

Formare al futuro

Progettualità, metodi e innovazione

Laura Selmo




EDUCAZIONE *per tutta la vita*



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



La presente Collana intende portare un contributo di studio e di ricerca ai temi relativi all'educazione e alla formazione per tutta la vita, in differenti contesti ed in maniera profonda (*Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*). Data la ricchezza, complessità e problematicità di tali ambiti, la Collana si avvale dei contributi teorico-metodologici di differenti prospettive disciplinari. Particolare attenzione viene rivolta ai campi di studio e di ricerca della comunicazione e formazione, pedagogia dei gruppi e di comunità, orientamento e pratiche valutative.

Direzione

Liliana Dozza

Comitato scientifico

Luciano Bellini, *UPS –Ecuador, Quito – Cuenca - Guayachill*

Kieran Egan, *Simon Fraser University*

Elisa Frauenfelder, *Università Suor Orsola di Benincasa, Napoli*

Hans U. Fuchs, *Zurich University*

Rosa Gallelli, *Università di Bari*

Isabella Loiodice, *Università di Foggia*

Racheal Lotan, *Stanford University*

Franca Pinto Minerva, *Università degli Studi di Foggia*

Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*

Simonetta Ulivieri, *Università degli Studi di Firenze*

Paul Vermette, *Niagara University*

Werner Wiater, *Universität Augsburg*

Miguel Zabalza, *Università de Santiago de Compostela*

Xu di Hongzohu, *Zhejiang University*

Metodi e criteri di valutazione

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (peer review). I criteri di valutazione adottati riguardano: l'interesse e l'originalità dell'argomento proposto, la qualità dell'esposizione, l'assetto metodologico e il rigore scientifico degli strumenti utilizzati, l'innovatività dei risultati, la pertinenza della bibliografia indicata.

Comitato di redazione

Monica Parricchi e Maria Teresa Trisciuzzi



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

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

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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

Formare al futuro

Progettualità, metodi e innovazione

Laura Selmo



FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

L'opera è stata pubblicata con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Isbn digitale: 9788835130437

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

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

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

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

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835130437

*Qualunque cosa tu possa fare o sognare di fare, incominciala.
L'audacia ha in sé il genio, il potere e la magia.*
Goethe

Dedico questo libro a tutte le bambine e donne che in questo momento hanno bisogno di sperare nel futuro e di esercitare il diritto di istruirsi e formarsi per potersi realizzare ed essere libere.

Indice

Introduzione	Pag. 9
---------------------	--------

Prima parte Riflessioni teoriche

1. L'individuo di fronte al futuro	» 13
La fragilità dell'uomo e la complessità del tempo attuale	» 13
La cura delle proprie passioni e dei propri desideri	» 17
A che punto sono? Dove voglio andare?	» 19
Non aver paura di fallire	» 20
La formazione come agente di trasformazione	» 21
2. Lavoro e formazione	» 26
Il lavoro che cambia le organizzazioni	» 26
Un lavoro sempre più agile e smart	» 30
Essere competenti	» 33
Le soft skills sempre più richieste per il futuro lavorativo	» 36
Apprendimento e formazione dentro le organizzazioni che cambiano	» 38
3. Il ruolo di chi si occupa delle risorse umane	» 44
Pedagogia e lavoro	» 44
Formare al, per e sul lavoro	» 49
Orientare, progettare e valutare	» 56

Seconda parte Metodologie e percorsi

4. Come formare al futuro?	» 69
La dimensione individuale: partire da sé per progettare il futuro	» 69
Strumenti utili per fare bilanci e progetti	» 75
Metodologie e tecniche per apprendere dentro le organizzazioni	» 81
5. Un percorso di accompagnamento al lavoro agile	» 88
Riferimenti bibliografici	» 93

Introduzione

In un momento come quello attuale dove tutto sembra essere stato messo in discussione, dove il cambiamento è stato più subito che cercato e il futuro appare indefinito, opaco e incerto, si ha sicuramente la necessità di rimettere in asse la propria vita e di ridare un senso al proprio avvenire. C'è bisogno di riflettere e di comprendere quale direzione prendere per il futuro, quale indirizzo dare all'esistenza.

Siamo tutti coinvolti, ognuno da un proprio punto di vista, da un proprio inizio, da un proprio modo di interpretare ciò che l'esistenza pone dinanzi. Si parte dalla ricostruzione del proprio passato e del proprio presente e si cerca di immaginare il futuro che si vorrebbe.

L'uomo autentico è l'uomo libero, l'uomo che costruisce la sua vita su un fondamento interiore tutto suo, sulla sua consapevole ed autonoma personalità (Mancuso, 2009, p. 76).

Il testo vuole offrire una disamina su come gli individui si pongono di fronte all'incertezza e alla complessità attuale e quale prospettiva intravedono per il loro futuro. In particolare vuole porre l'attenzione sul mondo del lavoro, che in questo ultimo anno è andato incontro a cambiamenti notevoli, e su come si stia ridefinendo in relazione ai nuovi scenari sociali ed economici.

Le domande su cui ci si interroga sono: quali sono i bisogni che stanno emergendo soprattutto in ambito lavorativo e professionale? Qual è il ruolo che la formazione deve avere nel sostenere l'individuo nella sua crescita e nell'affrontare ciò che verrà?

La formazione diventa a sua volta un'agente di trasformazione che definisce nuove traiettorie su cui riflettere e offre strumenti utili a

orientare nelle scelte da fare e nella ricerca della propria professione e realizzazione.

Il libro si articola in due parti, la prima più di carattere teorico e la seconda incentrata sugli aspetti metodologici e pratici.

Nella prima parte, il primo capitolo analizza la dimensione individuale di fronte al futuro, il secondo capitolo si concentra sul rapporto fra formazione e lavoro, riflettendo anche sulle organizzazioni e su come stanno affrontando i cambiamenti in atto e il terzo capitolo è focalizzato sul ruolo che rivestono in questo momento coloro si occupano di risorse umane e su come la pedagogia dovrebbe trovare spazio all'interno delle organizzazioni e del mondo del lavoro.

Nella seconda parte, il quarto e il quinto capitolo descrivono strumenti, metodi e percorsi da poter utilizzare per formare al futuro e ai nuovi modi di lavorare che ci attendono.

Prima parte

Riflessioni teoriche

1. L'individuo di fronte al futuro

La fragilità dell'uomo e la complessità del tempo attuale

Viviamo in un tempo complesso e incerto, dove tutto sembra da ridefinire. L'ultimo anno ha modificato completamente noi stessi, la società, la formazione e il lavoro. Le prospettive e il modo di vedere le cose sono cambiate, se prima dell'avvento della pandemia, si potevano avere dei punti di equilibrio e degli ancoraggi a cui aggrapparci, ora questi risultano più difficili da trovare. In un attimo abbiamo visto stravolgere il nostro modo di vivere, studiare e lavorare. La paura, la sofferenza, l'incertezza sono entrate dentro le nostre vite, le hanno destabilizzate e disorientate. Siamo di fronte alla complessità del nostro tempo e dei nostri sistemi. La globalizzazione e l'interconnessione hanno alimentato la complessità, nel senso etimologico del termine, cioè intrecciato luoghi, conoscenze, informazioni in un'ottica di non linearità e insieme a questo la pandemia che ha coinvolto tutto e tutti ci ha messo di fronte a un mondo nuovo e da reinventare.

Un sistema complesso è composto da molti elementi interagenti posti in relazione dinamica e non lineare tra loro. Le sue caratteristiche non coincidono con la somma degli elementi che la compongono [...] e può essere compreso solo nella sua interezza e non attraverso l'analisi e la scomposizione dei suoi elementi di base (Cravera, 2021, p. 20).

Dalla mancanza di linearità deriva anche il senso di incertezza e imprevedibilità e quindi anche l'inadeguatezza nell'affrontare le situazioni perché sfuggono alla comprensione e al controllo.

La crescita di interconnessione e interdipendenza genera complessità e comporta un aumento esponenziale dell'imprevedibilità dei fenomeni (Cravera, 2021, p. 6).

Questo alimenta il disorientamento del presente che non permette di gettare traiettorie verso il futuro. L'essere confusi di fronte alla realtà rende ancora più difficoltoso guardare avanti.

Ciò che gli abitanti del mondo, della modernità liquida, scoprono presto è che niente in questo mondo è destinato a durare, figurarsi poi a durare per sempre (Bauman, 2008, p. 80-81).

La difficoltà di trovare un senso al nostro andare genera un'incapacità di guardare oltre l'oggi in quanto non si è in grado di pianificare e programmare. Non avendo punti di riferimento e basi solide su cui costruire il futuro si ha bisogno di trovare nuove forme di sapere e nuovi modi per sviluppare l'avvenire che ci attende. Da questo deriva anche la necessità di concepire nuove modalità per apprendere e lavorare, perché la società e l'individuo sono cambiati e continuano a vivere il processo di trasformazione e di ridefinizione di sé dentro la nuova realtà. Già Bauman nel 2008, diceva:

perché siano utili nel quadro della modernità liquida, educazione e apprendimento devono essere continui e anzi permanenti. Nessun altro tipo di educazione e/o apprendimento è concepibile. La formazione del sé e della personalità non è pensabile in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta (p. 87).

Ora a distanza di anni e dopo essere passati attraverso le ultime esperienze non si può più prescindere e bisogna riconoscere l'importanza di una formazione che sia continua e che sostenga l'individuo per tutta la sua vita. Vi è infatti un'incessante necessità di conoscere e apprendere di fronte all'evoluzione continua che viene in essere quotidianamente. Nuovi approcci, nuove modalità di vivere e lavorare costringono a rivedere molti fattori sociali e individuali. Il cambiamento implica un riadattarsi e quindi una trasformazione. Si passa da un momento statico rappresentato dall'avvenire del cambiamento a uno dinamico e processuale che è quello della trasformazione. Quest'ultimo porta a riformulare significati attribuiti alla propria esistenza, al proprio lavoro e a ricercare soluzioni nuove e vie innovative di sviluppo.

«La vita è paragonabile a un viaggio, e l'oggetto della speranza è la meta verso la quale si viaggia». (Mancuso, 2009, p.131)

La speranza è ciò che fa muovere il mondo e l'uomo di fronte all'incertezza e lo sostiene nella sua fragilità.

Il tesoro che un uomo cerca con la sua vita di ogni giorno è la speranza e quindi ogni uomo consiste nella sua speranza, perché “dov'è il tuo tesoro, là sarà anche il tuo cuore”. La speranza ha a che fare con una dimensione unitaria dell'essere umano, dove l'intelletto e la volontà si uniscono dando origine a qualcosa di superiore che dà il sapore complessivo alla personalità (Mancuso, 2009, pp.131-132).

La fragilità dell'individuo si è manifestata ancora di più nell'ultimo periodo quando è rimasto inerme di fronte all'incedere della pandemia e all'accadere della malattia e del lutto. L'individuo si è sentito in balia degli eventi e impossibilitato nel poter fare qualcosa per fermare lo stravolgimento che stava vivendo.

Per comprendere il dato originario della condizione umana [...] occorre proprio partire da quel dato antropologico che caratterizza ogni uomo e che è la sua vulnerabilità, la sua fragilità e la sua estrema precarietà, il suo essere perennemente esposto al rischio di perdersi, la sua finitudine e l'angoscia che ad essa si accompagna, insieme alla consapevolezza anche essa angosciante, che la realtà tutta ma soprattutto la vita umana, l'umana esistenza sono strutturalmente e costitutivamente segnate dal cambiamento, dalla contingenza, dalla differenza (Fadda, 2011, p. 347).

Nell'ultimo anno tutti hanno dovuto prendere maggior consapevolezza della condizione di fragilità dell'uomo.

Il nostro esserci non si pone da sé, ma viene da un altrove e accade come prorogarsi di momento in momento in virtù di una decisione a noi estranea. È questo nostro ricevere l'essere attimo dopo attimo a renderci fragili come foglie sui rami d'autunno. Scoprire che io non dipendo da me, e che da me non sono nulla, fa sentire tutta la fragile inconsistenza del proprio essere (Mortari, 2015, p. 53).

Il riconoscersi vulnerabili e fragili dentro la complessità del mondo ci offre l'occasione per riscoprirci per quello che si è e per comprendere meglio il viaggio che vogliamo compiere. È il momento per

riprendere in mano chi siamo e dove vogliamo andare, riscoprire le nostre capacità ma anche i nostri desideri per rimmetterli dentro le condizioni della nostra esistenza. È riscoprire quello spazio di libertà legato al nostro modo di essere e di interpretare il mondo che ci consente di fuggire per un momento dalla nostra finitudine, dettata dalla nostra vulnerabilità e fragilità.

Proprio perché il nostro esserci è un continuo scorrere di attimi di presenza che via via scivolano nel passato irrecuperabile e si sporgono su un fattore imprevedibile, la qualità ontologica dell'essere umano è un continuo oscillare tra l'essere e il nulla (Mortari, 2015, p. 57).

Riscoprire noi stessi e il nostro desiderio di esserci ci aiuta a superare la paura e l'angoscia della nostra fragile esistenza, è quella pulsione di vita che ci viene da dentro che ci fa superare l'idea del limite e della fine che abitano in noi fin dal giorno della nostra nascita.

Il desiderio come quella spinta a ricercare la pienezza dell'esistenza che ci fa superare l'angoscia della finitudine e quindi della nostra fragilità esistenziale, diventa "oggetto" da coltivare, curare, alimentare e sostenere con la formazione di sé e della propria realizzazione.

La ricerca dell'esistenza autentica che porta con sé il desiderio di essere ed esserci dentro questo mondo e questo tempo passa attraverso la pratica della cura a cui la formazione deve condurre.

Oltre a prendersi cura di sé perché il compito di sopravvivere ce lo impone, c'è l'aver cura come premura di dare compimento al proprio e altrui divenire possibile; è quell'aver cura che scaturisce dallo stare in ascolto del proprio e altrui desiderio di divenire pienamente quello che si può essere, dando forma alla propria originale presenza nel mondo (Mortari, 2006, p. 8).

