomeni di marginalizzazione e disinvestimento progettuale che poi, nel tempo, conducono all'abbandono, fomentando il fenomeno della dispersione scolastica.

Nonostante il dichiarato, in fase di analisi della domanda, gli insegnanti hanno manifestato una condizione di disagio collegata al tema dell'accoglienza. Una prima difficoltà, vissuta in prima persona, riguardava il proprio status di docenti precari che abitano l'organizzazione per un *tempo istantaneo* e di cui rimane una debole traccia nella memoria istituzionale.

Tale condizione sembrava produrre effetti di de-soggettivazione e alienazione dal ruolo e dal compito, speculari a quelli vissuti dagli studenti.

Gli insegnanti hanno riferito una condizione di inquietudine e un'incertezza sulla propria funzione di docente "accogliente" in rapporto ai colleghi e agli studenti che si amplificava in quegli insegnanti più esposti a una precarizzazione e di conseguenza ad una permanenza nella scuola così contratta da impedire la costruzione di un'appartenenza e un investimento progettuale sul contesto.

È pertanto emerso con chiarezza, a partire da questa condizione di incertezza strutturale da parte del corpo docente, che la

questione centrale riguardava la progettazione di *dispositivi per l'accoglienza dei docenti*.

Il progetto: estetica come accoglienza di un tempo altro

Il progetto di consulenza commissionato da un noto Istituto di Istruzione Superiore milanese in partnership con Fondazione Sodalitas, si è svolto nell'arco di circa quattro mesi, da novembre 2021 a marzo 2022. Sono state effettuate quattro sessioni di mezza giornata tutte condotte in presenza, in un momento ancora incerto per gli imprevisti causati dalla curva pandemica.

Il percorso ha coinvolto un nucleo di otto insegnanti e tre volontari della Fondazione Sodalitas, che in qualità di "cittadini riflessivi" interessati all'istituzione scolastica, hanno contribuito in modo determinante a una riflessione sul tema dell'accoglienza, mettendo a disposizione la propria esperienza maturata in contesti organizzativi di diversa natura (aziende, associazioni, ecc.).

Tale connubio si è rivelato produttivo e ha contribuito a generare diverse ipotesi progettuali che si sono successivamente integrate nel piano di "accoglienza diffusa" già presente nella scuola. Le finalità dell'intervento, ispirato dall'approccio clinico alla formazione (Massa, 1997) e alla

consulenza psicosociale (Forti e Varchetta, 2001) erano i seguenti:

- sperimentare un dispositivo "estetico" dove l'accoglienza possa costituirsi come un vertice per problematizzare la temporalità ordinaria dell'istituzione, costruita per lo più su un paradigma lineare del tempo e per fare esperienza di un "tempo altro", di «indugio» (Byung-Chul Han, 2009) e di scavo dell'immagine e della parola, restituendo «eros» pedagogico (Recalcati, 2014) all'incontro tra insegnanti e studenti;
- supportare il gruppo di docenti nell'elaborare i propri vissuti e i propri schemi di riferimento relativi al tema dell'accoglienza per poter svolgere il proprio ruolo con maggiore efficacia e consapevolezza.

Tenendo conto di questi assunti, era nostra intenzione offrire agli insegnanti uno spazio "protetto" per prendersi *cura del tempo*, accogliendo una visione tridimensionale della temporalità (tempo interiore, tempo del gruppo, tempo dell'istituzione) e cogliendo i nessi tra le tre "estasi temporali" (Heidegger, 1927) e la dimensione estetica. Dimensione estetica intesa come espansione di sensazioni ed emozioni "grezze" in direzioni di senso ancora inesplorate, con effetti di dilatazione dell'istantaneo (*Jetzt*) verso l'attimo eterno (*Augenblick*), proprio di

una temporalità contemplativa (Ulivieri Stiozzi, 2021) che attinge allo spazio-tempo infinito dell'inconscio.

Il dispositivo formativo tra immagine e parola

Il dispositivo formativo utilizzato si è ispirato al "Social Photo Matrix" (Ulivieri Stiozzi e Magatti, 2021) che si colloca nell'ampia costellazione dei metodi socio-analitici applicati alla formazione e allo sviluppo dell'organizzazione. Nato come una evoluzione della *Social Dreaming*, il suo obiettivo è quello di contattare i significati potenziali e latenti nel campo del gruppo e dell'istituzione per attivare un dinamismo elaborativo che consenta di andare oltre e rivitalizzare il tempo atrofizzato di cui la burocratizzazione è un sintomo. Attraverso una visione collettiva delle foto scattate dai partecipanti sul tema dell'accoglienza, si è prodotta una *matrix* in cui ogni fotografia è stata l'elemento attivatore di una catena di libere associazioni e di amplificazioni, finalizzate a dilatare ed espandere una tessitura temporale che prendeva vita da una memoria di storie personalizzate che spesso l'organizzazione del tempo scolastico tende ad escludere e/o squalificare. Rispetto al metodo originale, abbiamo inoltre ritenuto importante, in funzione di una rifles-

sione pedagogica sul tempo dell'accoglienza, produrre un'ibridazione tra immagine e parola, proponendo ai partecipanti la scrittura di un breve componimento poetico, ispirato dalle immagini e dalle associazioni circolanti nel gruppo.

L'immagine e il frammento poetico

Per poter trasmettere il senso del lavoro svolto e il processo elaborativo che si è attivato nel gruppo, intendiamo porre attenzione a un'immagine, a nostro avviso particolarmente evocativa, rispetto al nesso accoglienza-temporalità e

a un breve componimento poetico che hanno avuto valore di "emergenti" di un processo elaborativo in cui la conoscenza ha retroagito sulla consapevolezza di sé e sulla progettualità. L'immagine che abbiamo scelto rappresenta uno scorcio della navata centrale di una chiesa vuota, con in primo piano una doppia fila di banchi e davanti, verso l'altare, delle file di sedie ben distanziate, disposte in ordine simmetrico. Sul primo banco è distesa una persona adulta, scalza, rannicchiata e semi-coperta da un plaid. L'elemento architettonico delle colonne emerge in modo preponderante, creando un effetto di doppio contrasto, tra piano orizzontale e

piano verticale e tra luce e ombra. La foto è stata un catalizzatore e un punto di condensazione delle emozioni e dei pensieri circolanti nel gruppo, suscitando nei partecipanti una ramificazione articolata di libere associazioni e di ricordi personali e professionali. Lo spazio rimanda ad una scuola - e a una classe (il significante "banco" fa da *trait d'union* ai due contesti) - come luogo rituale e protetto dalla turbolenza del mondo ordinario, dove avviene un contatto con dimensioni intangibili che dispongono un processo di tras-formazione e di finzione autentificante della vita (Antonacci e Cappa, 2001). Ma chi presiede la funzione? Chi celebra il rito di passaggio? Quale concezione del tempo si palesa? Chi è l'ignoto che dorme?

Dai pensieri scaturiti dalla matrice del gruppo, la fotografia assume la funzione di immagine-soglia tra il disagio di un tempo precario, la mancanza di una *funzione rispondente* dell'istituzione (Kaes, 2012) e la possibilità embrionale di recuperare una *u-topia* di scuola regolata da una temporalità più umana, scandita da un ritmo dove i vuoti e le pause assumano un valore e le fragilità e le differenze trovino un'effettiva ospitalità, oltre la retorica dell'inclusione. Emerge dall'immagine un tempo del sonno/sogno, un "tempo improduttivo" rispetto ai parametri misurabili dell'efficienza e dell'efficacia. Ci sembra che l'immagine commentata rimandi,



in senso più generale, all'esigenza di recuperare un "tempo-soglia" di cui oggi si avverte la mancanza. Intendiamo per tempo-soglia un tempo di costruzione e creazione di legami intersoggettivi e intrapsichici in cui entrino in dialogo dimensioni molteplici dell'esperienza educativa. Una qualità del tempo in cui sia possibile intrecciare immagini, affetti, pensieri in uno stato ancora insaturo per accedere a una prima forma condivisa di simbolizzazione narrativa. Nel dispositivo formativo che abbiamo proposto questa prima forma di simbolizzazione si è concretizzata nella produzione individuale di un frammento poetico. Analogamente all'imma-

gine, selezioniamo quello che nel gruppo ha prodotto maggiori effetti di risonanza emotiva e di pensieri condivisi: *Accolto/Anima scalza/Per corri pareti prigionieri/Scopri sogni colori calore/Accolto*. Il testo richiama l'immagine sopra citata e condensa i processi riflessivi attivati nel gruppo. La sua lettura, scandita da pause, è stata vissuta dai partecipanti come un ulteriore momento proficuo di trasformazione delle emozioni in pensieri, rivitalizzando il campo gruppale e predisponendolo ad una nuova creatività progettuale. L'Istituto oggi sta sperimentando un progetto di accoglienza docenti, come esito di un'esperienza generativa condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Han Byung-Chul, *Duft der zeit*, (trad. it, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano, 2017), Transcript Verlag, Bielefeld, 2009.
- A. Correale, *Il campo istituzionale*. Borla, Roma, 1999.
- D. Forti, G. Varchetta, *L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*, (trad. it. *Essere e tempo*. Longanesi, Milano, 1976), Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1927.
- R. Kaes, *Le Malêtre*. (trad.it. *Il Malessere*, Borla, Roma, 2013). Dunod, Paris, 2012.
- R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza, Roma-Bari, 1997.
- a cura di R. Massa, L. Cerioli, *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. FrancoAngeli, Milano, 1999.
- M. Recalcati, *L'ora di lezione*. Einaudi, Torino, 2014.

S. Ulivieri Stiozzi, *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. FrancoAngeli, Milano, 2021.

S. Ulivieri Stiozzi Ridolfi, P. Magatti, *Doppio sguardo. Analisi di un dispositivo formativo tra didattica in presenza e a distanza*. PAIDEUTIKA, vol. 34, p. 117-131, 2021.