La cura è una necessità ontologica, che ci deriva da ciò che siamo ma nello stesso tempo vi è anche la cura di noi stessi come fioritura e come divenire (Mortari, 2006) a cui non possiamo sottrarci in quanto vi è in noi un eterno richiamo che ci conduce a lei. Non ascoltare questa voce significa non vivere realmente e vuol dire sottrarsi al tempo dell'esistere autentico che porta con sé il desiderio di pienezza della vita e della realizzazione nel proprio tempo esistenziale.

La cura delle proprie passioni e dei propri desideri

Coltivare le proprie passioni è un ingrediente fondamentale per poter andare avanti in questo momento di estremo disequilibrio. Il termine passione è riconducibile sia al participio perfetto del verbo latino *pati*, *passus* che significa letteralmente sofferto, sia al greco *πάθος* (*pathos*) che racchiude anch'esso il senso della sofferenza, ma indica anche una forte emozione. Prendendo l'accezione più comune essa indica un desiderio, un trasporto dell'animo che il pensiero ha sempre contrapposto al *λόγος* (*logos*), alla ragione come le due forze polarizzanti dell'uomo.

Le passioni e i desideri guidano verso l'idea di realizzazione che sta in ogni individuo e che lo spinge a intraprendere strade diverse e a vivere esperienze nuove per trovare il proprio posto in questo mondo. La formazione non può dimenticare questo aspetto fondamentale che fa parte della vita di ognuno e prescindere. Il desiderio e la passione devono essere posti al centro dell'idea di una formazione al futuro, devono infatti essere il substrato di qualsiasi processo educativo perché il germe che fa di ognuno un essere desiderante, sia di una realizzazione che un senso da dare alla propria vita, è parte costitutiva del formarsi e del divenire.

La realizzazione allora passa attraverso l'educare alla cura di sé e del proprio desiderio di poter essere attraverso un'andata e un ritorno fra l'io che sta dentro di sé e il mondo che sta fuori. Passa quindi attraverso una sorta di relazione con sé stesso e con gli altri allo stesso tempo. Non un rinchiudersi dentro di sé, ma un aprirsi al mondo per fare esperienze per poi tornare con la riflessione a comprendere il proprio desiderio di realizzazione (Selmo, 2015).

Spesso le condizioni esterne, il non sapersi ascoltare, il non saper interpretare i segnali che provengono dal nostro vivere, conducono a relegare in uno spazio angusto e solitario il nostro desiderio di divenire. Inoltre con l'avanzare dell'età e il susseguirsi delle vicende della vita, fanno perdere di vista il desiderio, mentre in un certo qual modo deve essere sempre una sorta di luce che ci indica il cammino. Occorre allora imparare a coltivarlo a prendersene cura, perché da quei gesti di cura dipende la cura di noi e della nostra vita. Dentro il desiderio si gioca anche la nostra libertà.

È decisivo infine comprendere che nella questione sulla possibilità di essere liberi la posta in gioco concerne l'idea di umanità e più in generale la visione del mondo. Ovvero: chi siamo? Qual è il senso di essere qui? (Mancuso, 2016, p. 25).

Il desiderio e la libertà di poter essere diventano la guida nella costruzione del sé e dell'identità personale e professionale di ognuno. Cercare di raggiungere i propri obiettivi, che trovano rappresentazione dentro la propria identità, significa dare spazio al proprio desiderio di autorealizzazione e di sentirsi liberi di essere quello che si sente di voler essere.

In una società come quella attuale caratterizzata dall'incertezza e dalla precarietà, il più delle volte ci si adatta o adegua alla situazione contingente senza avere la possibilità di poter ascoltare la propria voce e fare scelte che vanno verso la propria libertà.

Il posto occupato, lungi dal conferire un senso alla sua vita e dal configurarsi spazio favorevole allo sviluppo di relazioni interpersonali eticamente contrassegnate, è solamente una fonte di sopravvivenza (Rossi, 2012, p. 38).

Per cercare la propria libertà occorre avere coraggio, coraggio di fidarsi di sé stessi e del proprio modo di vedere e vivere il mondo e la vita.

Aver fiducia in sé stessi significa innanzitutto conoscersi per poter comprendere i propri desideri e ciò che spinge a progettare per il futuro. La fiducia si costruisce con la conoscenza, con l'ascolto e con la riflessione.

Il tratto che caratterizza l'uomo non è accontentarsi di sé, ma lo sforzo di trasformarsi, attraverso la cura, attraverso la ricerca di un senso da dare alla sua esistenza.

Occorre quindi rimettere al centro chi siamo, i nostri desideri e chi vogliamo diventare. Occorre quindi avere cura di noi stessi e narrare chi siamo per conoscerci e dirigere il nostro andare.

La cura domina la vicenda temporale, prende in custodia ciò che appartiene al tempo, ciò che trapassa ciò che è esposto e precario, essa tende a dare consistenza a ciò che svanisce, facendo in modo che il tempo, che le è co-originario e a cui essa dà forma, non dissipi, non disperda, non vanifichi le possibilità umane, ma ne renda possibile la realizzazione (Fadda, 2011, p. 349).

Tutti ci siamo resi conto in questo ultimo periodo dell'importanza della cura e della sua valenza ontologica e allora essa diventa centrale all'interno del discorso esistenziale e formativo di ognuno di noi. Essa ci consente di dare forma al nostro essere e ci spinge nella ricerca della realizzazione di questa singolare forma: «diviene [...] ad opera della cura la possibilità, possibilità esistenziale di realizzazione, nel tempo di sé stessi del progetto che ciascuno di noi è». (Fadda, 2011, p. 359)

Prendersi cura innanzitutto significa narrarsi per conoscersi e comprendere i propri desideri e interessi. Il pensiero narrativo ha la funzione di innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, eventi, fatti, dando ad essi una forma che ne renda possibile la descrizione, la spiegazione e il racconto.

L'atto del narrare risulta estremamente educativo e formativo in quanto rimanda alla scoperta di sé e della propria storia da punto di vista sia interno che esterno, interno nel senso che colui che narra ricostruisce il suo pensiero e il suo punto di vista attraverso le parole, la struttura e l'architettura del racconto, mentre coloro che ascoltano elaborano a loro volta un'interpretazione del narrato attraverso la loro percezione e il loro modo di essere. Paul Ricoeur (1985) afferma che noi siamo «identità narrative», delle identità narrative aperte, perché, attraverso la propria storia, una persona non si limita soltanto a far venire alla luce ciò che essa è, ma si crea e si inventa progressivamente.

A che punto sono? Dove voglio andare?

Occorre ridare voce all'individuo nella sua interezza e cercare di andare incontro alla ricerca di senso e di significato del suo essere dentro la Storia con la sua storia. Ridare voce all'individuo significa dargli il diritto di poter trasformare il suo potenziale in capacità che a sua volta spinge all'azione e in quest'ottica diventa quindi importante costruire una formazione che vuole condurre al diritto di emancipazione e al desiderio di realizzazione che è insita in ogni essere umano tenendo conto della storia di ogni individuo (Selmo, 2016).

Le persone desiderano parlare, raccontarsi, esprimersi. La parola infatti diventa espressione di sé e del proprio mondo. La narrazione consente di dare senso alle parole e da lì senso al vissuto. Dare senso alle parole significa dare senso al proprio percorso personale e professionale. Rappresenta un momento di sospensione per riappropriarsi di

ciò che la routine, l'abitudine non ci fanno più cogliere. Occorre fare il punto, capire da dove si viene, dove si è arrivati per poi capire la meta. Calibrare le forze, indirizzare i passi e alzare lo sguardo. Le parole e lo sguardo si intrecciano alla ricerca del senso da dare al viaggio. Lo sguardo che interroga, che scava, che cerca nelle pieghe del passato ma nello stesso tempo si innalza fermo e deciso verso il futuro, aiuta a comprendere meglio il proprio vissuto. Questa ricerca di senso al proprio percorso ancora in divenire sospeso fra l'oggi e il domani, fa sorgere spontaneamente le domande: a che punto sono? Perché sono ancora qui? Ed ora dove voglio andare? Sembra che l'esigenza primaria sia quella di "fare il punto" per ritrovarsi e soprattutto ridare significato al proprio agire e alla propria professione. Fare il punto significa andare indietro per risistemare e lanciarsi avanti per progettare nuovi obiettivi. Il tempo per l'essere umano è determinante, scandisce la vita di ognuno di noi indissolubilmente senza tregua. A un certo momento pertanto occorre fermarsi, ascoltarsi e prendersi cura di sé per ritrovarsi. Narrarsi in questo caso significa ricercarsi dentro la propria vita personale e professionale facendo chiarezza su ciò che ci ha dato, ci sta dando in termini di crescita, trasformazione e realizzazione. Il percorso fatto cosa ci ha fatto diventare? E ora come voglio proseguire? Attraverso la narrazione si narra di sé e delle tappe che hanno segnato il nostro cammino. Ci si fa guidare da domande su di sé: quali sono le mie capacità? Quali sono le mie aree di miglioramento? Quali i miei desideri e interessi?

Non aver paura di fallire

Tutto quello che sta accadendo in questo ultimo periodo sta mettendo a dura prova la nostra capacità di reagire. Spesso la sensazione è di avere perso dei punti di riferimento e di non riconoscersi più in questo modo di vivere e lavorare. Si è sottoposti a una pressione alta e spesso questo conduce alla frustrazione e un senso di inadeguatezza.

Ci sono fattori che sono sotto il nostro controllo e altri no. Focalizziamo la nostra attenzione su ciò che possiamo cambiare dentro di noi e influenzare fuori da noi. Se dirigiamo l'attenzione verso ciò su cui non abbiamo influenza, andremo incontro a frustrazione certa. Occorre quindi saper riconoscere e gestire le emozioni che in una situazione di incertezza possono sorgere. Ogni emozione ha un segnale da darci e quindi è importante ascoltarle per capire cosa sta accadendo e

mettere in moto azioni che ci riportano in equilibrio. Prendere consapevolezza delle paure e incertezze porta anche a creare un *mindset* per affrontare nuove sfide, gestire meglio il cambiamento e complessità. In generale il cambiamento genera paura perché si passa da una situazione nota e conosciuta a una sconosciuta con tutto ciò che comporta per essere affrontata. Si passa quindi da una *comfort zone* a una di *fear zone* dove tutto va ridefinito, compreso, assorbito e adattato. Occorre quindi essere in grado di attraversare quest'ultima zona e saper arrivare a una *performance zone* in cui rimettersi in gioco con un approccio nuovo e dettato dal passaggio nella *fear zone*. La paura può essere superata ampliando il raggio di azione e quando viene superata può essere vista come spinta motivazionale a raggiungere gli obiettivi prefissati. Soprattutto la paura di fallire e di non riuscire bloccano le azioni e demotivano. Bisogna allora concentrarsi per superarla e reagire positivamente all'incertezza, alla complessità e alle sconfitte. Quando ci troviamo di fronte a una sfida occorre fidarsi nelle proprie capacità e acquisire consapevolezza delle competenze che si possiedono. È importante riconoscere il proprio valore per divenire indipendente dall'approvazione degli altri consentendo di rimanere più se stessi e liberi. Inoltre per vincere la paura di fallire che deriva dall'incertezza e insicurezza occorre lavorare sull'autostima e sulla valorizzazione di ciò che si fare. Credere nelle proprie capacità è la prima via per superare la paura di fallire e comprendere quali siano i timori di cui si ha paura analizzandoli conduce all'apprendere come poterli oltrepassare. Occorre pertanto riflettere su di sé e prendere consapevolezza dei propri limiti e timori per poterli vincere, passando attraverso tre stadi: l'analisi, la riflessione e l'azione; occorre poi riattivare la motivazione, seguendo i valori in cui si crede e tenendo presente i propri obiettivi e ideali.

La formazione come agente di trasformazione

La qualità dell'esistenza deve essere un diritto di tutti e deve essere garantito in ogni luogo e tempo. La formazione allora diventa modalità per prendersi cura e agente di trasformazione che consente di andare oltre la staticità del cambiamento, innescando un processo che mette insieme diversi elementi, quali l'esperienza, l'identità e il desiderio di realizzazione insito in ognuno di noi.

La formazione rappresenta la spinta a ridefinirsi costantemente, a promuovere modi di abitare il mondo e se stessi sempre più coerenti rispetto ai propri desideri. La qualità di quest'esperienza è decisiva sia ai fini della forma della propria identità e della natura del proprio Sé sia dal punto di vista del rapporto che l'individuo tenderà a stabilire con essa, quale portato evidentemente di risonanze esperienziali che hanno provocato un modo di pensare e sentire la formazione e, dunque, di agirla. (Cunti, 2009, p. 9)

L'individuo apprende in modo trasformativo (Mezirow, 2003) nel momento in cui sa riconoscere dentro l'esperienza un nuovo significato che modifica il proprio vissuto proiettando verso altre possibilità e opportunità di sapere, di fare e di essere. Questo genera il divenire di un apprendimento continuo e permanente (Mezirow, 2003). L'individuo apprende attraverso una continua interazione fra tutte le sue dimensioni: cognitiva, volitiva, sensoriale e emozionale e il contesto esperienziale in cui l'apprendimento avviene.

Il nostro apprendimento continuo viene così a dipendere da un riesame riflessivo di ciò che abbiamo imparato, di come l'abbiamo imparato e delle validità delle nostre presupposizioni (Mezirow, 2003, p. 110).

Nella formazione pertanto orientata al *lifelong learning*, occorre sviluppare le competenze, le capacità e le abilità necessarie per saper scegliere e agire nei diversi contesti di vita in cui l'individuo si trova a operare, ma anche promuovere un pensiero critico e riflessivo che supporti il soggetto nelle diverse situazioni. Significa quindi saper ampliare gli orizzonti della formazione in una prospettiva di continuità dentro la vita reale degli individui. Ragionare sulla relazione fra l'identità personale e l'identità professionale, in termini di significato del lavoro sia a livello individuale che sociale, e in un'ottica di desiderio di realizzazione.