Stefania Ulivieri Stiozzi

Professoressa associata presso Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi Milano-Bicocca.

Paolo Magatti

psicoterapeuta e consulente organizzativo, docente a contratto presso Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi Milano-Bicocca.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Formare alla sostenibilità: approcci aziendali

Giulia Mura, Francesco Aleotti, Davide Diamantini

Sostenibilità e CSR

La diffusione massiva di tecnologie energivore e l'ampio uso di risorse non rinnovabili durante la Prima Rivoluzione Industriale ha portato grandi livelli di benessere, ma al contempo ha esponenzialmente aumentato l'impatto delle attività umane sull'ambiente. Come oramai è chiaro a tutti, l'attività umana degli ultimi secoli è andata ad intaccare in modo sostanziale i delicati equilibri naturali che regolano il

clima e la vita sulla Terra, causando quell'insieme di fenomeni che vanno sotto il nome di *global warming*. Dal fordismo degli inizi del Novecento alle politiche neoliberiste che ci hanno traghettato nel nuovo millennio, le attività economiche hanno promosso pratiche di organizzazione del lavoro e della vita delle persone incentrate su un ideale di crescita costante che si è rivelato, nel tempo, insostenibile. Da più parti la società contemporanea richiede un cambio di paradigma orientato dalla

bandiera della sostenibilità (Yrjo-Koskinen & Oger, 2022) ma, come spesso succede, passare dalle idee ai fatti richiede un grande sforzo. Per le imprese, nello specifico, integrare i principi e gli obiettivi della sostenibilità a quelli tradizionali significa aprire un percorso di innovazione profonda e strutturale, che deve necessariamente toccare tutti gli aspetti dell'organizzazione e delle pratiche produttive. Negli ultimi anni l'approccio della Corporate

Social Responsibility, che la Commissione Europea definisce come: «l'integrazione volontaria delle preoccupazioni sociali ed ecologiche delle imprese nelle loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con i vari portatori di interesse» (Commissione Europea, 2001), ha iniziato a diffondere degli strumenti concreti per intervenire in questa direzione.

Le aziende sono oggi sempre più richiamate (o obbligate) a creare valore in modo condiviso da tutti gli stakeholder coinvolti in modo diretto o indiretto nelle attività aziendali, sviluppare prodotti, servizi e modelli d'impresa innovativi e sostenibili e, al contempo, identificare, prevenire e mitigare gli impatti negativi delle proprie attività, siano essi ambientali o sociali.

Approcci responsivi e strategici (2000)

Negli anni numerosi studi hanno approfondito la comprensione delle caratteristiche degli interventi di CSR. Tra le caratteristiche più rilevanti nella pianificazione di un cambiamento in favore di una maggiore sostenibilità vi è l'adozione, da parte dell'azienda, di un orientamento

maggiormente "responsivo" o, in alternativa, "strategico" (Chandler, 2016). Avere un approccio responsivo significa, sostanzialmente, attuare delle azioni in risposta ai problemi che di volta in volta si presentano. Al contrario, adottare un approccio strategico implica un'inclusione del concetto di sostenibilità nella pianificazione complessiva delle attività, indipendentemente dai problemi specifici particolarmente rilevanti in un dato momento.

Quando un'azienda sta rispondendo alle richieste di sostenibilità, sta sostanzialmente applicando un comportamento da "buon cittadino aziendale" e cerca soluzioni in grado di alleviare gli eventuali effetti negativi segnalati dai diversi stakeholder, siano essi gli azionisti, i clienti, i dipendenti, gli enti pubblici o i rappresentanti della società civile. Quando invece, l'azienda si impegna in un'attività strategica, l'attenzione (e il budget) sono dedicati a un'operazione di definizione di programmi operativi organici che permettano di arrivare "prima" ad affrontare i problemi. Secondo alcuni autori, questo giocare d'anticipo potrebbe rappresentare anche un vantaggio in termini di differenziazione e posizionamento nel mercato rispetto alle aziende concorrenti (Tabella 1. Dai et al., 2013). Ovviamente, è auspicabile che un'azienda affronti il problema della sostenibilità in modo strategico,

inserendo le azioni specifiche in una visione complessiva volta a radicare il cambiamento a livello organizzativo. Le principali dimensioni da prendere in considerazione e sulle quali è indispensabile agire sono tre (Mura et al., 2022):

- 1) il coinvolgimento delle risorse umane. Tutti i lavoratori dell'azienda, dalla dirigenza agli operai, devono essere consapevoli e coinvolti nel cambiamento, perché esso possa radicarsi;
- 2) la modificazione della

dimensione organizzativa. Affinché lo sforzo fatto non rimanga circoscritto alla singola azione, ma diventi la base su cui si costruiscono le azioni future, ogni cambiamento nelle pratiche deve essere supportato da una struttura organizzativa coerente;

- 3) l'inserimento in una rete di supporto. Raggiungere una maggiore sostenibilità impone degli obiettivi ambiziosi, quali ad esempio l'azzeramento delle emissio-

ni, irraggiungibili per dei soggetti che lavorino in modo isolato. Le aziende devono essere in grado di sfruttare tutte le risorse disponibili, attraverso un efficace inserimento nelle reti di conoscenza e di innovazione.

La complessità di operare contemporaneamente in ognuno di questi tre livelli è tale per cui, spesso, le iniziative avviate non raggiungono risultati coerenti e completi. In particolare, vengono privilegiati in-

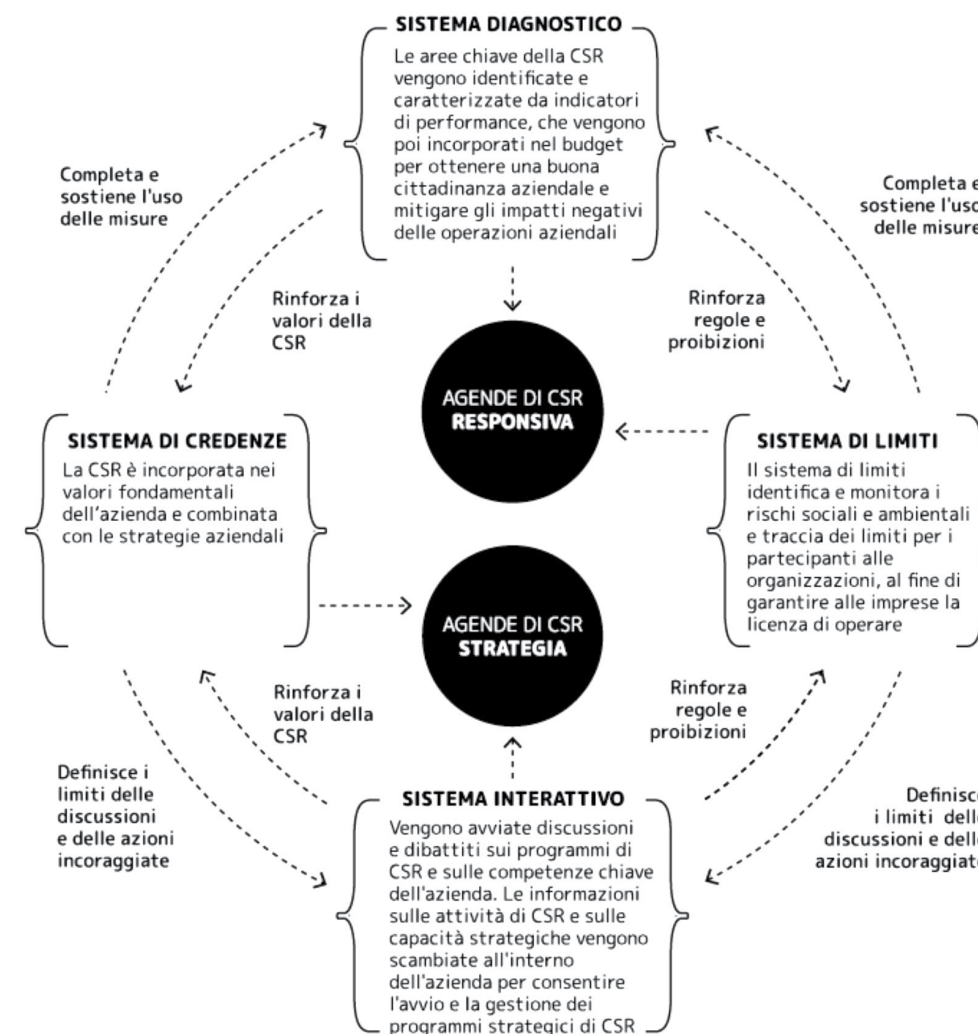


Tabella 1: Elementi comuni e differenti che sottendono la definizione di un'agenda di CSR responsiva o strategica. Adattato da (Dai et al., 2013).

terventi di tipo tecnico/ ambientale che sottovalutano il ruolo imprescindibile dell'azione di ogni individuo che compone l'organizzazione. Solo il cambiamento radicale dei comportamenti di ogni individuo permetterà di ottenere risultati significativi per l'intera collettività.

Pianificare un sistema strategico di gestione della sostenibilità

L'adozione di un approccio strategico alla sostenibilità impone numerose scelte in termini di allocazione delle risorse aziendali (Epstein & Buhovac, 2010). Nello specifico, è imprescindibile mettere in conto la disponibilità o l'acquisizione di:

1. risorse cognitive: conoscenze e strumenti di gestione della sostenibilità;
2. risorse materiali: personale, tempo dedicato, budget per gli interventi;
3. risorse organizzative: procedure e strumenti operativi di management.

La conoscenza è il fattore cognitivo che consente di individuare e valutare le risorse aziendali, di coordinarle in relazione al raggiungimento degli obiettivi di sostenibilità. Questa componente del processo di cambiamento è espressa in modo diretto dalle risorse umane aziendali e si può consolidare solo tramite azioni di formazione e sviluppo dei dipendenti.