In questione è un'azione formativa che aiuta il soggetto lavorativo ad apprendere e conoscersi, a saper riconoscere le proprie tonalità emotive prevalenti e le proprie reazioni emotive e quindi ad avere un'idea sufficientemente realistica della propria identità affettiva, a rendersi consapevole delle ragioni e delle condizioni che determinano benessere così come delle cause e delle conseguenze del malessere (Rossi, 2012, p. 168).

La formazione come agente che sviluppa e accompagna dentro le trasformazioni, diventa fattore determinante non solo per l'individuo ma per tutta la società che deve saper investire su di essa e riconoscerne il valore. Infatti vi è una relazione stretta fra un apprendimento continuo volto ad affrontare i cambiamenti, e il riuscire a superare le crisi, le incertezze del futuro (Rossi, 2012).

Scopo dell'attività formativa, pertanto, sarà quello di avviare con i soggetti implicati un processo di elaborazione e interpretazione del cambiamento in grado di promuoverlo e, in alcune situazioni, di "legittimarlo", permettendo all'adulto di mettere in discussione repertori cognitivi, emotivi e relazionali fin troppo noti e sedimentati, di sperimentare una diversa rappresentazione di sé stesso, che vive e lavora, e di mobilitare risorse e capacità non pensate. Tutto ciò al fine di comprendersi capace di non subire passivamente la "flessibilità" della propria traiettoria biografica e "carriera lavorativa" e le più diverse situazioni di cambiamento (Castiglioni, 2002, p. 121-122).

La formazione attualmente si trova in un momento cruciale e importante, in cui le viene chiesto di avere un ruolo sempre più interrogativo e riflessivo sul domani. Deve essere in grado di tracciare delle linee d'indirizzo sul futuro e saper costruire percorsi lungimiranti che sappiamo vedere oltre. Deve sapere leggere la realtà attuale per costruire punti fermi sul futuro, deve ascoltare i bisogni degli individui in termini di sviluppo e progresso, deve vedersi come in continuo divenire e in rapporto costante con le nuove tecnologie e i nuovi modi di conoscere e fare esperienza.

La formazione è considerata il fattore chiave per saper amministrare l'incertezza del futuro ma ha anche una grande responsabilità che è quella di saper leggere i segnali attuali per poter progettare interventi che abbiano valore nel futuro. Dato che è difficile poter immaginare ciò che sarà, allora occorre pensare a una formazione che metta al centro l'individuo nel suo divenire e «che agisca sull'ampliamento e potenziamento delle capacità riflessive, auto-conoscitive e meta-cognitive [...] come componente strutturale ed evolutiva» (Castiglioni, 2002, p. 122-123) in modo da sostenerlo nell'affrontare le incertezze del futuro trovando in sé gli strumenti utili per delineare il proprio cammino.

Gli individui «hanno bisogno innanzitutto di sentirsi ascoltati, riconosciuti e rispettati; è questa la condizione perché percepiscono di poter mettere in gioco le loro capacità di apprendimento, che andrebbero

finalizzate non solo all'acquisizione di competenze riconosciute dal mondo del lavoro, ma anche di modi di essere essenziali per dare senso al proprio essere» (Mortari, 2013, p. 54). Dentro una cornice di cura l'individuo va a ricercarsi, va a riconoscere sé stesso e le proprie capacità per poter affrontare il mondo, le scelte, la vita. La formazione deve prendersi cura dell'individuo, ma nel contempo deve insegnare a prendersi cura di sé, attraverso la riflessione, la presa di coscienza e la responsabilità del soggetto verso sé stesso e verso la società in cui vive.

È importante sottolineare come la formazione si relazioni con la dimensione progettuale dell'individuo, nella prospettiva di gettarsi avanti, di crescita e di divenire; l'individuo cerca la sua "forma" con uno sguardo avanti, pianificando il suo futuro e ciò che vorrà per sé, comprendendo quali siano le risorse su cui far leva per poter arrivare e quali i limiti con cui si dovrà scontrare.

La progettazione nasce dall'elaborazione di un pensiero attorno alla propria esistenza e al proprio divenire, analizzando le proprie caratteristiche personali, la propria sfera emozionale, i propri significati valoriali e culturali, le proprie aspirazioni e i propri desideri. In un attento lavoro di sguardo su di sé si cerca d'indirizzarsi verso i punti cardinali che orientano la propria vita (Selmo, 2016, p. 24).

La formazione che ragiona in un'ottica di *lifelong learning* deve orientare l'individuo verso il sempre maggiore riconoscimento del suo diritto a progettare e a legittimare il proprio desiderio di realizzazione.

Il mettere al centro il proprio "poter essere" conduce l'individuo a conoscere e attivare una serie di capacità che lo indirizzano e segnano il tracciato del suo percorso.

Senge (1990) sosteneva che «mediante l'apprendimento, noi ricreiamo noi stessi [...] Mediante l'apprendimento estendiamo la nostra capacità di creare e, di essere parte del processo generativo (p.39).

Da qui anche l'importanza di imparare a imparare ovvero «di attribuire significati alle esperienze della vita e sviluppare la capacità di farli propri» (Arcari, Turra, 2016, p.62).

La formazione genera un cambiamento nell'individuo che scopre altre verità e soprattutto altre possibilità che gli consentono di aprirsi al nuovo e alla trasformazione, ridefinendo i significati attribuiti alle sue esperienze e alle sue capacità attraverso l'esperienza, le relazioni, la progettualità e la cura di sé.

Per una formazione al futuro è quindi importante ragionare su come agevolare l'imparare ad apprendere, focalizzandosi sul dare un metodo. Le conoscenze necessarie sono sempre maggiori e molteplici e quindi occorre saper apprendere attraverso un sistema metodologico capace di sostenere criticamente l'individuo nella scelta dei vari contenuti da conoscere e imparare e che lo sostenga nel proprio sviluppo.

2. Lavoro e formazione

Quando si lavora non produciamo solo beni o servizi ma produciamo anche noi stessi. Il lavoro è una dimensione del vivere dove ciascuno si forma attraverso il fare, il relazionarsi e le esperienze. Esso deve offrire la possibilità di far manifestare a ognuno le sue capacità e facoltà. Nel tempo del lavoro plasmiamo idee, emozioni, sentimenti e progetti che costituiscono molto della nostra identità. Oggi molto del mondo del lavoro si è messo in discussione, si sono verificate delle trasformazioni. Sono cambiati gli spazi, i tempi e le attività, le relazioni e spesso gli individui si sentono spaesati, disorientati e hanno necessità di ridefinirsi dentro una realtà nuova. È necessario essere proattivi, riflessivi, aperti al nuovo per poter riuscire a muoversi in un mercato del lavoro estremamente mutevole e incerto. Esso è ormai una realtà dinamica che appare perennemente instabile: cambia così velocemente che è difficile fare previsioni e quindi capire cosa succederà in futuro.

Il lavoro che cambia le organizzazioni

Nell'ultimo anno tutto è cambiato per le organizzazioni, tendenze e movimenti trasformativi che da tempo le attraversavano (*digital transformation, smart working, self-management...*) sono diventati una costante. L'esperienza della pandemia e del lockdown forzato hanno messo in discussione definitivamente l'esperienza delle persone dentro le aziende. Innanzitutto a cadere definitivamente è stata la barriera dell'ufficio e dello spazio di lavoro, l'esperienza personale e quella organizzativa/aziendale si sono trovate in una relazione nuova, inedita, da costruire. Le organizzazioni dovranno ripensarsi e riprogettare le strutture, i processi, gli strumenti. Da dove partire? Partire da chi vive

dentro le organizzazioni, dall'esperienza delle persone e dall'impatto che il cambiamento organizzativo avrà in futuro sul modo in cui si realizzano gli obiettivi, si svolgono le attività, si interagisce e si collabora.

L'organizzazione non è un'entità che può perseguire traguardi di efficienza e successo indipendentemente dai suoi componenti, dalla loro capacità di volere e di agire, dalla loro felicità o infelicità, Non è una realtà imm modificabile, indiscutibile, in conoscibile, da subire. Non è un *a priori*. Non un algoritmo. È imprevedibile, ambigua, non lineare. È processuale. Non è un oggetto esterno all'esser umano bensì è un prodotto dell'umano pensare, decidere, agire, sentire, convivere. È una realtà fatta dalle menti e dai cuori dei suoi abitanti (Rossi, 2012, p.7).

Il lavoro cambia le organizzazioni e le organizzazioni a loro volta cambiano la vita professionale degli individui, attraverso nuovi modi di lavorare e la messa in campo di strategie utili all'apprendimento, all'attrattività, allo sviluppo di nuove figure e professioni. Cambia il rapporto fra vita lavorativa e personale e l'equilibrio fra tempi, spazi, azioni e risultati. Allora occorre ripensare al lavoro e al suo significato sia a livello individuale ma anche a livello sociale. Il lavoro cambia fisionomia, si trasforma in qualcosa di più fluido che ha confini sempre più frastagliati e indefiniti. Soltanto il tempo ci farà comprendere la sua evoluzione e ciò che diventerà dentro le nostre vite. Modelli organizzativi e di lavoro basati sulla presenza fisica, su spazi deputati e tempi stabiliti lasciano il posto a modelli più flessibili o ibridi che consentono una nuova visione del lavorare e di fare organizzazione. Sicuramente come dice Costa (2017) «abbiamo avuto modo di sottolineare la potenza generativa del digitale capace di aprire a nuove opportunità e significati» (p. 230).

Con lo sviluppo del processo di digitalizzazione e l'interazione fra individuo e tecnologia sono sempre più richieste competenze nuove e diverse con un impatto anche sull'assetto organizzativo. Sarà quindi indispensabile lavorare su alcuni aspetti fondamentali per lo sviluppo sia del personale che dell'organizzazione stessa, quali la collaborazione, la comunicazione, la responsabilità e la formazione. In primo luogo, infatti la trasformazione digitale richiede sempre più un'attenzione all'utilizzo di metodologie e pratiche di lavoro volte a favorire:

- la creatività e le nuove iniziative
- la condivisione delle informazioni

- lo sviluppo della conoscenza e delle competenze
- l'apprendimento continuo
- il coinvolgimento degli individui.

Superata la società della produzione siamo ormai immersi nella società basata sulle competenze nella quale si assiste ad una continua obsolescenza delle professionalità impiegate dalle organizzazioni e presenti sul mercato dei professionisti. Per rispondere a questa pressione occorre rendere sempre più rapide ed efficaci le attività di sviluppo, sia delle conoscenze, ma soprattutto delle capacità. La sfida del futuro, infatti sta nel concentrare gli investimenti, oltre che nelle hard skills, anche e soprattutto, nelle soft skills. (Cocco, 2020, p. 219)

Per affrontare le nuove sfide bisogna quindi dotarsi sempre più di professionalità specifiche e competenti e adottare anche piani di formazione sempre più funzionali al lavoro e che accompagnino gli individui dentro le trasformazioni in atto. Occorre quindi investire nel capitale umano e saper valutare le competenze per poter riconoscere i punti di forza e le criticità da superare anche grazie alla formazione continua. L'obiettivo quindi è quello di puntare sullo sviluppo di competenze tecnico-specialistiche, digitali ma soprattutto trasversali (soft skills) che supportino nel far fronte alle incertezze e alla sempre maggior richiesta di flessibilità e di una mentalità "agile".

Al lavoratore viene chiesto di esplorare continuamente l'ignoto, nella consapevolezza che gli obiettivi possano essere raggiunti con percorsi diversificati e dove le soluzioni escogitate per l'azione non sono necessariamente univoche, ma emergono dall'interazione con gli altri. L'idea di competenza fordista centrata sul produrre è messa in crisi da questa nuova euristica della complessità (Costa, 2017, p. 222).

Occorre ripensare a un *reskilling* che si integri con una cultura organizzativa nuova e che sia sostenuta da proposte formative multidisciplinari e interdisciplinari. Il management deve metter in atto azioni che portino a una sempre maggiore conoscenza delle persone che abitano le organizzazioni e che le supportino nello sviluppo della propria professionalità.

Questo nuovo processo di scoperta-riflessione-scelta-azione nello spazio connettivo globale comporta il superamento del concetto di efficienza statica,

ovvero la massimizzazione nell'impiego delle risorse esistenti in un dato momento, per porre invece al centro quello di efficienza dinamica. Questa esprime la proprietà dei sistemi complessi di apprendere ed evolvere sulla base di orientamenti strategici che affrontano le sfide originate da una frontiera tecnico-scientifica mobile (Costa, 2017, p. 220).

Inoltre, la costruzione di relazioni positive e collaborative passa attraverso il coinvolgimento emotivo e motivazionale degli individui, quindi occorre analizzare il contesto, l'organizzazione, i processi per comprendere quali siano i fattori su cui far leva per migliorare il lavoro e le dinamiche interne, occorre progettare per e con le persone e adottare soluzioni utili e in grado di generare un impatto positivo.

Quando i rapporti di lavoro sono limitati al puro scambio e alla dimensione funzionale è facilmente constatabile una sensazione di irrilevanza, impersonalità, inutilità, solitudine e livellamento. Quando non c'è riconoscimento ed espressione delle proprie potenzialità e competenze, il soggetto non avverte confermata la sua identità, non sente di partecipare attivamente e in maniera insostituibile alle strategie e al senso delle scelte aziendali, ai successi dell'impresa, non si percepisce "cittadino" della propria organizzazione, bensì "mezzo" in mezzo ad altri mezzi, ingranaggio del sistema organizzativo. In quanto tale sprovvisto di legami interpersonali umanamente significativi. (Rossi, 2012, p. 53).

Occorre pertanto puntare sulle persone, sul loro potenziale e sul loro essere partecipi e innovativi all'interno delle organizzazioni. Occorre valorizzare le esperienze e le conoscenze che gli individui danno all'azienda, è importante far sentire coinvolti i lavoratori nella definizione e nella progettazione del lavoro, bisogna costruire relazioni soddisfacenti che portino alla costruzione della propria identità professionale dentro l'organizzazione e nel riconoscimento di sé e del proprio valore.

Le organizzazioni hanno bisogno di individui che sappiano usare la conoscenza come un volano per portare novità, anticipare i tempi e trovare soluzioni efficaci che rendano il lavoro maggiormente produttivo e più snello dal punto di vista procedurale e dei processi. In una società che attualmente risulta in bilico e fragile di fronte ai cambiamenti repentini e continui si ha necessità di un sapere che spinga a ricercare e guardare avanti, al futuro con lungimiranza. La tecnologia che ormai si è inserita in tutti i campi deve

affiancare il lavoratore, supportandolo e aiutandolo tenendo presente che il centro del lavoro e dell'organizzazione stessa rimangono sempre e comunque gli individui che la compongono e che attraverso le loro capacità, competenze, conoscenze, intuizioni, riflessioni e creatività innovano e costruiscono il futuro (Selmo, 2021, p. 80).

Gli individui hanno bisogno di guardare al futuro attraverso una pluralità di occasioni e opportunità, che permettano loro di scoprire più futuri possibili dove potersi cimentare e mettere alla prova. La via delle possibilità alimenta la speranza e spinge verso la ricerca, l'innovazione non solo di sistemi e processi ma anche delle persone che cercano di ridefinirsi e progredire.

Un lavoro sempre più agile e smart

Come abbiamo già detto in precedenza, questo anno ha portato con sé cambiamenti enormi nel campo del lavoro, abbiamo assistito a una vera e propria rivoluzione, dovuta alla situazione emergenziale, che comunque ha inciso significativamente e che avrà ripercussioni da qui al futuro. In primo luogo si è assistito a una trasformazione nel modo di lavorare e alla diffusione dello smart working con tutto quello che ha comportato.

Si è verificata la necessità di una dotazione tecnologica che favorisca la *social collaboration*. Questo ha comportato anche una revisione della cultura organizzativa: vi sono meno controlli, più responsabilizzazione, meno gerarchie, più collaborazione e più fiducia. Come osservato dall'Osservatorio sullo smart working del Politecnico di Milano, il lavoro agile consente al lavoratore di operare con maggior autonomia e di poter anche conciliare meglio le sue esigenze di vita con il lavoro, rafforzando il rapporto di fiducia e incrementando la produttività. Infine lo smart working sta portando a un ripensamento degli spazi di lavoro all'insegna del concetto di *activity based working*, ovvero che i dipendenti scelgono un proprio spazio di lavorare a seconda del tipo di attività che devono svolgere, quindi gli ambienti lavorativi vanno rivisti e ripensanti in funzione di nuovi modelli organizzativi.

Cosa quindi le organizzazioni devono fare per utilizzare al meglio questa nuova forma di lavoro?

Innanzitutto favorire un modello di lavoro focalizzato sull'orientamento al risultato con obiettivi chiari e misurabili, cosiddetti S.M.A.R.T. Si definisce S.M.A.R.T. un obiettivo:

- ✓ specifico;
- ✓ misurabile e verificabile in fase di controllo;
- ✓ raggiungibile;
- ✓ rilevante da un punto di vista organizzativo, cioè coerente con la mission aziendale;
- ✓ definito nel tempo.

Se gli obiettivi sono stati accettati, le persone mantengono la performance costante e sono perseveranti. In caso contrario - ovvero quando gli obiettivi vengono imposti, non vengono sentiti o ritenuti irraggiungibili- la performance crolla vertiginosamente. Sarebbe quindi che, per essere efficaci, gli obiettivi devono essere accettati.

Ma da cosa dipende l'accettazione dell'obiettivo?

L'accettazione di un obiettivo è in stretta relazione con l'autoefficacia, ovvero la fiducia che si ha nelle capacità di ottenere - con le azioni- gli effetti voluti. In altre parole, è la convinzione circa le capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati. Pertanto, quando si accetta un obiettivo, quest'ultimo canalizza l'attenzione verso le attività rilevanti e attiva le competenze disponibili che altrimenti non sarebbero utilizzate, regolando l'investimento di energia in funzione della difficoltà del compito e la persistenza nelle situazioni di difficoltà. Quando si accetta un obiettivo siamo spinti a sperimentare nuove strategie, a cercare nuove soluzioni che ci permettano di sviluppare nuove competenze e, al contempo, di affinare capacità già presenti e questo a prescindere dalle difficoltà che si incontreranno, dagli sforzi che saranno richiesti o dal fatto che non si vedranno subito i risultati sperati.

Gli obiettivi sono generalmente di tipo individuale, ma alcuni possono essere anche di gruppo. Il periodo assegnato per il raggiungimento è normalmente di un anno, all'interno del quale ci sono momenti intermedi di verifica. In caso di mancato raggiungimento degli obiettivi bisogna analizzarne le cause per verificare l'esistenza di eventi imprevisti e per porre rimedio ad eventuali ostacoli.

L'adozione della gestione per obiettivi richiede una stretta integrazione tra:

- il sistema di pianificazione e controllo dell'organizzazione;

- il sistema di valutazione del personale;
- il sistema incentivante.

Occorre poi incentivare le capacità innovative e valorizzare le competenze individuali e collettive, con particolare attenzione a sviluppare l'attitudine del dipendente alla partecipazione e ad utilizzare strumenti digitali per condividere dati ed informazioni insieme alla responsabilizzazione e a comportamenti collaborativi, alla delega delle funzioni, allo sviluppo dell'autonomia e dell'indipendenza del personale in servizio, favorire le relazioni fondate sulla fiducia.

Vi sono dei limiti dello smart working legati in particolar modo alla tecnologia e alla cultura innovativa. Infatti non è sufficiente l'introduzione di nuove tecnologie affinché sia supportato efficacemente il cambiamento culturale che lo smart working comporta. Le principali barriere che limitano oggi la capacità delle tecnologie digitali nel supportare le iniziative di smart working riguardano: la non ancora completa digitalizzazione dei processi aziendali e la scarsa efficacia nella comunicazione e collaborazione virtuale. Viceversa anche quando la dotazione tecnologica di partenza è ottimale, l'avvio di iniziative di smart working consente di metter in luce la necessità di nuovi strumenti e applicazioni che hanno poi un effetto positivo che va al di là del loro utilizzo nell'ambito dello smart working.

Tra i principali requisiti degli smart workers si possono annoverare saper fare autocritica, buone capacità comunicative, spirito di iniziativa, orientamento al *problem setting* e *problem solving*, buona conoscenza dei principali programmi office e web, capacità di gestire le distrazioni, senso di responsabilità, maturità, sensibilità, disciplina. Tuttavia, appare evidente che la competenza digitale, risulta un fattore fondamentale ed abilitante che ne consentirà un'agevole integrazione lavorativa oltre che ad una più facile inclusione sociale.

Lo smart working rende necessario intraprendere percorsi formativi volti a sviluppare nuove competenze che consentono di poter migliorare le attività lavorative.

Questo porta alla realizzazione di uno dei principi fondanti dello smart working in ambito organizzativo, ovvero acquisire nuove competenze in ottica di *lifelong learning*. Le competenze prioritarie da sviluppare sono:

- la capacità di ripensare i processi e attività lavorative utilizzando nuovi strumenti digitali;
- la capacità di collaborare efficacemente in team virtuali;

- la capacità di utilizzare efficacemente una vasta gamma di strumenti di comunicazione scegliendo il più adeguato in funzione della situazione.

Lo smart working, sicuramente comporta dei vantaggi, come ad esempio quali quelli legati alla mobilità e a una maggior conciliazione fra tempi di vita personale e lavorativa, ma anche delle criticità quali quelli di mancanza di relazioni sociali fra colleghi, stress nella gestione dei tempi e delle attività, per questo è importante prevedere percorsi di formazione graduale che accompagni i lavoratori verso la nuova modalità di lavoro, permettendo loro di sfruttarne pienamente i benefici e risolvere le problematicità.

Le organizzazioni devono essere consapevoli che la trasformazione digitale e non solo, comporta l'avvio di nuovi processi e nuove relazioni di collaborazione, ma soprattutto la formazione deve consentire di poter utilizzare al meglio la tecnologia ma sempre «entro un'impalcatura umana, questo è l'obiettivo delle organizzazioni per il futuro» (Dato, 2017, p. 262).

Essere competenti

Non esiste una definizione univoca del concetto di competenza, nel corso degli anni in letteratura sono state date numerose definizioni. La prima fu quella data da Klemp (1980), ripresa da Boyatzis (1982) che ha trovato una formulazione completa nel 1993 grazie a Spencer e Spencer. Questa ultima la più ripresa e citata in letteratura, indica la competenza come una caratteristica intrinseca di un individuo e si compone di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità.

Le competenze quindi in ambito lavorativo vengono definite come insieme di caratteristiche dell'individuo (conoscenze, esperienze, capacità, attitudini, immagine di sé, motivazioni, valori) che alimentano sistematici e osservabili comportamenti intenzionali, correlati in modo causale a prestazioni individuali il cui livello è conforme alle aspettative degli stakeholder interni ed esterni dell'organizzazione.

L'approccio fenomenologico vede la competenza come combinazione di saper agire, poter agire e voler agire, nel quadro di una visione integrata dell'agire organizzativo. Mentre secondo l'approccio

situazionale la descrizione della competenza trae origine dall'osservazione dei comportamenti dell'individuo nell'ambito di specifiche situazioni

di lavoro e dalla relazione tra tali comportamenti e i livelli di performance effettivi e attesi.

La competenza è composta da una componente cognitiva, procedurale e performativa.

La competenza corrisponde a un agire complesso che si rende necessario per fronteggiare problematiche professionali o per gestire in modo efficace determinati processi. La competenza si caratterizza per:

- ✓ mobilitazione di un insieme di risorse (conoscenze, capacità, schemi d'azione...);
- ✓ legame con una famiglia di situazioni;
- ✓ valutabilità.

Quindi partendo dal sé e dai propri tratti distintivi si arriva ad acquisire conoscenze e abilità che portano ad essere competenti in un determinato campo da cui deriva poi la messa in pratica e l'azione dei comportamenti che realizzano le attività e definiscono le performance di ciascuno.

Schema n. 1



La competenza ha a che fare con un agire professionale, che richiede una mobilitazione di risorse interne ed esterne, ed è valutata attraverso la performance. È opportuno analizzare le differenze tra performance, comportamento e competenza e cosa si intende per il loro collegamento causale. Il modello basato esclusivamente sul rapporto comportamento/stimolo e comportamento/risposta è stato superato in quanto è stato riconosciuto che alla base della dimensione comportamentale vi sia una radice psicologica e che queste siano strettamente

correlate. Proprio per questo motivo molte competenze non possono essere desunte esclusivamente dall'osservazione di comportamenti. Le competenze come le abilità tecniche, le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé sono eventi psicologici che non sono direttamente osservabili, ma devono essere rilevati in modo specifico. In questa concezione, la competenza rientra nella sfera psicologica e non in quella comportamentale. Per questo motivo è corretto definirla come caratteristica intrinseca che si esprime attraverso dei comportamenti, ma per lo stesso motivo non può essere identificata come un comportamento o un atteggiamento. La performance, invece, rappresenta proprio la dimensione comportamentale ed è identificata come l'insieme di comportamenti tramite i quali un individuo raggiunge gli obiettivi all'interno di un'organizzazione.

Al fine di trovare il nesso tra dimensione psicologica e quella comportamentale è fondamentale avere uno schema di riferimento coerente e ben costituito che possa spiegare i fattori costitutivi della competenza e le loro interconnessioni. (Levati, Saraó, 1998). Prendendo quindi in considerazione questo modello di carattere più prettamente psicologico, risultano elementi costitutivi della competenza la motivazione, i tratti, l'immagine di sé, il ruolo sociale, le conoscenze e le abilità, la fiducia in sé, il self-control, resistenza a stress e fatica, visione personale, atteggiamenti e valori (Boyatzis, 1982; Spencer e Spencer, 1993). Nel tempo i vari autori hanno cercato di dare una sorta di classificazione delle competenze.

Secondo Boyatzis (1982) vi è

- un primo livello di competenza: costituito dalle modalità naturali di reazione agli stimoli e dalle motivazioni dell'individuo
- secondo livello di competenza: costituito dall'immagine e dal giudizio che ognuno ha di sé ed il ruolo sociale ricoperto,
- terzo livello di competenza: composto dalle skill attraverso le quali l'individuo può raggiungere determinate performance.

Riconosciuta anche la classificazione fornita da Spencer e Spencer (1993) raffigurato dal famoso iceberg della personalità nel quale vengono individuate quattro aspetti:

- la motivazione come spinta interiore che induce, guida e seleziona il comportamento di una persona (es. tensione al risultato)
- i tratti caratteriali: l'insieme della generale disposizione a comportarsi o a reagire in un certo modo (es. self-control, resistenza allo

stress e alla fatica, fiducia in sé) e la visione personale, atteggiamenti e valori;

- le conoscenze;
- le abilità: l'insieme di capacità cognitive e pratiche nello svolgimento delle attività.

A livello pratico le competenze possono distinguersi in due categorie: quelle più di carattere tecnico-specialistiche legate maggiormente alle conoscenze e abilità per svolgere una determinata attività e quelle trasversali, cosiddette soft skills, che riguardano un insieme di capacità che vanno oltre le conoscenze e riguardano l'ambito relazionale, comunicativo e gestionale.

Le soft skills sempre più richieste per il futuro lavorativo

Le ricerche condotte negli ultimi decenni (McClelland 1973, 1998; Boyatzis, 1982, 2006; Spencer e Spencer, 1993; Spencer, 2001; Spencer, Ryan e Bernhard, 2008) hanno evidenziato il ruolo delle competenze trasversali cosiddette soft skills. In particolare, le ricerche di George (2000), Wong e Law (2002) si sono concentrate sul legame tra competenze trasversali e job performance e hanno dimostrato di quanto questo legame sia stretto e correlato.