Per un'impresa, porsi il problema di acquisire risorse cognitive vuole dire lavorare per il potenziamento di asset intangibili complessi, oltre le conoscenze specialistiche e verso nuove figure aziendali in grado di unire competenze tecniche, capacità di innovazione e familiarità con i più efficaci strumenti di implementazione.

In merito alle risorse materiali, è essenziale notare che è impossibile parlare di sostenibilità senza dedicare a questo specifico obiettivo investimenti adeguati, almeno in termini di tempo e risorse umane, anche nel caso in cui le risorse economiche collegate provengano da fonti parzialmente o totalmente incentivate da contributi statali.

Inoltre, l'adozione di un sistema strategico di gestione della sostenibilità avrà delle ripercussioni significative nella dimensione organizzativa, che potranno essere consolidate solo tramite interventi formativi diffusi. Risulta imprescindibile, infatti, l'integrazione di una serie di procedure negli standard di gestione, come l'inserimento di obiettivi di sostenibilità nel sistema degli indicatori di prestazione dei dipendenti o la definizione di specifiche procedure aziendali dedicate al monitoraggio della sostenibilità o, ancora, la definizione trasversale dell'ambito operativo della funzione aziendale collegata alla sostenibilità.

Rese disponibili le risorse

necessarie, il passo successivo è l'integrazione delle informazioni e degli strumenti di carattere tecnico derivanti dalle discipline ambientali con le questioni che emergono da un approccio organizzativo incentrato sulle dinamiche interpersonali interne all'impresa. Questa integrazione diventa un ulteriore fattore di successo nell'avvio dei piani di sostenibilità, poiché è molto frequente che questi interventi siano affidati proprio al personale delle risorse umane. In altre parole, è necessario approntare un quadro di analisi della sostenibilità che sia maneggevole e applicabile anche da chi si occupa di risorse umane.

Tre modi di vedere la sostenibilità in azienda

Il minimo di legge

Il minimo sindacale degli interventi formativi è universalmente riconosciuto come la formazione obbligatoria, in particolare per i temi della sicurezza. Ci sono ancora molte aziende che concepiscono l'intervento formativo di sviluppo delle risorse umane come adempimento agli obblighi della formazione alla sicurezza e, anzi, ne evidenziano la convergenza con l'obiettivo 8.8 dei Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030. Ovviamente tutto questo

non permette nemmeno di iniziare a ragionare di *green transition* nelle imprese.

Le buone intenzioni

Il problema dell'acquisizione di conoscenze e competenze è, come abbiamo visto, una delle barriere più rilevanti che si oppone alla transizione verde. Queste competenze non sono facilmente reperibili nel mercato del lavoro, per cui il ricorso ad integrazioni tramite interventi formativi è un passaggio obbligato. In numerosi casi di imprese prese in considerazione sono state rilevate azioni formative avviate su singole esigenze, senza una strategia di medio termine. In questi casi è molto frequente poter osservare che le attività sono svolte in modo ricorsivo e con numerosi aggiustamenti: in pratica viene adottato un metodo per prove ed errori che non di rado si rivela parziale e inefficace.

La strategia efficace

Saltuariamente capita di incontrare imprese che siano riuscite a adottare un approccio strategico alla sostenibilità: in questa prospettiva il tema, le pratiche e le iniziative aziendali sono condivise con tutti i dipendenti avviando progetti specifiche con i vari livelli gerarchici. In pratica, i tre livelli cognitivi, materiali e organizzativi sono iscritti in un quadro complessivo e la formazione diventa lo strumento principale per attivare i



contributi individuali nei dipendenti.

Conclusioni

Il dialogo avuto con numerosi responsabili di imprese ha permesso di identificare gli atteggiamenti tipici che sono stati appena richiamati. Riconoscere queste tipologie ricorrenti di intervento permette di sviluppare una migliore consapevolezza e allineamento nelle imprese tra l'immagine che ogni organizzazione ha di se stessa e dell'efficacia dei propri interventi e la media dei risultati attesi o raggiungibili (Hahn & Scheermesser, 2006). Il Global Reporting Initiative, ovvero il più diffuso sistema di rendicontazione della sostenibilità, adotta un criterio quantitativo di valutazione dell'azione formativa aziendale, perché esige il dato complessivo relativo

alle ore medie di formazione annua per dipendente e all'esistenza di programmi di aggiornamento delle competenze dei dipendenti e programmi di assistenza alla transizione. Sostanzialmente viene osservata la durata media dei programmi di istruzione e di formazione professionale, dei congedi di studio e della formazione o istruzione realizzate esternamente. L'impaccio di una valutazione qualitativa e dell'efficacia dei programmi attuati, oggi non possibile, potrebbe essere superato dalla considerazione dell'esistenza di un piano formativo pluriennale dedicato specificamente ai temi della sostenibilità. La sfida per sostenere lo sviluppo delle imprese, la loro capacità innovativa e il benessere di un intero territorio prevede sia la definizione di strutture interne alle aziende, di processi e procedure esplicite per

regolare i flussi operativi e contenere nel massimo grado le possibili componenti di incertezza, sia la promozione di comportamenti e azioni concrete tra i dipendenti. Per questo è urgente rendere disponibili alle imprese modelli formativi innovativi e contenuti mirati in modo da promuovere una sempre più estesa e consapevole adesione alla prospettiva della sostenibilità.

Bibliografia

- R. Chandler, *Strategic corporate social responsibility: Sustainable value creation*. SAGE Publication, 2016.
- Commissione Europea. *Libro Verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*. Testo disponibile al sito [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/dev/20020122/com\(2001\)366_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/dev/20020122/com(2001)366_it.pdf) consultato il 15 novembre 2022. Bruxelles, 2001.
- N. T. Dai, A. Ng & G. Tang, *Corporate Social Responsibility and Innovation in Management Accounting* vol

9, 1. Disponibile al sito https://www.researchgate.net/profile/Artie-Ng/publication/273760974_Corporate_social_responsibility_and_innovation_in_management_accounting/links/550d058b0cf275261097a6d7/Corporate-social-responsibility-and-innovation-in-management-accounting.pdf consultato il 15 novembre 2022. Chartered Institute of Management Accountants, 2013.

M. J. Epstein & A. R. Buhovac, *Solving the sustainability implementation challenge*. Organizational dynamics, 39, 4: 306-315, 2010.

T. Hahn & M. Scheermesser, *Approaches to corporate sustainability among German companies*. Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 13, 3: 150-165, 2006.

G. Mura, F. Aleotti & D. Diamantini, *Il manuale della sostenibilità per le imprese. Innovazione, sviluppo e ambiente*. Mondadori, 2022.

E. Yrjo-Koskinen & A. Oger, *COP27 | The world needs a paradigm shift*. Disponibile al sito <https://ieep.eu/news/cop27-the-world-needs-a-paradigm-shift> consultato il 15 novembre 2022, 2022.

Giulia Mura

PhD, ha studiato l'impatto delle tecnologie nella società con una particolare attenzione ai fenomeni della *food sustainability* e della *sharing economy*.

Francesco Aleotti

PhD in Sviluppo Umano Sostenibile, si occupa di sistemi di gestione della conoscenza, di processi partecipativi all'interno di ambienti digitali e di sviluppo sostenibile.

Davide Diamantini

Professore Associato, insegna Sociologia dell'Innovazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione - Università di Milano - Bicocca. Da anni svolge ricerca accademica sui fenomeni legati alla Società dell'Informazione.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Ritmo dell'organizzazione, della formazione e dell'adulto in formazione. Quale dialogo possibile?

Micaela Castiglioni

Il triangolo dei tempi

Apprendere ed essere soggetto adulto partecipe e attivo della formazione e in formazione significa essere coinvolto e lasciarsi implicare in una vicenda complessa poiché gli adulti di oggi sono complessi, altrettanto lo sono i loro bisogni e desideri di formazione così come complesse sono le organizzazioni contemporanee. A ciò dobbiamo aggiungere le modalità tramite le quali gli adulti imparano che sfuggono sicuramente la logica lineare causa-effetto eccessivamente semplificante. Se quindi il focus di questo numero di FOR è la questione del tempo/ritmo in rapporto alla formazione degli adulti, esso sarà necessariamente chiamato a dialogare con il tempo apprenditivo proprio di ogni singolo adulto e con il tempo dell'organizzazione il più delle volte dettato e regolato dall'urgenza di soluzione di un problema prevalentemente tecnico e strumentale.

È in questo intersecarsi delle tre temporalità che si possono verificare degli scarti problematici per cui il tempo della formazione si appiattisce su quello dell'organizzazione secondo la noncuranza dei tempi e dei ritmi di apprendimento propri degli adulti, oppure, il tempo del dispositivo formativo è coerente e sintonico con i tempi apprenditivi adulti ma l'organizzazione da parte sua costringe i soggetti organizzativi a ri-collocare quanto hanno appreso e, soprattutto, il come hanno appreso/proceduto in formazione, dentro il tempo serrato e quasi da "pronto soccorso" della vita organizzativa. Nel primo caso il formatore sottostà alle richieste del committente escludendo gli adulti, nel secondo il formatore e la sua progettualità formativa non vengono paradossalmente riconosciuti dall'organizzazione/committente con la conseguenza che, ancora una volta, ad essere messi in periferia sono gli adulti stessi che apprendono.

Come apprendono gli adulti?

Chiediamoci a questo come apprendono gli adulti e lo facciamo con autori quali Demetrio (1995); Bruscazioni (2002); Knowles (2016). L'adulto è molto sensibile al "contesto" di apprendimento (Demetrio, 1995) per cui esso è "ecologicamente situato" (*Ibidem*). Non è mai pertanto un procedere "assorbente" e "ripetitivo" (*Ibidem*). Di qui, l'importanza della relazione tra il formatore e l'adulto in formazione. Il formatore può facilitare, o viceversa, rendere faticoso l'apprendimento dell'adulto nel senso che può essere capace di "sbloccare alcune operazioni mentali e cognitive" dell'adulto "alla base dell'apprendimento" (*Ibidem*) di qualcosa di nuovo, o al contrario, può non esserne in grado. Inoltre, ogni adulto in formazione si rapporta al sapere secondo modalità singolari e specifiche (*Ibidem*) che possiamo intendere come schemi

operativi e procedurali alla base dell'apprendimento di cui egli stesso non è sempre e completamente consapevole: "latenze cognitive", le chiama Duccio Demetrio (*Ibidem*). Ci rendiamo subito conto di come questo percorso-processo necessiti di una coerenza tra il tempo della formazione e i tempi dei soggetti organizzativi, o formativi adulti. L'apprendimento in età adulta è quindi una vicenda complessa che mette in gioco l'adulto nella sua interezza, nell'intreccio della sfera emotiva e cognitiva, personale e professionale. Esso richiede all'adulto di mettere in discussione procedure e modalità consolidate da tempo. Ad essere riformulate e indagate con sguardo critico sono le visioni di mondo che gli appartengono e di conseguenza i valori di cui è portatore. In ultima analisi, è l'immagine di sé e del sé professionale che viene rivista. Operazione non facile e indolore che richiede un tempo e un ritmo lento e dilatato del procedere formativo.



Se è indubitabile, inoltre, che l'adulto *apprende dall'esperienza* non dobbiamo dimenticare una parte fondamentale di tale locuzione: ossia, dall'*esperienza pensata* e ri-elaborata nelle valenze di *significato* che l'adulto gli attribuisce tra permanenze e distanziamenti di significato. Al centro della formazione adulta c'è *l'esperienza pensata e meta-pensata* che si traduce in questa postura interrogativa: *come penso l'esperienza, come mi penso in relazione ad essa, come potrei pensarla diversamente e pensarmi in modo differente rispetto ad essa?* Viceversa, l'apprendimento e quindi la formazione rischiano di non lasciare segno nella traiettoria personale e professionale degli

adulti coinvolti che si adeguano alla formazione. Essi paradossalmente non vengono riconosciuti nella formazione.

I tre modelli di formazione

L'aver ripercorso i principi che sottendono l'apprendimento adulto ci porta inevitabilmente a prendere in considerazione quello che, Quaglino definisce lo "scenario della formazione attuale" (2004). Per cui, il modello imperante continua ad essere la formazione "nell'organizzazione" (*ibidem*). Si tratta di una formazione di *breve tempo*, ad orientamento esclusivamente tecnico, basata

sull'erogazione verticale di saperi da parte del formatore necessari alla soluzione immediata di un problema secondo una logica puramente strumentale e del tornaconto immediato. Ci troviamo di fronte a un agire formativo che non si fa carico del significato più profondo che l'adulto può cercare nella formazione e che non si confronta con la *motivazione* all'apprendimento/formazione degli adulti che non è solo di tipo *estrinseco* (Maslow) ma è anche, soprattutto oggi, di tipo *intrinseco*, *all'accrescimento personale*, al *rafforzamento dell'autostima*, alla *costruzione di un'immagine di sé migliore*, non soltanto professionale. Il secondo modello è rappresentato dalla "forma-

zione per l'organizzazione" (Quaglino, 2004). Abbiamo a che fare con un procedere formativo di *media durata temporale* orientato a mettersi in sintonia con le istanze dei soggetti organizzativi e con quelle dell'organizzazione stessa, nella direzione di rafforzare il senso di appartenenza all'organizzazione stessa (*ibidem*). Il terzo modello è la "formazione *oltre* l'organizzazione", ossia, la formazione *personale* che non trascura le esigenze tecniche ma che accompagna gli adulti a pensare criticamente quelle esigenze stesse e a interrogare se stessi in relazione all'acquisizione/potenziamento delle competenze acquisite, interfacciando la dimensione personale e professionale.

Il formatore auto-riflessivo

Quanto abbiamo affrontato fino a questo punto richiede al formatore una postura mentale intro/auto/meta-riflessiva nel tempo precedente la formazione e durante il tempo in cui si sviluppa l'esperienza formativa.

Qui di seguito riportiamo alcuni stimoli che un formatore ad orientamento narrativo-autoriflessivo potrebbe rivolgersi:

Domande auto-riflessive¹

- Che formatore sono?
- Come sono diventato il formatore che sono?
- Qual è la mia teoria dell'apprendimento in età adulta?
- Quali sono le azioni dell'imparare, dell'insegnare e del formare?
- Quali emozioni provo come formatore in azione?
- Quali emozioni penso di suscitare?
- Che cos'è un problema e un problema in formazione? Come lo definirei?
- Come lo definiscono gli adulti in formazione?
- Come penso di riuscire a dare senso all'azione formativa?
- Quale senso danno gli adulti all'apprendimento/alla formazione?
- Chi è, dal mio punto di vista, il "buon adulto in formazione"?
- Quanto e come il contesto influenza il processo di formazione/apprendimento?
- Che cosa resta ai formandi adulti dell'esperienza di formazione?
- Quali sono i miei modelli? Da dove vengono?
-

Per una formazione adulta che ri-abiliti il pensiero...

È a questo punto che a chiedere legittimazione epistemologica e metodologico-procedurale è il terzo modello di formazione cui ci siamo riferiti non necessariamente in antitesi agli altri due ma nella possibile logica democraticamente feconda del *sia/sia*.

Si ripropone la centralità di proposte formative adulte che facciano leva su quell'"imparare a pensare", o anche, re-imparare a pensare che è da ricondurre alla riflessione di Donata Fabbri (1994, pp.127-134). Se, in continuità con

l'autrice: "imparare a pensare" significa "imparare a decidere", "a scegliere", "prendendo posizione", "a crescere in consapevolezza critica", a "porre/porsi² le buone domande" (*ibidem*, pp.130-134)³.

A riproporsi è la questione del gioco tra ritmo delle organizzazioni, della formazione e dei soggetti organizzativi in formazione che, come si è già detto, possono essere traditi da un eccesso di proposte formative di tipo tecnico/strumentale che poggiano su un tempo puntiforme, così come, sono altrettanto traditi qualora sperimentino un grosso scarto tra la "vita formativa" di "lungo periodo" e la "vita organizzativa" di "immediato periodo".

Per un nuovo copione di formazione e organizzativo: se non ora quando?

Richiamiamo brevemente un caso che riguarda l'Hospice di una tra le più importanti Fondazioni italiane per le Cure Palliative. Faremo riferimento alla formazione che questo ente è solito erogare per i propri professionisti sanitari: medici, infermieri, assistenti sociali, ecc.;

A chi scrive, è stato commissionato un percorso formativo differente dalla prassi consolidata che ha sempre privilegiato interventi formativi di tipo tec-

nico e di breve tempo o dal ritmo piuttosto accelerato. Ormai abituati a questa tipologia di formazione retta da una logica efficientistica preoccupata di risolvere in breve tempo il problema in oggetto, nell'organizzazione si è creato un *copione*⁴ di cura rivolto ai pazienti terminali -in particolare quelli seguiti a domicilio - protocolizzato e standardizzato, che ha eluso i *copioni individuali* degli operatori ormai adattati se non appiattiti su un copione stabilito dal vertice organizzativo e basato sul modello della medicina difensiva. A tal proposito abbiamo lavorato su un caso che riguardava un anziano signore di 86 anni in fase terminale seguito presso la propria abitazione dove

vivevano anche la figlia e la badante. La gestione della cura di questo paziente aveva fatto emergere alcune perplessità in due operatrici, medico e infermiera, colleghe degli altri professionisti che seguivano il paziente a domicilio.

Gli operatori domiciliari aderenti al copione/protocollo organizzativo avevano paradossalmente ritardato la palliazione fino ad

arrivare al punto in cui la figlia dell'anziano paziente aveva dovuto assumersi la responsabilità di sollecitarla gestendo per di più da sola la somministrazione della morfina nel fine settimana in cui il paziente è poi deceduto. Secondo la lente interpretativa copionale che abbiamo utilizzato ci trovavamo davanti a un *copione non vincente* che evidenziamo, qui sotto:

Copione organizzativo non vincente

- Stile di management autocratico;
- struttura organizzativa rigida;
- risoluzione dei problemi unilaterale;
- decisioni centralizzate;
- comunicazioni rigide e formali;
- clima organizzativo competitivo;
- stressante, senza creatività e flessibilità

La proposta di formazione, "alternativa", di matrice narrativa e autoriflessiva, aperta ai contributi teorici e metodologici della teoria copionale di Berne, che si è svolta in un tempo medio-lungo di otto incontri, ha permesso ai professionisti coinvolti di far emergere alcuni blocchi copionali e di iniziare ad abbozzare - almeno in forma di ipotesi di pensiero - modalità copionali "vincenti".

Copione organizzativo vincente

- Stile di management partecipativo;
- soluzione dei problemi per consenso;
- presa di decisioni condivisa;
- comunicazione circola liberamente
- il conflitto è utilizzato in modo positivo;
- motivazione elevata;
- clima organizzativo aperto al cambiamento

Ovviamente, la premessa indispensabile è il patto con il vertice organizzativo, altrimenti il professionista si sente tradito sia nella formazione sia nel luogo di lavoro qualora si creasse - come non poche volte accade - uno scarto tra quella che rischia di diventare l'idealità della formazione e la realtà dell'organizzazione.

Riportiamo di seguito il modello di *copione vincente*:



Bibliografia

E. Berne, *Analisi transazionale e psicoterapia*, Astrolabio-Ubalchini, Roma, 1970.

M. Bruscazioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

A. Cosso, *Raccontarsela. Copioni di vita e storie organiz-*

zative: l'uso della narrazione per lo sviluppo individuale e d'impresa, Lupetti, Milano, 2013.

A cura di D. Demetrio, *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano, 1995.

G.P. Quaglino, *La vita orga-*

nizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004.