Inoltre per raggiungere risultati importanti con performance eccellenti (George, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 2000), occorre essere in grado di influenzare il clima emotivo in modo tale da impattare sulla performance (Humphrey, 2006; Kerr et al., 2006) e quindi necessita di competenze trasversali legate alla negoziazione e alla responsabilità.

Di fronte a un lavoro sempre più agile e flessibile grazie alle nuove tecnologie e alla diffusione di nuove forme di organizzazione del lavoro (smart working) e della digitalizzazione, si rendono sempre più necessarie lo sviluppo di nuove competenze in particolare soft che consentono di affrontare il futuro.

Le soft skills vengono sempre più richieste e influenzano la qualità del lavoro e possono avere una funzione di ottimizzazione dei risultati lavorativi.

Ai soggetti lavoratori sono sempre più richieste, insieme a saperi generali e alle competenze specialistiche, disposizione all'auto- e all'estero formazione, capacità di riconoscere e valorizzare le proprie potenzialità, di

elaborare progetti di crescita personale, di fronteggiare e gestire le crisi (Rossi, 2012, p. 25).

Recentemente il rapporto *Il Futuro delle Competenze - Il Lavoro in Italia nel 2030* (2021) sottolinea che:

se da un lato appare chiaro che le professioni considerate in ascesa richiedono competenze specifiche da aggiornare costantemente, emerge altrettanto chiaramente il ruolo trasversale che hanno le competenze di natura sociale e relazionale. Capacità di ideazione, originalità, adattabilità, comprensione degli altri e capacità di valutare le situazioni e operare in autonomia sono le caratteristiche su cui tutti i lavoratori dovrebbero investire e su cui dovrebbero essere incentrati gli interventi volti a migliorare, in particolare, l'occupabilità dei giovani (p. 7).

Elenchiamo qui di seguito le soft skills maggiormente richieste in questo momento dal mondo del lavoro, per affrontare le trasformazioni in atto.

Gestione del cambiamento

In primo luogo è richiesta la capacità di saper gestire il cambiamento, essa rappresenta la skill di far fronte in modo attivo al cambiamento, attraverso la messa in pratica di strategie e modalità proprie.

Agility

È considerata come un *mindset*, una mentalità o quell'atteggiamento dei lavoratori capace di agevolare forme organizzative del lavoro snelle e innovative. Gli individui dotati della *agility* vogliono apprendere hanno una visione positiva dell'evoluzione digitale e sostengono le imprese nel loro sviluppo.

Creatività

Rappresenta la capacità di avere nuove idee o di trovare soluzioni per migliorare e raggiungere gli obiettivi prefissati.

Autonomia

Indica la capacità della persona di poter agire e conseguire risultati lavorativi attesi indipendentemente dal modello organizzativo adottato. Si basa sulla capacità dei singoli di saper decidere e di pianificare il proprio lavoro.

Affidabilità

È la capacità delle persone di eseguire i compiti lavorativi rispettando i tempi, le scadenze e i risultati previsti dall'incarico dato.

Resilienza

La resilienza è un comportamento evidente quando il soggetto affronta nel concreto le avversità poste dall'ambiente o da altri fattori esterni. Essa è la capacità delle persone di continuare a crescere nonostante le avversità e di mantenere un comportamento positivo e attivo nonostante le sconfitte e le difficoltà personali e professionali. È collegata alla volontà e al desiderio di raggiungere obiettivi positivi nonostante le sconfitte.

Responsabilità

La responsabilità significa la “necessità di dare risposte” e in senso organizzativo vuol dire rispondere alle aspettative legate al proprio ruolo e all'impegno reciproco nel raggiungere gli obiettivi.

Si tratta quindi di rendere ragione delle proprie azioni e del raggiungimento di risultati. Implica ovviamente anche l'essere consapevole delle conseguenze dei propri comportamenti sui risultati stessi.

Occorre rafforzare le competenze di auto-gestione, auto-organizzazione che consentano di focalizzarsi al meglio nella nuova area di libertà e sui vincoli di risultato e di contesto e definire una delega responsabilizzante costruita su risultati.

Apprendimento e formazione dentro le organizzazioni che cambiano

In questo ultimo anno la prospettiva del mercato del lavoro è completamente mutata e ha aperto una fase nuova che ha stravolto tutti i principali indicatori economici e sociali. Diviene quindi più che mai utile, forse necessario, allungare lo sguardo oltre la contingenza per cercare di capire, anche facendo tesoro di ciò che abbiamo imparato durante la pandemia, cosa ci attende nel medio-lungo periodo e vedere verso quale scenario ci stiamo muovendo sia dal punto di vista del lavoro del futuro che delle competenze necessarie, con un affondo sulla formazione richiesta. Il Covid-19 ha accelerato le dinamiche già in corso, accentuando processi di digitalizzazione e iperconnessione che richiederanno profili di competenze compositi, in grado di gestire la

complessità in contesti lavorativi a oggi difficili da immaginare. Ne deriva altresì la necessità di ripensare i sistemi formativi “lineari” che operano su cicli lunghi, senza mettere a fuoco le competenze fondamentali della persona, nonché le attività massive di formazione poco concentrate sul singolo e sulla sua reale capacità di apprendimento.

La capacità di proporre idee innovative (originalità e creatività), associate a un’elevata adattabilità, comprensione degli altri e capacità di valutare le situazioni e prendere decisioni (autonomia) emergono come caratteristiche necessarie su cui tutti i lavoratori dovrebbero investire da qui al prossimo futuro. Queste competenze dovrebbero essere elemento fondante per qualsiasi intervento che miri a migliorare l’occupabilità dei giovani ma anche per completare un qualsiasi percorso di qualificazione dei lavoratori.

La vera sfida consiste nel progettare modalità di intervento innovative che consentano l’acquisizione o il rinforzo e, successivamente, la certificazione di queste competenze.

Importante è il ruolo delle competenze nel definire le tendenze occupazionali delle professioni da qui al futuro con l’intento:

di individuare le professioni e le competenze maggiormente richieste dal mercato del lavoro attuale e futuro; identificare le azioni e gli strumenti necessari per contrastare i fenomeni del mismatch – o disallineamento – tra gli esiti dei percorsi formativi e i requisiti di occupabilità (employability); fornire indicazioni per l’orientamento occupazionale e formativo a contrasto della difficoltà strutturale di inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro (disemployability) (Report Il futuro delle competenze in Italia, EY, Pearson Italia e ManpowerGroup, 2021, p. 10).

Nel Report Il futuro delle competenze in Italia, vengono messe in luce le competenze fondamentali che andranno progressivamente ad arricchire il set di ciascuna professione e che pertanto dovrebbero essere incluse in qualsiasi programma formativo che miri ad aumentare l’occupabilità delle persone; a cui si aggiungono un sistema di competenze che agiscono, in modo diverso per ciascuna professione, in maniera aumentativa rispetto alle competenze fondamentali e infine vi sarà un insieme di competenze ibride che agiscono nei processi di cambiamento in atto delle professioni (Report Il futuro delle competenze in Italia, EY, Pearson Italia e ManpowerGroup, 2021)

Con il tramonto del paradigma produttivo fordista il tema della conoscenza diviene quindi centrale: linfa vitale capace di far muovere le organizzazioni e garantire loro le accelerazioni necessarie a sopravvivere in un ambiente altamente competitivo e in uno scenario instabile e mutevole (Palma, 2021 p. 66).

Come abbiamo avuto modo di vedere i cambiamenti sociali aumentano la gamma di competenze richieste nella vita quotidiana e sul posto di lavoro. L'occupazione moderna richiede competenze complesse e padronanza delle nuove tecnologie, con conseguente necessità di una nuova enfasi sull'apprendimento permanente (Edmonton & Saxberg, 2017). Il coinvolgimento dei lavoratori nell'apprendimento formale e informale è ormai considerato un importante prerequisito per l'inclusione sociale e per un'efficace prestazione lavorativa. Essi hanno bisogno di sviluppare competenze come la preparazione tecnica e specialistica ma anche l'adattabilità, la risoluzione dei problemi e l'assunzione di rischi. Hanno bisogno di dare un senso alla propria esperienza personale e professionale legandole all'intrinseco desiderio umano di realizzarsi.

Bohicchio (2009) parla di formazione *empowered oriented* in cui si mette al centro del processo la crescita costante del potenziale e la responsabilità di chi apprende. Un apprendimento conduce all'*empowerment*, quando si fonda innanzitutto sulla capacità di interpretare la realtà riconoscendo rischi e opportunità; promuove la rigenerazione di conoscenze e idee; promuove e valorizza l'esperienza ponendolo in rapporto con le opportunità.

La motivazione è un altro elemento importante, sia quella per apprendere che quella intrinseca al lavoro. In particolare:

1. ogni individuo sente la necessità di percepire che il suo lavoro è degno di valore;
2. ogni individuo sente la necessità di essere personalmente responsabile per i risultati ottenuti con i propri sforzi;
3. ogni persona deve essere in grado di determinare se gli esiti del lavoro sono soddisfacenti.

È quindi importante imparare ad apprendere, lavorare sulla motivazione e svolgere un'autovalutazione e autocritica sul proprio apprendimento e sul proprio operato, si parla infatti di *knowledge worker*, come colui che a attraverso le conoscenze e la capacità è in grado di affrontare le nuove situazioni e i nuovi bisogni (Cocco, 2020).

Fondamentale quindi risulta essere la formazione che agevola un apprendimento sempre più utile allo svolgimento del lavoro e che supporti nell'affrontare il cambiamento. Il *knowledge worker* ha la responsabilità di mettere a disposizione la sua conoscenza per innovare e sviluppare l'organizzazione in cui è inserito. Da qui nasce l'esigenza di avere un'organizzazione che ponga al centro l'apprendimento che è «una condizione essenziale non solo per la maturazione di conoscenze, abilità e competenze funzionali all'innovazione, ma anche per la sopravvivenza dell'intero sistema azienda» (Costa, 2016, p. 140).

I nuovi modi di lavorare portano a ragionare in termini di obiettivi e questo necessita un cambio di mentalità e cultura da parte sia dei lavoratori che dei vertici delle organizzazioni. Un'organizzazione che incoraggi l'innovazione e valorizzi il talento e le capacità deve quindi supportare le persone anziché controllarle in quanto gli individui riescono ad essere maggiormente creativi e originali nel momento in cui si sentono autonomi e responsabili delle proprie idee e attività (Costa, 2013, 2016). Le modalità attraverso cui si apprende oggi sono quelle legate alla sperimentazione sul campo, ai corsi di formazione tradizionali, all'affiancamento, al coaching.

In letteratura, la relazione tra adulti, lavoro e luogo di lavoro è descritta con tre diverse dimensioni: organizzativa (Quinn, Spreitzer, Lam, 2012; Kukenberger, Mathieu, Ruddy, 2012; Milia, Birdi, 2010), di socializzazione (Billet, 1999) e di apprendimento esperienziale (Ericsson, Krampe, Tesch-Romer, 1993; London, Smither, 1999; Jørgensen, Warring, 2001; Or-vis, Leffler, 2011). In particolare, l'interesse per l'apprendimento sul posto di lavoro è emerso intorno agli studi sull'efficienza del lavoro (Arrow, 1962) e sul valore del capitale umano (Boud, Garrick, 1999).

Ricerche recenti hanno dato risalto all'apprendimento informale e ipotizzano una relazione tra l'apprendimento e il modo in cui il posto di lavoro è organizzato e l'interazione con le comunità presenti (Hager, 2011; Lave, Wenger, 1991). Jørgensen, Warring (2001), hanno descritto che l'apprendimento avviene in una relazione dinamica tra i processi di apprendimento dei dipendenti, le comunità e l'impresa

come sistema tecnico-organizzativo. Pertanto, è necessario analizzare il background, l'esperienza e le prospettive future dei lavoratori per comprendere il dinamismo nell'incontro tra ambiente di apprendimento e processi di apprendimento. La vita dell'individuo è come un percorso di apprendimento continuo che si basa sull'esperienze fatte in precedenza che è guidato da un progetto di vita lungimirante e dalle prospettive future. Le persone hanno bisogno di creare la propria identità personale e professionale per riconoscersi ed essere riconosciute dagli altri. Infatti, l'identità è sia un'identità individuale, biografica, sia allo stesso tempo un'identità sociale: un'esperienza di una certa posizione nella comunità sociale (Illeris, 2003c; Erikson, 1968).

Un altro aspetto importante è l'autoefficacia, uno dei costrutti più comunemente esaminati negli studi sulla motivazione e sulla fiducia (Gist & Mitchell, 1992; Gist, Stevens, Bavetta, 1991; Stajkovic, Luthans, 1998; Bandura, 1997). Quando gli individui hanno maggiore fiducia, è più probabile che si impegnino in un determinato compito e siano consapevoli delle proprie capacità e competenze.

Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2000; 2010) hanno individuato nell'approccio delle capacità la possibilità di sviluppare il potenziale delle persone e la garanzia di una vita dignitosa e la valutazione della qualità della vita. Un elemento importante dell'approccio delle capacità è l'*agency* caratterizzata dalla capacità di perseguire obiettivi che sono valutati importanti per ogni individuo. Esso significa essere un partecipante attivo nella pianificazione e nella conduzione della propria vita. Sen (1999) sostiene che l'*agency* sia importante per la libertà individuale, ma è anche una modalità per l'azione collettiva e la partecipazione democratica. Il concetto di *agency* è particolarmente rilevante per la formazione degli adulti perché è necessario espandere l'*empowerment* delle persone per consentire loro di essere gli autori della propria vita in una prospettiva di apprendimento permanente.