Micaela Castiglioni

Professore Associato di Educazione degli adulti e degli anziani e di Educazione degli adulti presso il Dipartimento di Scienze Umane per

la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

1 Chi scrive, utilizza tali domande nella formazione dei formatori. Esse tuttavia possono essere riferite ad altre figure di adulti in formazione (docenti, educatori, professionisti sanitari).

2 L'aggiunta secondo una declinazione più introspettiva è nostra.

3 Secondo la prospettiva concettuale di Donata Fabbri cui ci siamo attenuti apportando solo qualche variazione espositiva.

4 Abbiamo fatto riferimento alla teoria copionale di Berne (1970).

Sulle possibilità del vuoto: tempi e ritmi ri-generativi nella formazione HR

Giulia Schiavone



È un tempo di possibilità e non di determinismo.

Freire, *Pedagogia dell'autonomia*

Per iniziare: uno sguardo a Oriente

Come gruppo di ricerca¹ che guarda alla formazione come a un processo trasformativo (Moon, 2004) – in cui l'esperienza viene rico-

nosciuta come canale privilegiato di apprendimento (Reggio, 2014), da anni proponiamo una modalità di fare formazione incarnata e contestualizzata (Rago, 2004), che mette al centro del processo i soggetti piuttosto che le singole prestazioni. In questa direzione,

l'esperienza testimoniata² – realizzata con il funambolo-formatore Andrea Loreni³ –, intende portare l'attenzione sulla relazione tra *dimensione del vuoto e temporalità* nel processo di apprendimento degli adulti, aderendo a una visione della conoscenza in cui i sog-

getti sono posti nella condizione di svuotare il corpo e la mente da sovrastrutture e gesti agiti meccanicamente, per esercitarsi a togliere più che ad aggiungere e sommare.

Se nella società occidentale contemporanea il tempo è tendenzialmente perce-



pito in termini di mancanza (Jullien, 2002) – non avere tempo per/di – e il vuoto esperito come dimensione da cui rifuggire, le competenze attinte dalla disciplina performativa del funambolismo⁴ invitano, diversamente, a riconsiderare il tempo e il ritmo del nostro agire, traducendosi in un bagaglio di competenze utili, riteniamo, anche per chi andrà a lavorare in contesti organizzativi, in quanto consentono di sperimentare altri ritmi e possibilità per il nostro operare.

Significativo è notare come al cuore delle culture orientali non vi sia il concetto di vuoto ma l'*esperienza del vuoto*, intesa come condizione di apertura al momento presente. Il vuoto, in Oriente, viene infatti considerato condizione di possibilità per l'e-

sistenza di ogni realtà, sia fisica che mentale. In questo senso, come si legge in *Estetica del vuoto*, alla base delle attività che accompagnano i processi formativi di numerose arti, non sta una teoria del vuoto, ma un'esperienza del vuoto: esperienza che è ottenibile solo mediante la pratica della meditazione (Pasqualotto, 2006).

A fare del vuoto esperienza e istanza fondamentale della propria pratica formativa e performativa è anche il funambolo Loreni, che attingendo dalla meditazione Zen attivazioni ed esercizi volti al rilassamento e all'ascolto dell'intero corpo-mente, racconta come durante il training psicocorporeo proposto a futuri professionisti HR «*il vuoto divenga un'esperienza concreta in quanto, come avvie-*

ne nel processo vitale della respirazione, è nell'oscillare perpetuo tra pieno e vuoto, nell'alternanza tra ispirazione (riempimento) ed espirazione (svuotamento), che si ha possibilità di vivere pienamente il momento presente» (Intervista, 4/11/22). Il vuoto, continua il funambolo «*di per sé, non esiste allo stato puro, assoluto, ma sempre in relazione al pieno, in quanto a sua volta condizionato dal pieno, in un movimento perpetuo tra vuoto e pieno inteso come equilibrio armonico tra dualità complementari*» (ivi). Sollecitazioni queste che riteniamo proficue anche per chi andrà a lavorare in contesti ad alta complessità, come quelli aziendali, in quanto invitano a fare del vuoto, del non conosciuto, una forza che non paralizza ma, al contrario,

innesta nel presente un potenziale trasformativo.

Per praticare: esercizi psicocorporei su filo teso

Sulla scia di ricerche che si concentrano sulla relazione tra apprendimento esperienziale e contesti altri dall'aula tradizionale (Rotondi, 2004; Boldizzoni e Nacamulli, 2011), intendiamo di seguito descrivere, a titolo esemplificativo e certamente non esaustivo, alcuni esercizi estratti dal training del funambolo, che riteniamo particolarmente significativi anche per chi attraverserà la scena HR, in quanto aprono alla possibilità di *esperire il vuoto* come istanza generativa, allenando ad abi-

¹ Afferente all'insegnamento di Teorie e Metodologie della formazione permanente, CdL in Formazione e Sviluppo delle Risorse (Università di Milano-Bicocca).

² A partire da una ricerca, avviata da chi scrive nel 2015, circa la relazione tra disciplina del funambolismo, apprendimento esperienziale e formazione degli adulti.

³ Per approfondire: <https://ilfunambolo.com/formazione-2/>.

⁴ Le discipline performative – come il teatro, la danza e il circo contemporaneo – sono proposte come linguaggio capace di innescare una riflessività ed una consapevolezza profonda attraverso un'azione materiale e concreta.

tare il *tempo presente* con consapevolezza e presenza. Nello specifico, il training del performer – quale pratica organizzata di esercizi di tecnica, attraverso una disciplina rigorosa di formazione per l'integrazione di energie psichiche e fisiche –, è qui inteso come una metodologia di apprendimento esperienziale che, coinvolgendo e sfidando attivamente i soggetti in formazione, è in grado di attivare processi trasformativi. Con le parole del formatore: «*al fine di divenire abili ad accogliere e rispondere alle sfide che il contesto aziendale quotidianamente ci porrà, è importante esercitare l'intero corpo-mente a ridurre lo scarto fra pensiero e azione allenando a essere concentrati nell'istante presente, senza preoccupazioni passate o future*» (Intervista, 4/11/22).

In questa direzione, continua Loreni «*l'invito è a ricercare anche nel vuoto, in ciò che solitamente blocca, punti di agio, per fare dell'instabilità una forza propulsiva e non una criticità che immobilizza*» (ivi). Nella pratica della presenza e della consapevolezza, proprie delle discipline attente alla dimensione corporea come quelle performative, ogni gesto è minutamente controllato. Sul filo teso, lontano dagli automatismi della routine abituale, il funambolo mostra come un movimento semplice come il camminare si trasforma in un gesto attentamente studiato: il *camminare*, da atto quotidiano, diviene *performance*, movimen-

to che richiede una continua ricerca di equilibrio tra momenti di pieno e di vuoto, tra movimenti di azione e di pausa.

Esercizi di rilassamento e centratura:

❖ L'indicazione è di sdraiarsi a terra supini, di chiudere gli occhi e di aprire il palmo delle mani. L'attenzione è posta alla respirazione cercando di coordinare il respiro al movimento di apertura e chiusura delle mani: nell'inspirazione si tratta di chiudere le mani (contrazione dei muscoli), coinvolgendo solo i muscoli della mano necessari per il movimento, mentre nell'espirazione di lasciare che le mani si aprano (rilassamento dei muscoli). A seguire, viene introdotta una pausa nella respirazione, una piccola sospensione alla fine dell'espirazione. L'indicazione è di provare a trattene se accade qualcosa, e in caso cosa, durante la sospensione esperita. L'esercizio continua, in un alternarsi di contrazione e di rilassamento muscolare, andando gradualmente a coinvolgere tutte le parti del corpo, per concludersi con l'attivazione del perineo. Ogni movimento è sempre accompagnato dal ritmo della respirazione (contrazione-inspirazione; rilassamento-espirazione). Al termine l'invito è di aprire gli occhi

ascoltando il corpo e registrando le sensazioni provate.

❖ Dalla posizione a terra, l'indicazione è di raggiungere la verticalità mediante cinque movimenti-step precisamente scanditi. Si tratta di “sezionare” in micro-movimenti un'azione quotidiana, come l'alzarsi dal suolo, per affinare una sensibilità ai più piccoli gesti compiuti. La sequenza viene ripetuta più volte in modo tale da memorizzare i passaggi. Se inizialmente il lavoro è individuale, in cui ciascuno ascolta il proprio ritmo, successivamente viene stabilito un tempo condiviso. Il conduttore scandisce e nomina i cinque step, dove lo 0 rappresenta la posizione supina e il 5 la posizione eretta. Una volta incorporati i micro-movimenti, a questi viene abbinata la respirazione, con le relative fasi di inspirazione-espirazione: al momento di pausa corrisponde l'espirazione, mentre al movimento corrisponde l'inspirazione. L'esercizio procede con l'indicazione di portare l'attenzione ai punti di contatto del corpo con il suolo e, al contempo, alla qualità della spinta utilizzata. Infine, la richiesta è di ripetere gli step invertendo l'abbinamento precedentemente sperimentato, ovvero di espirare durante il movimento e di inspirare durante la pausa,

ascoltando i momenti in cui ci si sente maggiormente a proprio agio.

Postura da filo teso il passo vuoto:

❖ Si tratta di sperimentare al suolo quella medesima postura che si andrà ad assumere una volta saliti sul filo teso: provare ad immaginare che un filo invisibile attraversi l'intero corpo. Un'estremità è attirata verso il cielo, per radriizzare la sommità del capo, l'altra, al contempo, verso il centro della terra, per far sì che i piedi si radichino al suolo. Nel mentre, le mani sono rilassate e le braccia morbide lungo i fianchi. Mantenendo questa centratura, l'indicazione è di staccare prima un piede poi l'altro dal suolo, ricercando una posizione di equilibrio. Per bilanciarsi, ci si può aiutare alzando le braccia all'altezza delle spalle, muovendole e mantenendo, al contempo, il tronco (baricentro) il più possibile dritto.