Gli studi di Maslow (1954) si concentrano sulla necessità di "auto-realizzazione", che rappresenta il potenziale per raggiungere obiettivi personali e professionali che gli individui considerano davvero importanti per sé stessi. Questo bisogno di autorealizzazione spinge, soprattutto adulti, a cercare un cambiamento nella loro vita personale e professionale. Mezirow (1985, 1990, 1991, 2000) sostiene che il cambiamento che porta alla trasformazione parte da un dilemma

disorientante, e durante questo processo gli adulti fanno una valutazione critica dei presupposti epistemici, socioculturali o psichici e riconoscono la necessità di acquisire conoscenze e competenze per attuare un nuovo piano per la loro vita.

Honneth (1995) sostiene l'importanza del riconoscimento intersoggettivo come aspetto fondamentale nella costruzione dell'identità individuale. Egli parla di tre fasi: fiducia in sé stessi, sviluppata attraverso le relazioni familiari e di amicizia; riconoscimento pubblico, che porta allo sviluppo del rispetto di sé; autostima derivante dal riconoscimento che i risultati, le aspirazioni e le capacità di un individuo contribuiscono alla realizzazione degli obiettivi. In questo modo gli individui sviluppano la fiducia in sé stessi, la dignità e l'autostima per poter progredire verso l'autorealizzazione (Honneth, 1995).

La formazione quindi diventa fondamentale all'interno delle organizzazioni, sostiene le performance lavorative che si concretizzano in risultati raggiunti, comportamenti e competenze agite e conduce l'individuo allo sviluppo professionale e alla ricerca della sua realizzazione dentro il lavoro.

3. Il ruolo di chi si occupa delle risorse umane

Pedagogia e lavoro

In una società come quella odierna dove nulla sembra più definito e definibile, dove i margini dell'esistenza si muovono continuamente nel cercare di darsi una nuova forma che deve rispondere più a obblighi esterni che a bisogni interni dell'individuo, occorre chiedersi come il discorso formativo possa contribuire nel riportare al centro la persona. La pedagogia oggi più che mai deve lavorare al fine di supportare e agevolare la crescita dell'uomo dal punto di vista del suo divenire e della costruzione di sé come essere individuale e sociale. Essa non può esimersi dalla responsabilità di ridare voce alla necessità dell'essere umano di ricercare la sua realizzazione come risposta al desiderio di esistere pienamente e profondamente.

In questo nuovo scenario così mutevole, un incontro tra lavoro e pedagogia non solo diventa possibile ma diventa anche auspicabile al fine di offrire una riflessione capace di leggere la contemporaneità e offrire strumenti a supporto dell'esperienza esistenziale e professionale dei lavoratori e delle organizzazioni (Palma, 2018, p. 31).

Il divenire dell'individuo è continuo e la formazione ha il compito di rendere consapevole il soggetto dell'importanza di andare a identificare innanzitutto sé stesso, attraverso la conoscenza di sé e del proprio potenziale al fine di costruire un progetto che sia volto alla realizzazione di sé, cioè a trovare il proprio posto nel mondo e la propria felicità. Allora occorre riscoprire l'importanza di trovare il senso del proprio vivere e la necessità di darsi da fare per definirlo al meglio. Per questo occorre ridare spazio a quelle pratiche formative che non solo portano al sapere ma che aprano a riflessioni sull'essere e sul fare.

Diventa quindi necessario interrogarsi su quale sia il ruolo della pedagogia all'interno delle organizzazioni e sulla sua relazione con il lavoro. Il lavoro risulta denso di significato dal punto di vista pedagogico, in quanto rappresenta un'opportunità di crescita e di sviluppo dell'individuo e della società stessa. Esso rappresenta una parte determinante dell'esistenza di ognuno, consentendo di sperimentarsi e ricercare la propria realizzazione attraverso il fare e l'attività.

Nel lavoro la persona non soltanto “sta”, “fa” ma anche “è”, “sente”, attribuisce valore e conferisce significato, oltre il ruolo e la mansione (Rossi, 2012, p. 111).

Occorre quindi portare uno sguardo pedagogico dentro le organizzazioni per andare a costruire percorsi di valorizzazione, sviluppo e potenziamento dell'individuo che tengano conto di tutte le sue caratteristiche e capacità.

La pedagogia può trovare il suo spazio all'interno dell'organizzazione come quella disciplina che si occupa di analizzare la dimensione formativa delle pratiche lavorative, dei contesti di lavoro e della relazione fra lavoro e individuo in un'ottica di realizzazione.

Dato (2017) delinea tre direttrici inerenti al senso e la progettazione del lavoro e delle organizzazioni che la pedagogia del lavoro dovrebbe in questo momento saper cogliere e analizzare. La prima riguarda il rapporto tra il lavoro e le tecnologie, la seconda l'importanza della condivisione e della partecipazione e la terza è focalizzata sull'esercizio dell'intraprendenza e dell'autonomia da parte dell'individuo in un'ottica di cambiamento. Seguendo la prima direttrice l'autrice sottolinea che «occorre innanzitutto riflettere sulla possibilità di un'alleanza formativa tra tecnologia e lavoro nella prospettiva [...] del ripensamento dei modelli organizzativi e di formazione delle risorse umane» (Dato 2017, p. 261).

Infatti le tecnologie essendo entrate ormai completamente nell'ambito organizzativo, gestionale, formativo e di sviluppo di qualsiasi realtà lavorativa hanno influenzato nettamente il modo di fare impresa e le modalità di lavoro, vi è quindi la necessità di accompagnare gli individui verso questa trasformazione coinvolgendo tutti, favorendo l'ingresso delle nuove generazioni e sostenendo gli adulti nell'acquisizione di competenze utili per gestire il cambiamento in atto.

Si tratta di un'evidenza storica che oggi più che mai ci pone davanti all'impegno pedagogico di pensare l'uomo e la sua intelligenza in rapporto alla tecnica e alle tecnologie (Dato 2017, p. 262).

La seconda direttrice verso cui porre l'attenzione è quella sulle relazioni come fonte di scambio e condivisione, sia del sapere che della pratica, quindi sulla dimensione sociale ed emozionale (Dato, 2017).

Infine la terza direttrice verso cui la pedagogia dovrebbe indirizzarsi riguarda l'aspetto dell'autonomia e della responsabilizzazione dell'individuo dove il concetto di autonomia si lega anche a quello di creatività, in quanto si diventa innovatori attraverso la generatività di idee e di azioni (Dato, 2017) che derivano da scelte autonome e spesso controcorrente.

Nell'essere creativo l'uomo dunque scopre tutte le sue potenzialità, cresce umanamente all'interno del suo gruppo di lavoro e impara ad entrare in contatto con il proprio sé, con la propria autopercezione e con il senso del proprio agire professionale (Gargiulo Labriola 2011, p. 279).

Chi si occupa di risorse umane non può non tenere in considerazione la prospettiva di analisi pedagogica del lavoro e di educazione degli adulti, infatti «dovrà confrontarsi prioritariamente con la necessità di mettere in condizione le persone – da sole e con altri – di saper immaginare, progettare, produrre idee nuove, di saper partecipare ai processi di continua creazione di nuove conoscenze presenti in quasi tutti i tipi di lavoro» (Federighi, 2016, p. 224 -225)

In un'ottica di crescita di sviluppo delle organizzazioni la visione dell'importanza della realizzazione dell'individuo attraverso il proprio lavoro e della ricerca di metodologie che favoriscano l'apprendimento al, per e sul lavoro devono essere messe alla base e fare da sostegno all'intero impianto organizzativo e gestionale.

Lo sguardo pedagogico diventa quindi fondamentale per una commistione di intenti fra individuo e organizzazione, per dare senso e significato alle attività, al fare insieme, al collaborare per raggiungere obiettivi dati e riconosciuti. La visione economicistica, di diritto, psicologica, manageriale del lavoro va integrata con la prospettiva pedagogica del lavoro. Il senso e il significato attribuito al lavoro vengono scoperti, orientati e indirizzati attraverso una prospettiva di crescita, sviluppo e realizzazione dell'individuo che proviene da una lettura pedagogica del contesto, delle esperienze e delle storie personali e

professionali. Occorrerà quindi attraverso azioni mirate puntare sul coinvolgimento e sull'*empowerment* degli individui e sull'impiego di un approccio volto a favorire uno sguardo d'insieme sulle politiche da realizzare nell'ambito del lavoro e per il lavoro come campo di esperienza e realizzazione.

Rossi (2012) sottolinea infatti che «l'organizzazione motiva quando è capace di dare vita, per quanto possibile, a una relazione personalizzata con ciascuno basata sul rispetto, sull'ascolto, sulla valorizzazione e sull'*empowerment*» (p.149).

L'ascolto in primo luogo diventa fondamentale all'interno dei contesti organizzativi, occorre infatti saper porre l'attenzione su quanto viene segnalato in modo diretto o indiretto da parte dei lavoratori, per comprendere e rispondere ai loro bisogni soprattutto in ambito di formazione e di sviluppo professionale.

Mettere al centro il soggetto significa dare l'opportunità di poter richiedere quanto necessario per poter lavorare al meglio e potersi esprimere attraverso la propria azione. Di conseguenza chi si occupa di risorse umane dovrebbe saper analizzare i bisogni e in particolare quelli formativi.

Un aspetto molto importante su cui ragionare all'interno dei contesti organizzativi e di gestione delle risorse umane è quello legato alle trasformazioni digitali che comportano e consentono nuove modalità lavoro.

Essere manager nella trasformazione digitale equivale ad essere agente del cambiamento, sia nel pilotare la graduale transizione tra l'impresa gerarchico-funzionale e quella digitalizzata e integrata, sia nella *rivoluzione culturale* che essa necessariamente comporta (Perillo, 2019, p. 61).

Di fronte ai cambiamenti dovuti all'introduzione delle nuove tecnologie il mondo del lavoro ha dovuto ridefinire i modelli organizzativi esistenti e le proprie strutture e con esse sta nascendo l'esigenza di nuove figure professionali e competenze specifiche dettate da questi cambiamenti. In particolar modo a coloro che si ritrovano a gestire e coordinare sia attività che persone è sempre più richiesto un cambio di approccio e di stile. La necessità di integrare persone, strumenti tecnologici e attività in un'organizzazione che non è più esclusivamente gerarchica ma che ragiona per obiettivi e che si fonda sulla fiducia e responsabilizzazione di ogni individuo nello svolgimento della propria attività, richiede un cambio culturale e una maggior consapevolezza

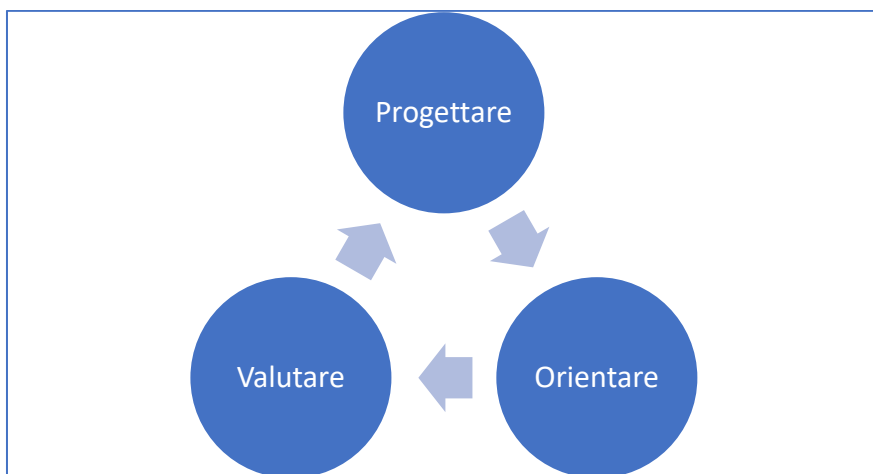
del proprio ruolo. Si sta passando infatti da una filosofia del controllo a una più incentrata sulla leadership e sulla figura del facilitatore delle attività. Per questo è importante costruire percorsi di formazione centrati su uno sviluppo di competenze trasversali e orientarsi verso una «formazione umanistica per la ricerca di un equilibrio mobile tra risorse umane e risorse tecnologiche» (Perillo, 2019, p.63).

Dato (2017) è concorde con questa visione e descrive un modello di management pedagogico che ricomprende in sé il cosiddetto *humanistic management* e che sviluppa una formazione che valorizza la dimensione antropologica del lavoro.

Di fronte a questi nuovi paradigmi, l'organizzazione e chi si occupa di risorse umane è chiamato a progettare percorsi formativi che sappiano orientare lo sviluppo integrale della persona e che si focalizzino sui diversi ambiti che l'adulto deve affrontare, da quello familiare a quello lavorativo, da quello personale a quello sociale. Il processo formativo secondo la prospettiva di *lifelong learning* non può non tenere in considerazione il contesto esistenziale e i bisogni che da esso derivano. Occorre pertanto progettare percorsi che operino senza trascurare alcun aspetto importante della vita e che nel contempo riconoscano al loro interno la ricchezza esperienziale dell'individuo stesso.

Un'organizzazione riesce a svolgere un'apprezzabile funzione motivazionale quando sa costruire un luogo lavorativo in grado di riconoscere e consolidare le capacità creative e propositive di ciascun componente (Rossi, 2012, p. 149).

Tenendo conto di quanto detto rispetto all'importanza di portare dentro i contesti organizzativi uno sguardo pedagogico, coloro che si occupano di gestire le risorse umane dovrebbero aprire delle linee d'azione che si ricolleghino al valorizzare la dimensione progettuale, al saper orientare e al valutare in ottica di sviluppo sia dell'individuo che dell'organizzazione stessa. Occorre lavorare con circolarità rispetto a queste linee d'azione.



Schema n. 2

In sintesi chi si occupa di risorse umane dovrebbe:

- ✓ saper valorizzare il contenuto pedagogico del lavoro,
- ✓ formare al, per e sul lavoro,
- ✓ orientare, progettare e valutare.