Questi esercizi, accompagnati sempre da momenti di significazione e rielaborazione, in singolo e in gruppo, hanno l'obiettivo di combinare le energie fisiche e mentali verso un'azione il più possibile aderente al momento presente, ovvero di attivare nei soggetti che apprendono quella *reattività* che, tutt'altro dall'essere gesto frettolosamente compiuto, si traduce in una risposta attenta –



combinazione di competenza e padronanza – e sinergica con le istanze del contesto. Perché dunque come futuri professionisti HR portare attenzione alla respirazione? Perché è attraverso il suo continuo rinnovamento che essa ci radica nell'attualità del presente: respirare “a partire dai talloni” significa allora che nulla di interiore resta estraneo al rinnovamento apportato dal fuori, dove l'essere disponibile è l'essere che respira, rilassato, non contratto.

Per continuare: alternare momenti di azione e di pausa

Se il cambiamento passa soprattutto attraverso del-

le fratture, da una discontinuità, ciò vale anche per la dimensione ritmica; anche nel ritmo è infatti necessario, affinché possa prodursi una trasformazione, che questa alternanza sia riconosciuta e praticata (Cappa e Gamelli, 2020).

In questo senso crediamo che sia proprio nell'alternarsi tra momenti di azione e di pausa che risiede la possibilità di attivare un ritmo ri-generativo nel processo di apprendimento. È infatti con l'azione che il soggetto esprime se stesso, realizza prodotti (materiali o simbolici), dà qualcosa agli altri e al mondo; ma è al contempo con la *pausa* che può accogliere e ricevere, dare qualcosa a se stesso: la pausa è lo spazio-tempo in cui osservare e lasciare sedimentare l'esperien-

za, per tornare arricchiti all'azione. La pausa deve dunque sempre stare in *equilibrio* con l'agire in un movimento che, aprendo, consente di disporsi al fluire dell'accadere presente.

Bibliografia

A cura di D. Boldizzoni, R.C.D. Nacamulli, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Apogeo, Milano, 2011.

F. Cappa, I. Gamelli, “*Il ritmo della trasformazione. Temporalità e ritmo nei processi e nelle pratiche formative*”, *Civitas Educationis*, 9(2), 87-101, 2020.

F. Jullien, *Il tempo. Elementi di una filosofia del vivere*, Luca Sossella, Roma, 2002.

J. A. Moon, *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*, (trad. it.: *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Carocci, Roma, 2012). Routledge, London, 2004.

G. Pasqualotto, *Estetica del vuoto. Arte e meditazione nelle culture d'Oriente*. Marsilio, Venezia, 2006.

E. Rago, *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

M. Rotondi, *Formazione Outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

P. R. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci, Roma, 2014.

Giulia Schiavone

Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

P



**VITA
ASSOCIATIVA**

XIX CONVEGNO NAZIONALE PA

Salvatore Cortesiana

A circa un mese dalla chiusura del XIX Convegno Nazionale della Formazione nella PA dal titolo “2023/2026: Competenze ibride e digitalizzazione: ruolo e prospettive per la Formazione nella Pubblica Amministrazione”, FOR offre un breve resoconto dell’evento che si è svolto a Roma nei giorni 18, 19, 20 maggio presso la sede della Consob. L’evento, patrocinato dal Formez PA e dal Municipio 2 di Roma e rivolto a coloro che si occupano di apprendimento permanente nelle organizzazioni pubbliche, si è caratterizzato come un’occasione di rilievo nazionale per discutere e approfondire temi legati alla formazione, allo sviluppo delle competenze del personale, al miglioramento delle organizzazioni pubbliche e della qualità dei servizi forniti dalla PA. Nel Convegno Nazionale AIF PA di Siracusa 2022 si erano esaminate le strategie per governare le diverse “transizioni” in corso, anche grazie alla crescita esponenziale degli interventi formativi proposti a livello centrale e locale, in particolare, a supporto del PNRR. In ottica di continuità con tali temi, il Convegno di quest’anno si è proposto di indagare i molteplici aspetti legati all’intelligenza artificiale, con particolare riferimento alla possibilità di



incrementare, grazie a tale strumento, l’efficienza e l’efficacia di molti processi ordinari della PA, aprendo anche nuovi orizzonti nel rapporto cittadino-amministrazione. In parallelo, si è inteso analizzare le implicazioni dell’intelligenza artificiale nelle organizzazioni nel favorire la sostenibilità e la qualità della vita. Il Convegno, come sempre, è stato preceduto da un’accurata progettazione e organizzazione del gruppo di lavoro AIF-Pubblica Amministrazione e, grazie anche ai tanti contributi, per il secondo anno è stata inserita in contemporanea negli oltre 70 Paesi che partecipano a Open Government Partnership). L’evento è stato

strutturato in tre momenti formativi. Nel corso del prologo, sono stati proposti gli interventi di due esperti: Federico Butera, professore emerito di Scienze dell’Organizzazione e Francesca Medda, responsabile digital strategy in Consob. Alcuni degli aspetti, oggetto delle relazioni, sono stati: quali competenze sono necessarie nella PA per affrontare le sfide poste dalle applicazioni di AI? Come devono essere modificati i processi e quali impatti ci si deve attendere per la formazione e i formatori? Quale può essere il rapporto fra AI e dipendenti di un’organizzazione? Esistono rischi che la tecnologia prenda il sopravvento sulle persone? Quanto della sfida verso una migliore sostenibilità è valore e

quanto tecnologia? Successivamente sono stati proposti due laboratori. Il primo sul seguente tema: Come cambia la formazione con i nuovi mezzi virtuali. Piatforme ibride, metaverso, conference room, live streaming; il secondo, sul tema: ChatGPT. Esperienze di intelligenza artificiale conversazionale e generativa. Nella seconda giornata, dopo il debriefing del prologo a cura di Vindice Deplano, componente del gruppo di lavoro digital learning dell’Ordine degli psicologi del Lazio, e un keynote speech a cura di Stefano Epifani, presidente della Fondazione per la sostenibilità digitale, dal titolo: “AI: certezze ed equivoci”, il convegno è proseguito con una tavola rotonda dal titolo “In-



telligenza artificiale e sostenibilità: ruolo e prospettive per PA”. L’AI può permettere alla PA di affrontare efficacemente i cambiamenti in atto con modalità del tutto nuove, favorendo dialogo, accessibilità, efficacia. Questo risultato può essere realizzato solo con una decisiva azione di cambiamento e ottimizzazione dei processi, in primis, quelli formativi. Su questi temi i relatori della tavola rotonda (Vittorio Calaprice, Rappresentanza in Italia della Commissione Europea, Gianluigi Greco, Associazione italiana per l’intelligenza artificiale, Flavia Marzano, Fondazione Ampioraggio, Salvatore Marras, Fondazione per la sostenibilità digitale, e con moderatore Gianni Agnesa, Project Manager e socio AIF) hanno avviato un vivace confronto nel corso del quale si sono confrontati provando a delineare alcuni punti della nuova Agenda di cui la P.A. si deve dotare, in un sistema europeo e mondiale in continuo cambiamento. Nel corso del convegno si è svolta la premiazione della XXI edizione

del Premio Filippo Basile, che si propone di riconoscere, valorizzare e diffondere le migliori esperienze formative realizzate dalle Pubbliche Amministrazioni, per lo sviluppo delle risorse umane e per il miglioramento concreto dei servizi offerti alla persona e ai cittadini. Il Premio si suddivide in due sezioni “Reti Formative/Sistemi Formativi” e “Processi Formativi/Progetti Formativi”. Per ogni sezione del Premio sono premiate le tre prime candidature classificate e vengono attribuite la Segnalazione di Eccellenza italiana per l’intelligenza artificiale, Flavia Marzano, Fondazione Ampioraggio, Salvatore Marras, Fondazione per la sostenibilità digitale, e con moderatore Gianni Agnesa, Project Manager e socio AIF) hanno avviato un vivace confronto nel corso del quale si sono confrontati provando a delineare alcuni punti della nuova Agenda di cui la P.A. si deve dotare, in un sistema europeo e mondiale in continuo cambiamento. Nel corso del convegno si è svolta la premiazione della XXI edizione

del personale neoassunto”. Anche quest’anno si è potuto apprezzare lo sforzo delle Amministrazioni: molti i progetti particolarmente innovativi. Grande attenzione in tutti i progetti alle Persone, che occupano un ruolo essenziale per il buon funzionamento delle organizzazioni. Evidente in molti progetti lo sforzo di accompagnare la propria Amministrazione verso un’innovazione organizzativa in grado di permetterle di affrontare, con consapevolezza, le sfide in un contesto sempre più digitale e, al tempo stesso, di rispondere sempre meglio ai bisogni della collettività e del territorio. Ma il Premio è anche dare e ricevere un riconoscimento che, a sua volta, diventa motivazione a intraprendere sempre nuove percorsi di cambiamento ed affrontare nuove sfide. Per onorare la memoria della dott.ssa Viviana Olivieri, che è stata componente del Comitato scientifico del Premio e componente del gruppo di lavoro AIF PA, l’Associazione per l’edizione 2023 ha deciso di assegnare, a insindacabile giudizio dei componenti del Comitato scientifico del Premio, un premio speciale al progetto che si è caratterizzato per una forte attenzione al benessere e alla cura delle Persone all’interno dell’organizzazione. Il Premio è stato assegnato all’Asl 4 – Liguria per il progetto “Lavorare insieme per minori e famiglie”. In estrema sintesi, tanti gli spunti emersi e le occasioni di riflessione: in tutte le sessioni è stata assi-

curata, dai moderatori e dai relatori, la massima interattività con un costante dibattito con i partecipanti. Come sempre ricca di spunti anche la terza giornata, dedicata alla formazione esperienziale. La formazione è spesso stata paragonata a un viaggio, in cui si apprende attraverso varie modalità. E la formazione, come il viaggio, è generativa e produce idee, proposte, collaborazioni. Per questo, anche quest’anno, si è proposto un percorso non da turisti, ma da viaggiatori, osservatori attenti del contesto, della sua cultura, delle sue peculiarità. L’obiettivo che ci si è posti è stato quello di proporre spunti di riflessione e di raccogliere una serie di osservazioni e suggerimenti da fornire agli attori del territorio. Il Convegno Nazionale è però solo una tappa di un percorso, che vede AIF costantemente impegnata e concentrata sui temi dell’etica, della formazione e del cambiamento della Pubblica Amministrazione. Tutti i protagonisti di questa edizione si sono dati appuntamento a Genova per l’edizione 2024 del Convegno.

Salvatore Cortesiana

Coordinatore Gruppo AIF Pubblica Amministrazione. Responsabile Convegno Nazionale e Premio AIF Filippo Basile.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.

“PA 110 e lode”: un’opportunità (ed una sfida) per il personale, le università e le amministrazioni

Sauro Angeletti e Antonella Furlan

Dopo un decennio di disinvestimento sulla formazione e sullo sviluppo del capitale umano delle pubbliche amministrazioni, con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) si torna ad investire sulle persone e sul loro valore.

Il Piano e le sue prime misure attuative muovono dal presupposto che la “riforma della pubblica amministrazione” si fa attraverso la valorizzazione delle persone, delle loro competenze e del loro sapere, e che il valore del personale si può esplicitare grazie a (ed in sinergia con) nuovi modelli di organizzazione e di lavoro, procedure semplificate, digitalizzazione dei servizi.

In questa prospettiva, la formazione mira a rafforzare le competenze possedute dal personale ed a svilupparne di nuove, utili a supportare i processi di transizione digitale, amministrativa e ecologica delle amministrazioni; si evidenzia, inoltre, la necessità di rafforzare l’empowerment dei collaboratori e di riaffermare il principio del “diritto/dovere” alla formazione.

Dal punto di vista attuativo, il 10 gennaio 2022 il Ministro per la Pubblica Amministrazione ha lanciato il Piano strategico “*Ri-formare la PA. Persone qualificate per qualificare il Paese*”, che punta a coinvolgere tutto il personale delle pubbliche amministrazioni nello sviluppo delle competenze possedute e di quelle *anche tecniche, organizzative e manageriali, che le transizioni amministrativa, digitale ed ecologica richiedono di acquisire*.

Una delle principali iniziative del Piano strategico è “*PA 110 e lode*”, volta a facilitare l’accesso all’istruzione terziaria per tutti i dipendenti pubblici. Attuato dal Dipartimento della Funzione Pubblica (DFP), il progetto ha previsto, a partire dall’anno accademico 2021-2022, la stipula di protocolli con gli atenei, che, aderendo all’iniziativa, mettono a disposizione degli iscritti-personale pubblico, a condizioni agevolate, percorsi di studio (corsi di laurea triennale e specialistica, master di I e di II livello, corsi di formazione e di specializzazione) ritenuti di interesse per le amministrazi-

oni. Come si può desumere dalla denominazione, la finalità dell’iniziativa è soprattutto quella di aumentare il numero complessivo del personale laureato, attualmente pari soltanto al 42,6% del totale (Conto annuale 2022 di MEF-RGS); allo stesso tempo, essa presenta strutturalmente le amministrazioni pubbliche, mirando alla diffusione delle competenze necessarie per attuare le transizioni sopra richiamate e migliorare la qualità dei servizi erogati.

Al marzo 2023, l’offerta formativa risultante dai 64 protocolli sottoscritti, esprime un numero di percorsi formativi complessivo pari a 2.242; tra questi, vi è la preminenza dei corsi di laurea triennali e magistrali, che raggruppano insieme il 58% del totale dell’offerta formativa; completano l’offerta, master di II livello (17% del totale), master di I livello (13%, del totale) e altri corsi di formazione (12%).

Dal punto di vista tematico, analizzando le classi di laurea dei corsi di laurea triennali e magistrali, gli ambiti prevalenti sono quelli *tec-*

nologico/informatico e scientifico, quello economico e gestionale e quello ambientale, dell’agricoltura e della produzione alimentare.

Alla data del 30 settembre 2022, gli iscritti all’iniziativa – sui due anni accademici – sono pari a 3.646 e presentano una distribuzione, per tipologia di corso, che evidenzia un maggiore interesse verso i corsi di laurea triennali (50% di iscrizioni); seguono i corsi di laurea magistrali (17%), i corsi di formazione (13%) e i master di II livello (12%).

Per quanto riguarda le preferenze dei dipendenti iscritti, nel caso delle lauree triennali, il 70% delle iscrizioni è distribuito su sole 5 classi di laurea, di cui le prime tre - Scienze dei servizi normativi (L-14), Scienze dell’amministrazione e dell’organizzazione (L-16) e Scienze politiche e delle relazioni internazionali (L-36) - riconducibili a corsi di natura giuridica per una percentuale di iscritti pari al 52%, a conferma di una domanda di formazione di tipo tradizionale, orientata ai “fondamentali” delle amministrazioni pubbliche.

Analogamente, anche per

le lauree magistrali, la scelta dei corsi privilegia una *specializzazione in ambito giuridico*: gli iscritti in Scienze delle amministrazioni pubbliche (LM-63) e Scienze della politica (LM-62) totalizzano un numero complessivo di iscritti pari al 45% del totale.

La forte prevalenza di iscrizioni a “corsi di laurea” appare coerente con il profilo “tipo” del personale pubblico aderente all’iniziativa “PA 110 e lode”: età ricompresa tra i 40 ed i 59 anni (pari al 67% degli iscritti); in possesso di un diploma di scuola media superiore (53% degli iscritti) o di un diploma di laurea del vecchio ordinamento (13%) ed, ultimo ma non meno importante, con qualifica prevalente di “impiegato” (35% degli iscritti) o di “funzionario” (20%).

Tuttavia, già in questa prima fase, l’offerta formativa delle università e gli interessi dei partecipanti non si sono orientati esclusivamente sulle lauree. La previsione nell’offerta formativa di master di I e di II livello e di altri corsi di formazione, infatti, è particolarmente importante, sia per le amministrazioni che per i dipendenti.

Innanzitutto, perché questa tipologia di formazione ha carattere più specialistico ed è conseguibile in un orizzonte temporale ridotto, consentendo alle amministrazioni di colmare rapidamente alcuni *gap* di competenze ed, allo stesso tempo, di ovviare agli effetti del *turn over* ed ai limiti quantitativi del reclutamento.

In secondo luogo, perché i titoli e le attestazioni conseguenti al superamento di tali corsi sono “acquisibili” più velocemente ai fini delle eventuali progressioni di carriera; la formazione conseguita è utile, infatti, sia per le progressioni economiche, sia per la possibilità di accedere a concorsi dirigenziali o alla c.d. “quarta area” delle elevate professionalità.

Significativa è la motivazione ad aderire all’iniziativa “PA 110 e lode”. La survey condotta dal Dipartimento della Funzione Pubblica, che ha coinvolto un campione di circa 300 iscritti, indagando gli aspetti motivazionali, evidenzia le aspettative di “utilità” nutrite dagli iscritti verso l’acquisizione del titolo di studio rilasciato alla fine del corso: il 46% dei partecipanti all’indagine ritiene che “il titolo di studio servirà in sede di riqualificazione professionale interna”; un ulteriore 41% di dipendenti pubblici ne ipotizza una *possibile utilità*; mentre, soltanto il 13% dei partecipanti ritiene che il titolo di studio acquisito non avrà una possibile ricaduta sulla propria crescita professionale.

I dati sopra sinteticamente illustrati registrano l’accoglienza avuta dall’iniziativa, promossa a cavallo dei primi due anni accademici; pertanto, questi hanno una valenza relativa, propria di una fase sperimentale, che, come tale, stanno rappresentando un test importante per il personale, gli atenei e le amministrazioni.

Innanzitutto, il progetto “PA 110 e lode” ha intercettato una significativa domanda di rafforzamento delle proprie competenze attraverso la formazione universitaria (e post-universitaria) da parte di un discreto numero di dipendenti pubblici; in particolare, di quella ampia fascia di impiegati non laureati – o di funzionari con laurea del vecchio ordinamento – che, per aspirare ad una crescita professionale, necessita di (o comunque ritiene opportuno) acquisire un titolo di studio ulteriore a livello universitario.

Sul piano dell’offerta, “PA 110 e lode” costituisce anche una sfida per gli atenei, chiamati ad assicurare una offerta formativa (più) innovativa e (più) aderente alle esigenze delle amministrazioni. Infatti, se è comprensibile che le università abbiano reso disponibili, in prima battuta, molti percorsi formativi già “pronti”, presenti a catalogo, al fine di prevenire il rischio di un “*mismatch*” tra la formazione promossa tramite l’iniziativa ed i reali fabbisogni di competenze del personale pubblico; d’altro canto, è necessario assicurare che la formazione erogata dagli atenei sia pienamente coerente con i fabbisogni delle amministrazioni e caratterizzata da modalità di fruizione compatibili con lo status di studenti-lavoratori.

In realtà, “PA 110 e lode” costituisce un test per le pubbliche amministrazioni, che impone riflessioni sia di carattere strategico, sia di tipo operativo, non-

ché rivolte a creare le condizioni perché il diritto alla formazione sia reso effettivo.

In prospettiva, si pone l’obbligo di coniugare l’iniziativa con uno sguardo alle caratteristiche anagrafiche del personale pubblico, al fine di un progressivo inserimento di giovani e laureati, ed il pensionamento dei dipendenti con età attualmente superiore ai 55 anni, che corrispondono al 37% del personale pubblico (Conto annuale 2022, MEF-RGS); inoltre, agevolare le iscrizioni ai corsi di laurea, triennale e specialistica, potrà portare ad una maggiore presenza nella pubblica amministrazione di personale con una formazione post-laurea.