Formare al, per e sul lavoro

Come abbiamo già affermato, il modello di apprendimento continuo e permanente dove i soggetti oltre ad apprendere conoscenze nuove, imparano a riflettere e a rindirizzare le loro esistenze di fronte ai cambiamenti, dando voce al loro continuo desiderio di realizzazione diventa fondamentale nell'ottica di un formare al futuro. Infatti il *lifelong learning*, che si basa sulla responsabilizzazione dell'individuo, viene definito come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze e il *lifewide learning* che si riferisce a tutti quegli apprendimenti che avvengono in luoghi e contesti diversificati rispetto a quelli tradizionali e che consentono all'individuo d'imparare dall'esperienza hanno il compito di far crescere l'individuo in tutte le sue dimensioni: cognitiva, volitiva ed emozionale.

Imparare ad apprendere allora come impegno continuo nella costruzione di sé e nella ricerca del significato da attribuire alla propria

esistenza, diventa un aspetto fondamentale su cui lavorare per costruire il futuro soprattutto in termini di progettualità. La progettazione nasce dall'elaborazione di un pensiero attorno alla propria esistenza e al proprio divenire, analizzando le proprie caratteristiche personali, la propria sfera emozionale, i propri significati valoriali e culturali, le proprie aspirazioni e i propri desideri.

L'apprendimento per tutta la vita ha come obiettivo quello di rendere il soggetto responsabile della sua evoluzione e realizzazione e di trasmettergli l'importanza della riflessione e dello sviluppo del pensiero critico per interrogarsi attorno alla realtà e alla propria esistenza e per cogliere quegli aspetti utili per la progettualità del proprio percorso personale e professionale. Si comprende quindi che il fare esperienza, la riflessione e la cura sono strumenti determinanti per l'individuo sia per la presa di consapevolezza del proprio compito e del proprio impegno, sia come guida nella definizione di sé e delle azioni da compiere per la propria realizzazione.

Il *lifelong learning* non può pertanto fare a meno di questi strumenti, anzi deve riconoscerli come punti nodali su cui andare a costruire il suo discorso epistemologico. Essi infatti permettono di definire percorsi di crescita che orientano e sostengono l'individuo nella ricerca della sua identità e del suo divenire. Pertanto chi si occupa di formazione dovrebbe lavorare per far cogliere il potenziale di ognuno e per farlo fiorire, offrendo esperienze formative che favoriscano la riflessione e lo sviluppo del pensiero critico, insegnando a prendersi cura di sé in una prospettiva di piena realizzazione.

La sfida del futuro della formazione è proprio quella di sostenere l'individuo nella ricerca di significati da attribuire alla realtà e alle trasformazioni in atto. La formazione per tutta la vita diventa sempre più necessaria dentro una società come quella attuale in continuo divenire e in uno stato di incertezza.

Si tratta quindi di una formazione generativa (Bochicchio, 2009; Costa, 2013, 2016) che conduce al *self empowerment*, cioè al potenziamento individuale. Bochicchio (2009) spiega che il *self empowerment* si verifica attraverso:

- il *processo di attribuzione*, che consiste nella capacità del soggetto di esaminare criticamente e riflessivamente la realtà per verificare che ciò che accade dipende da cause che sono a lui direttamente imputabili o meno;

- il *processo di valutazione*, che consiste nella capacità del soggetto di verificare il proprio grado di efficacia e la consapevolezza dei propri pensieri e progetti;
- il *processo di prefigurazione*, che consiste nella capacità del soggetto di costruire visioni positive della realtà futura dalle quali ricavare più opportunità di scelta (p. 64).

In letteratura l'importanza dell'*empowerment* del soggetto, in particolare adulto è sostenuta già da diverso tempo (Knowles, 1980). Esso deve essere posto al centro della progettazione degli interventi formativi nella prospettiva di generare ricadute che portino insieme all'apprendimento un potenziamento del soggetto e della propria identità personale e professionale. Occorre quindi mettere il soggetto al centro del processo formativo e di apprendimento valorizzando la sua esperienza, la sua conoscenza, le sue risorse e ponendolo in relazione con il contesto in cui opera e con i problemi reali che affronta, dotandolo così anche di strumenti e metodi che lo sostengano e lo orientino nelle scelte e nella definizione del suo percorso.

Diventa quindi di notevole importanza anche l'apprendimento esperienziale (Dewey, 1938) che deriva da ciò che si vive, sperimenta dentro i diversi contesti e le diverse situazioni che si attraversano. Il saper leggere le esperienze attraverso la lente della riflessione rende capaci di interpretare e cogliere quegli aspetti che l'esperienza offre e poter apprendere da essa. In particolare se si vuole ricondurre il discorso dentro il contesto lavorativo diventa sempre più necessario pensare a una formazione che oltre ad essere continua, tenga conto di tutto ciò che l'esperienza professionale e di lavoro offre all'individuo.

È il soggetto che crea le realtà e la realtà non può essere considerata oggettiva e indipendente dal soggetto che la esperisce. La conoscenza diventa quindi un fare significato, un'operazione d'interpretazione creativa, che lo stesso soggetto attiva tutte le volte che vuole comprendere la realtà che lo circonda (Selmo, 2018, p. 70).

Il lavoro inteso come campo esperienziale e di formazione dove l'individuo si conosce, cresce e si evolve, diventa centrale nel discorso pedagogico sul formarsi al futuro.

Per l'adulto apprendere significa imparare a riconoscersi, a pensare, a decidere e, soprattutto a mutare la direzione di senso e l'orizzonte valoriale

in riferimento al quale si svolge l'esistenza, tale assunto si riferisce pienamente alla funzione educativa del lavoro. (Gargiulo Labriola, 2011, p. 271)

Il lavoro assume una valenza formativa in quanto, oltre ad assegnare un ruolo preciso da rivestire, genera nell'individuo una serie di aspettative e motivazioni che lo aiutano nella propria crescita e nella presa di consapevolezza del suo saper fare e poter fare. Da questo ne deriva l'importanza di mettere in atto didattiche che diano modo di alternare la formazione con il lavoro, l'imparare facendo e lo scambio reciproco della conoscenza.

L'esperienza lavorativa deve essere quindi posta al centro dei percorsi formativi. Infatti il sapere prassico nasce dall'esperienza per poi essere rielaborato dal pensiero dei protagonisti coinvolti nell'azione formativa. Occorre quindi favorire come ricorda Costa (2016) «un sapere che insegni ai soggetti a “imparare ad imparare” e, a un tempo, a essere consapevoli dei presupposti epistemologici impliciti, cioè ad agire attraverso di essi in modo critico e vigilato» (p. 75).

Dentro i contesti organizzativi si apprende sul campo attraverso il confronto con le attività, con i colleghi, con gli esperti; si impara nella quotidianità, nella pratica e nelle difficoltà, attraverso l'affiancamento, l'imitazione e il trasferimento di conoscenze; si osserva, si apprende e si fa, si sviluppano competenze relative all'attività e acquisiscono conoscenze tacite.

Una formazione basata su un apprendimento nel, per e sul lavoro, può contribuire a generare nel soggetto coinvolto in formazione un nuovo set di valori, di codici riflessivi, di significato, a creare un processo circolare di apprendimento verso un apprendimento life long and wide learning, attraverso la cosiddetta competenza strategica di apprendere ad apprendere (Alberici, citato in Marcone, 2019, p.124)

Questo modo di apprendere sviluppa la “competenza ad agire” (Costa, 2016; Marcone, 2019) quindi ad azionare in sé tutte quelle potenzialità insite che possono essere trasformate in pratiche agite e sostiene l'individuo nel suo divenire e nella ricerca della sua realizzazione. Marcone (2019) riprendendo il *capability approach* (Sen 1999; Nussbaum, 2010) lo inserisce all'interno del *work based learning*, riconoscendo che quest'ultimo permette di generare esperienze di sviluppo e

partecipazione e offre contesti capacitanti in cui gli individui costruiscono la propria professionalità e visione sul futuro.

L'attenzione di chi lavora con le risorse umane deve essere quindi rivolta a questo tipo di apprendimento.

Essi dovrebbero avere il ruolo di guida operativa che valorizza le potenzialità e le peculiarità di ognuno, configurandosi come una sorta di "facilitatori dell'apprendimento" (Rogers, 1969), con l'obiettivo di aiutare a farsi carico del proprio apprendimento. Inoltre occorre saper accompagnare, motivare stimolare la partecipazione e creare un clima di fiducia, promuovendo i percorsi di crescita di ognuno.

L'individuo apprende attraverso una continua interazione fra le tutte le sue dimensioni (cognitiva, volitiva, sensoriale ed emozionale) e il contesto esperienziale in cui l'apprendimento avviene. Secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, elaborata da Mezirow (2003), noi apprendiamo interpretando l'esperienza attraverso prospettive di significato nuove che muoveranno a loro volta le nostre azioni future. L'azione viene riconosciuta quindi come una *praxi* che incrementa in modo creativo e concreto le prospettive (Mezirow, 2003) e «trovare un significato è fondamentale per l'essenza stessa dell'apprendimento» (Mezirow, 2003, p. 18).

Il nostro apprendimento continuo viene così a dipendere da un riesame riflessivo di ciò che abbiamo imparato, di come l'abbiamo imparato e delle validità delle nostre presupposizioni. (Mezirow 2003, p. 110)

L'individuo apprende in modo trasformativo nel momento in cui sa riconoscere dentro l'esperienza un nuovo significato che modifica la propria visione proiettandolo verso altre possibilità e opportunità di realizzazioni. Vi è quindi un'apertura al possibile e al divenire continuo dell'apprendimento che diventa una costante nell'esistenza dell'individuo. Partendo da questo presupposto possiamo ragionare sulla costruzione di un apprendimento, che oltre ad essere trasformativo diviene emancipatorio, cioè che genera il diritto ad essere di più.

L'individuo ha bisogno di un apprendimento che oltre a motivare le sue prospettive di significato lo aiuti a progredire e a migliorarsi in termini di sviluppo umano e di realizzazione di sé.

Lo sviluppo umano passa attraverso questo tipo di apprendimento che rende emancipati e rende capaci di partecipare attivamente al proprio divenire. L'apprendimento emancipatorio consente di trasformarsi, ma soprattutto di riconoscersi nel proprio essere e nel proprio

fare. Esso consente di liberarsi dai condizionamenti negativi che relegano l'individuo dentro una realtà che non gli appartiene consentendogli di riscoprirsi e di attivarsi per migliorare sé stesso e la propria esistenza. Si tratta di una liberazione che passa attraverso una rivoluzione dentro e fuori sé stesso. L'emancipazione avviene quando oltre a trasformarsi attraverso l'apprendimento si diventa consapevoli delle proprie capacità e delle possibilità che esse possono offrire. Allora queste possibilità diventano opportunità fra cui scegliere e in cui ridefinire sé stessi. La propria storia diventa la manifestazione di questo diritto d'emancipazione che passa attraverso l'apprendimento e genera quella tensione positiva verso la propria realizzazione come pienezza di vita. Si istaura una relazione biunivoca tra il proprio essere e il proprio fare che rende soddisfacente il proprio vivere, dando senso alle esperienze. Inoltre attraverso questo apprendimento si legano insieme gli aspetti cognitivi con quelli emozionali dell'individuo che in questo modo utilizza tutto il suo potenziale per andare verso la pienezza di sé e la sua realizzazione.

Diventa quindi importante costruire la propria storia attraverso una formazione che vuole condurre al diritto di emancipazione, a quella ricerca di realizzazione che è insita in ogni essere umano. La storia di ogni individuo diventa allora il punto di partenza su cui far leva per poter far crescere in lui la conoscenza di sé e del proprio desiderio di essere e fare. L'individuo ha necessità di costruirsi partendo innanzitutto dal suo contesto sociale e culturale di appartenenza e dalla relazione fra sé stesso e la realtà storica e sociale in cui vive. C'è una continua interazione fra sé individuale e sé sociale e fra individuo e ambiente in cui nasce e cresce e diviene.

Le prospettive che si presentano davanti all'individuo rimangono spesso solo quelle che il suo contesto può offrirgli, senza che egli abbia modo di esplorare altre che sono al di fuori della sua realtà. Questa è la grande difficoltà che l'individuo ha nel costruire la sua esistenza, quello di non fermarsi, ma andare oltre per scoprire cosa è possibile e realizzabile. Il credere nel proprio potenziale diviene allora una sorta di ragione d'essere nell'uscire dall'ordinarietà a cui spesso il contesto incatena per andare verso ciò che consente un reale divenire dell'essere. L'individuo allora deve essere mosso da quel desiderio di esistenza piena che spinge a diventare quello che si è, si sente e si pensa di essere.

Il saper pensare è alimento necessario di una vita intesa come impegno etico di progettazione secondo ragione dei sentieri esistenziali; è condizione del farsi soggetti della propria storia, del poter abbozzare quegli orizzonti di senso che fanno da bussola al nostro esistere.” (Mortari, 2013, p. 83)

Occorre favorire quindi una formazione che conduca all’emancipazione capace di generare una trasformazione che «continua per tutto il resto della vita, che varia e si rimodella nel corso del tempo, connotandosi a *long life learning process*». (Costa, 2016, p. 75)

È importante quindi riconoscere la formatività del lavoro e del suo portare alla emancipazione non solo nel sapere e saper fare, ma anche nel consentire di costruire la propria identità attraverso di essa. Il comprendere l’importanza di investire su sé stessi e le proprie capacità conduce all’imparare a progettare e fare bilanci rispetto al proprio percorso non solo professionale ma anche di vita.

Infatti lavoro e vita personale si intrecciano e si combinano insieme nel percorso esistenziale di ogni individuo. Riconoscere il potere formativo del lavoro significa dare valore all’attività professionale che ognuno di noi è chiamato a svolgere. Non si tratta solo di eseguire un compito, ma si tratta di progredire e trasformarsi attraverso di esso. Nello svolgere quel compito, quella mansione o quella attività l’individuo impara, apprende e cambia. Inoltre ricercando il senso e il significato che il proprio lavoro riflette su di sé, su ciò che si desidera, sul proprio potenziale, sulle proprie risorse e sui propri limiti, sviluppa la capacità di interpretare criticamente, di cambiare, di decidere.