E’ anche necessario evitare il “*mismatch*” tra fabbisogni formativi individuali ed organizzativi; non è detto, infatti, che la domanda di formazione espressa a livello individuale sia coerente con le esigenze delle amministrazioni; pertanto, è importante che, a regime, le singole amministrazioni valutino la coerenza tra il percorso formativo scelto dal dipendente, il ruolo ricoperto e le attività che lo stesso potrà essere chiamato a svolgere in un prossimo futuro (*upskilling* e *reskilling*).

Più in generale, dovrà essere valutata la coerenza delle politiche formative con i più generali obiettivi strategici e di performance delle amministrazioni, secondo quanto previsto dal neo-istituito Piano Integrato di Attività e Organizzazi-

AIF per i giovani: costruire la comunità dei formatori del domani

Ugo Calvaruso



Contesto e prospettive

L'attuale momento storico è caratterizzato da cambiamenti repentini, complessità crescente e maggiore incertezza. In questo quadro la formazione deve assumere un ruolo strategico per lo sviluppo dei nostri territori,

per la competitività delle imprese e per la crescita personale e professionale delle persone. Perciò, l'orientamento verso il mercato del lavoro per i giovani universitari (i futuri lavoratori) diventa sempre più importante ed essenziale, soprattutto per chi entrerà nel mondo della formazio-

ne, o meglio ancora nell'ecosistema formativo. In generale, il mondo del lavoro e della formazione stanno affrontando profonde trasformazioni. Quando si parla di Welfare State e di Politiche del Lavoro, bisogna essere in grado di comprendere come superare le vecchie categorie apparte-

menti al XIX secolo, centrate su un concetto laburistico differente, e orientare i giovani verso la comprensione dei nuovi paradigmi, un nuovo mondo, già in essere e che verrà. Da un lato, i livelli di disoccupazione sono molto elevati, soprattutto in Italia, dall'altro, il ciclo istruzione, lavoro e

pensione si sta modificando dinanzi ad una vita lavorativa sempre più precaria e al bisogno di formazione (realmente) continua. All'interno di questo contesto, in cui la formazione può diventare una vera e propria leva strategica, l'Associazione ha deciso di lanciare l'iniziativa "AIF per i giovani", la quale si propone di introdurre i futuri formatori nel mondo del lavoro. L'obiettivo è, in primis, far scoprire ai giovani le opportunità, formative e lavorative; ma anche e soprattutto, dando loro il senso del "fare formazione" e di una professione che sta diventando sempre più importante, al fine di costruire un ecosistema dove i professionisti della formazione possano orientare persone, imprese e territori all'interno delle trasformazioni che stiamo vivendo e garantire la transizione a un mondo nuovo, realmente più sostenibile e inclusivo. Sfida, ovviamente, assai ardua.

Obiettivi e attività

AIF per i giovani è un'iniziativa promossa dall'Associazione Italiana Formatori rivolta ai futuri formatori, quali studenti universitari e laureati di discipline umanistiche, e anche scientifiche, in collaborazione con i principali attori e *stakeholders* della formazione. La finalità generale è quella di far conoscere e introdurre i giovani al mondo della formazione.

Pertanto, i principali obiettivi sono:

- far scoprire il mondo della formazione, comprese le opportunità lavorative, ai giovani universitari, laureati e liberi professionisti;
- iniziare la costruzione di una comunità di giovani professionisti della formazione, la quale, sviluppando strumenti e metodi trasmessi dai padri fondatori, possa introdurre innovazioni utili alle organizzazioni e al Paese;
- avviare un processo di maggiore consapevolezza di ruolo e acquisizione di conoscenze, capacità e competenze utili per il mondo del lavoro.

Per fare tutto ciò, sono previsti incontri volti a:

- far comprendere come alcune tematiche universitarie possono essere utilizzate nelle aule di formazione e utili per la progettazione e la realizzazione di progetti formativi che siano in grado di sviluppare territori, organizzazioni e persone;
- far conoscere gli strumenti digitali più diffusi e le metodologie lavorative e formative più innovative e sostenibili;
- approfondire tematiche inerenti al settore della formazione e utili per accompagnare i territori e le imprese verso forme di sviluppo più sostenibili e inclusive;
- far incontrare formatori e formatrici esperti* con i futuri professionisti*, facendoli confrontare su

metodi e strumenti utilizzati attualmente nella formazione.

Gli eventi saranno di supporto per la comprensione di come funziona il mercato del lavoro in generale, in particolare della Formazione, e per svolgere attività di *networking*.

Risultati attesi e aspettative

Oggi è molto importante che i giovani universitari conoscano:

- i possibili sbocchi professionali,
- le competenze da acquisire,
- gli strumenti attualmente utilizzati,
- alcune delle comunità professionali di cui potrebbero far parte.

In questo modo si darà fin da subito un orientamento agli studenti universitari, prima ancora della conclusione dei loro percorsi, o, nel caso di laureati, un'informazione sulle opportunità da cogliere.

In generale l'iniziativa punta a generare, da un lato, una maggiore consapevolezza di cosa sia la formazione e di quali opportunità offra; e, dall'altro, un affinamento del processo di scelta da parte degli studenti universitari, oltre ai laureati, che vogliono intraprendere una carriera nel mondo della formazione.

Le principali aspettative sono:

- un miglioramento delle

conoscenze relative agli sbocchi occupazionali, nello specifico del settore della formazione;

- una maggiore consapevolezza sull'applicabilità nel mondo del lavoro delle proprie conoscenze acquisite durante il periodo universitario e delle competenze utili per sviluppare la propria professionalità;
- la costruzione di un *network* di futuri formatori, attraverso il confronto e la partecipazione.

Date le transizioni, le trasformazioni e le future sfide da affrontare, l'Associazione ha compreso l'importanza di investire sui giovani e l'iniziativa vuole essere un primo passo in questa direzione. Il percorso in sé e la costruzione di una comunità di formatori coesa e consapevole possono, di fatto, iniziare a mettere in piedi un senso e capacità nuove in grado di garantire al settore della formazione di assumere quel ruolo strategico e funzionale, di cui abbiamo parlato, per lo sviluppo del nostro Paese, dei nostri territori, delle nostre imprese e di tutti i cittadini.

Ugo Calvaruso

Practical philosopher, Training Manager e Innovation Manager. Dal 2023 scrive di formazione e tecnologie per Il Denaro.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.

Un nuovo strumento per la Comunità dei Formatori di AIF

Vivaldo Moscatelli

Uno dei valori fondanti di AIF è il senso di appartenenza e di Comunità. Far parte dell'associazione è un'occasione di crescita, di aggiornamento, di networking e chi fa parte del suo consiglio direttivo ha l'impegno di attivare nuovi strumenti per favorire la generazione di valore a beneficio dei soci.

A tal fine è stata da poco rilasciata una nuova funzionalità del sito www.associazioneitalianaformatori.it che permetterà agli associati di registrarsi, inserire il proprio profilo professionale e renderlo disponibile online.

Questo nuovo servizio consentirà di creare una vera e propria comunità professionale e rappresenta un passo avanti nella missione, centrale per l'associazione, di connettere, promuovere e valorizzare i formatori che ne costituiscono la linfa vitale. Si tratta di un ulteriore importante passo nella crescita della proposta digitale di AIF che ha visto l'avvio con lo sviluppo dell'edizione online della newsletter AIF Learning News.

Ogni formatore potrà

creare il proprio profilo personale, evidenziando le proprie specificità, in termini di titoli di studio, di qualifiche e di aree di expertise, avendo così la possibilità di far conoscere la propria professionalità sia ai colleghi, con cui sarà più facile sviluppare sinergie, sia ai committenti di progetti formativi per i quali la nostra associazione è un punto di riferimento.

Le informazioni, raccolte tramite un form orientato alle specificità dei formatori, sono strutturate in modo tale da essere più immediate e di più facile consultazione rispetto a quanto possano offrire altri servizi professionali, uno tra tutti LinkedIn.

Per facilitare la consultazione dei profili registrati, è stato studiato un sistema di ricerca avanzato, accessibile a tutti i visitatori del sito, che consente di filtrare e individuare i formatori in base a specifici criteri. Sarà possibile cercare un esperto di leadership, un facilitatore o un formatore specializzato in un particolare settore e poter confrontare le altre caratteristiche presenti per va-

lutare la rispondenza al profilo cercato.

La creazione della Comunità AIF rappresenta un importante passo avanti per l'Associazione

Italiana Formatori nell'offrire valore aggiunto ai suoi soci e nel favorire la collaborazione e lo scambio di conoscenze.

La diversità delle competenze e delle esperienze degli associati è una delle risorse fondanti di AIF e il servizio rappresenta un mezzo per valorizzare queste competenze e metterle a disposizione di coloro che cercano un supporto formativo di alta qualità.

L'invito è quello di visitare la sezione Comunità AIF sul sito web e creare il proprio profilo personale sfruttando questa opportunità per conoscere e far conoscere le professionalità all'interno dell'Associazione.

È stata predisposta una guida rapida che aiuterà l'utente a configurare al meglio le informazioni professionali, caricare la propria foto e aggiornare i propri dati tutte le volte che sarà necessario.

È possibile scaricare la gui-



da con il QR Code che si trova in questa pagina oppure visitando il sito di AIF¹ e scaricando le istruzioni, per il processo di registrazione utente e di inserimento delle competenze, direttamente online.

La Segreteria dell'Associazione è a disposizione per eventuali chiarimenti e per dare ulteriori informazioni.

Vivaldo Moscatelli
Consigliere nazionale Aif.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.

¹ <https://staging.associazioneitalianaformatori.it/wp-content/uploads/2023/05/FACULTY.pdf>

ENTRA IN AIF!

I VANTAGGI PER I SOCI:

- **webinar gratuiti e comunità di pratica**
- **aggiornamento professionale**
- **networking**
- **Registro dei Formator Professionisti**
- **FOR, la rivista di formazione**
- **AIF Learning News, la newsletter associativa**



Associazione Italiana
Formatori