Se la trasformazione del mondo del lavoro dei prossimi anni sarà epocale, altrettanto radicale dovrà essere il cambiamento di rotta impresso al sistema della formazione. Occorre pertanto essere consapevoli delle trasformazioni imposte dal mercato del lavoro del futuro e con esse occorre rivedere e ripensare alla formazione in un’ottica di sviluppo di nuovi percorsi offerti, di didattica innovativa e di strumenti validi per la valutazione e la certificazione, ma soprattutto occorrerà mettere al centro il soggetto e il suo diritto ad emanciparsi e realizzarsi.

Di fronte a questa prospettiva di trasformazione e cambiamento continua che il futuro ci prospetta occorre che coloro che si occupano di gestione e formazione delle risorse umane sappiano concentrare il loro operato su tre attività fondamentali: l’orientare, il progettare e il valutare.

Orientare, progettare e valutare

Orientare

Il tema del saper orientare è molto importante perché significa offrire un tempo per fare il punto, riflettere e comprendere le tappe del percorso professionale fatte e quelle ancora da fare. Implica la riflessione, ma anche l'ascolto e soprattutto è un momento che motiva e fa sviluppare l'autostima di sé e delle proprie capacità.

Vi è poi la necessità di orientare gli individui nelle scelte e nel determinare le tappe del proprio percorso.

ORIENTARE	
FAR RIFLETTERE	Far prendere consapevolezza la riflessione costruttiva fatta di domande e di ricerca
ASCOLTARE	Cogliere i bisogni e le difficoltà
MOTIVARE	Cogliere il potenziale di ognuno e motivarlo nello svilupparlo e farlo progredire
SVILUPPARE UN SENSO DI EFFICACIA	Far presente l'importanza del proprio senso di efficacia

Tab. n. 1

Legato al tema dell'orientamento vi è un altro aspetto su cui dovrebbe focalizzarsi l'attenzione da parte di chi si occupa di risorse umane, il cosiddetto *job crafting* (Wrzesniewski, Dutton, 2001), che indica quei comportamenti proattivi dell'individuo volti a modificare e ridefinire i confini lavorativi mutando i compiti e le relazioni previste dal proprio ruolo. In modo autonomo e indipendente i lavoratori modificano aspetti del proprio lavoro per migliorare la corrispondenza tra le caratteristiche del lavoro e le loro preferenze, abilità e bisogni.

Tims et al. (2012) indicano le quattro modalità attraverso cui l'individuo lo realizza:

- 1) aumentando le risorse e sviluppando nuove capacità,
- 2) chiedendo dei feedback, cercando supporto sociale o supervisione,
- 3) aumentando le richieste lavorative sfidanti (es. iniziare o candidarsi per nuovi progetti),

- 4) riducendo le richieste lavorative ostacolanti (es. ridurre il carico emotivo o cognitivo, evitare situazioni stressanti o minacciose).

Progettare

Partendo dal saper orientare, la progettualità dei percorsi di sviluppo professionale è determinante per valorizzare gli individui e motivarli nell'apprendere e nello svolgere il proprio lavoro. Chi si occupa di risorse umane deve far emergere l'importanza del progettare, come momento in cui si definisce il percorso da seguire attraverso il resoconto di ciò che l'individuo è e porta con sé e la definizione dei passi da compiere per raggiungere obiettivi di crescita professionale.

Il processo di progettazione ha una duplice valenza, da un lato riguarda l'individuo e il suo percorso di crescita e dall'altro è fondamentale per porre le basi alle azioni formative che supportano lo sviluppo e la crescita.

Per quanto riguarda la progettazione del percorso di crescita dell'individuo occorre lavorare per fasi:

1. quella del conoscere e conoscersi;
2. quella del definire gli obiettivi
3. quella del definire le azioni
4. quella di definire i tempi di realizzazione del progetto.

PROGETTO PROFESSIONALE	
CONOSCERE E CONOSCERSI	Far prendere consapevolezza dell'importanza di conoscere, dove si vuole arrivare e con quali mezzi
DEFINIRE GLI OBIETTIVI	Mettere in chiaro gli obiettivi che si vogliono raggiungere
DEFINIRE LE AZIONI	Pianificare le azioni da compiere
DEFINIRE I TEMPI	Non trascurare i tempi di realizzazione

Tab. n. 2

Per progettare invece la formazione, occorre prima fare un'analisi dei fabbisogni formativi e comprendere le reali necessità e che sappia far conoscere:

Quelle specifiche esigenze connesse alla preparazione professionale dei singoli che avranno per contenuto non solo ciò che gli individui fanno (la loro attività), ma anche ciò che si propongono di fare (i loro piani e progetti) e come (il loro modello culturale), in riferimento al particolare stato della loro relazione con l'organizzazione [...] (Quaglino, Carrozzi, 1981, p.64).

L'analisi dei bisogni si traduce in primis in un'attività di ricerca finalizzata all'acquisizione di dati e informazioni utili per portare avanti o meno il processo formativo, nella progettazione dell'esperienza formativa o nell'individuazione degli obiettivi didattici, dei contenuti e dei metodi di insegnamento da adottare. Dal punto di vista metodologico che attiene agli strumenti e alle tecniche da utilizzare in tale attività di ricerca, si possono usare questionari, interviste focus group, l'osservazione, basta essere in grado di scegliere quello che risponde meglio al contesto e alla situazione.

Qui di seguito vengono riportate uno schema delle varie fasi di analisi dei fabbisogni formativi.

ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI	
RACCOGLIERE DATI E INFORMAZIONI	Scegliere metodologia e strumento
ANALIZZARE I DATI	Scrivere report dei risultati
PRESENTARE I RISULTATI	Definire linee d'indirizzo per la pianificazione e progettazione della formazione.

Tab. n. 3

Valutare

Vi è poi il tema della valutazione che «è nel destino del soggetto che vive in un contesto sociale e organizzativo» (Fontana e Varchetta, 2005, p. 55).

L'organizzazione esercita la valutazione:

- sull'apprendimento;
- sulla posizione (attività, compiti, e responsabilità);
- sulla prestazione: i risultati raggiunti e i modi di raggiungerli;
- sul potenziale: l'individuazione delle capacità inesprese che sono strategiche per il futuro
- sulle competenze.

Se all'interno dell'organizzazione si coglie l'accezione di valutazione formativa e riconoscente (Fontana, Varchetta, 2005) si valorizza la valenza di sviluppo, crescita, partecipazione e responsabilizzazione in quanto

il soggetto non si sente distante dall'identità organizzativa, ma di essa si sente irrimediabilmente parte e partecipa nella costruzione (Fontana, Varchetta, 2005, p. 120).

Essa diventa strumento per formare l'individuo nel conoscere i suoi progressi e prendersi carico dei suoi fallimenti. Quindi deve portare alla responsabilizzazione dell'individuo di fronte allo scopo e all'importanza della valutazione, al far riconoscere quello che si è fatto e come lo si è fatto e infine deve infondere un senso di fiducia in se stessi e in ciò che si è in grado di fare e migliorare.

VALUTARE significa	
RESPONSABILIZZARE	Far prendere consapevolezza dell'importanza della valutazione
RICONOSCERE	Far diventare consapevoli di ciò che si è fatto, dei progressi e dei fallimenti
SVILUPPARE IL SENSO DI FIDUCIA	Far sviluppare il senso di fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità

Tab. n. 4

La valutazione sull'apprendimento

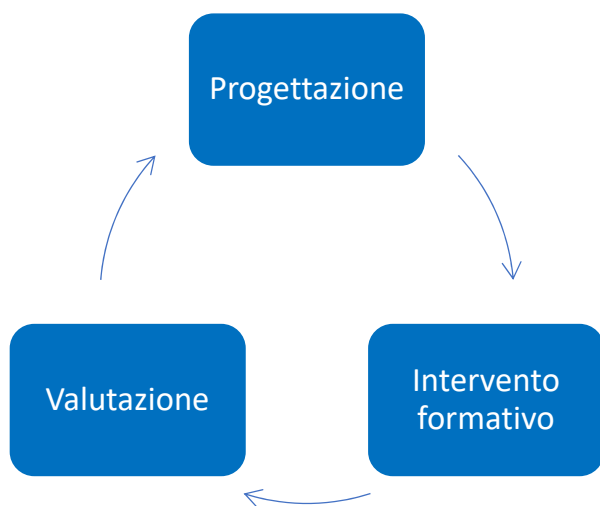
La formazione, come abbiamo sostenuto in precedenza, è un agente di trasformazione e ha bisogno di una valutazione che renda manifeste le ricadute che essa produce sul lavoro e sullo sviluppo professionale degli individui. Da qui emerge ulteriormente il carattere pedagogico del lavorare su cui le organizzazioni devono puntare.

La *learning organization* infatti non è solo un'organizzazione che apprende, non è solo un contesto che cambia e si adatta all'ambiente esterno, ma diventa anche un luogo educante ed educato (Fontana e Varchetta, 2005, p. 82).

La formazione viene sempre più concepita come un processo di apprendimento sia individuale che organizzativo, che integra processi cognitivi ed emotivi, processi sociali e relazionali, processi organizzativi e professionali. In quest'ottica, non si può prescindere da una valutazione dell'effettiva ricaduta di quanto appreso nella sfera professionale/lavorativa. Valutare l'apprendimento significa comprendere qual è stato l'avanzamento rispetto al punto di partenza e quanto sia stato tradotto nelle pratiche agite e consolidate nel tempo.

Si tratta di una fase molto utile per misurare e valutare l'efficacia della formazione sul trasferimento delle nuove conoscenze nelle situazioni di lavoro e sullo sviluppo di capacità e comportamenti che possono contribuire al miglioramento della performance individuale e organizzativa.

La valutazione sulla formazione è un'attività di analisi, ricerca e riflessione sulla costruzione di nuovi strumenti e metodi sempre più adattabili al soggetto per apprendere. Essa è inserita all'interno del processo formativo e rappresenta allo stesso tempo la fine e l'inizio, in quanto attiva di nuovo il processo indicando gli interventi da fare e integrare.



Schema n. 3

È un investimento che le organizzazioni fanno per il futuro, quindi «la valutazione diventa un sistema di ancoraggio tra linee guida

strategiche e comportamenti desiderati» (Fontana, Varchetta, 2005, p. 83). Essa si può configurare come “pratica dialogica”, cioè un’indagine che si costruisce nel corso dell’azione e che analizza il processo, cioè che tiene conto sia del raggiungimento degli obiettivi e anche del come si sono raggiunti. La regolazione del processo formativo evidenzia quella circolarità tra momento valutativo, momento dell’azione didattica e momento progettuale e segnala come il processo di valutazione degli apprendimenti non metta in gioco solo il valutato ma anche il valutatore e la sua azione. La valutazione deve:

1. verificare se gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti;
2. tenere in conto sia delle difficoltà incontrate che delle risorse messe in campo;
3. avere uno sguardo su tutto il processo;
4. possibilmente realizzarsi in itinere.

La valutazione sulla posizione

Altro oggetto della valutazione su cui porre l’attenzione è quello sulla posizione intesa come la rappresentazione della funzione e del ruolo del posto di lavoro all’interno di una struttura organizzativa.

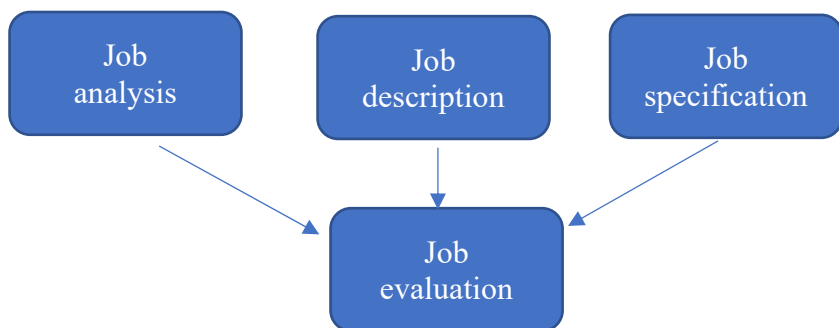
L’obiettivo della *job evaluation*, ovvero della valutazione della posizione, è di comprendere quanto e come quella singola posizione sia influente al fine di raggiungere gli obiettivi organizzativi, tentando di definire il valore associabile all’attività svolta. Quindi, la valutazione della posizione consiste nel valutare il peso del posto di lavoro rispetto alla missione e agli obiettivi dell’organizzazione, descrivendone le responsabilità, le complessità, gli obiettivi attesi e le relazioni con le altre posizioni. Con tale operazione si mira a definire il grado di complessità delle funzioni connesse ad una specifica posizione di lavoro.

Il percorso per valutare la posizione si realizza attraverso alcune fasi:

1. analizzare la finalità e lo scopo per cui esiste quella posizione;
2. descrivere le responsabilità e gli obiettivi attesi, i compiti e le attività richieste dal ruolo, le relazioni con le altre posizioni interne ed esterne, le competenze necessarie per svolgere adeguatamente il ruolo;
3. valutare l’impatto che la posizione ha sui risultati organizzativi/aziendali e determinarne il peso.

Nel momento dell'esame della posizione, è possibile distinguere quattro principali momenti, ognuno con le sue finalità.

- ✓ *Job analysis*: è la fase preliminare di raccolta delle informazioni relative alla posizione coperta e ai compiti ad essa associati, viene cioè analizzato cosa viene fatto, come viene fatto, cosa è richiesto per farlo e perché viene fatto. Quindi in questa fase si ricercano i compiti svolti, le modalità e le finalità con le quali vengono condotti, tenendo conto delle condizioni fisiche e socio-relazionali dell'ambiente di lavoro. Successivamente vengono valutati i risultati e gli obiettivi che devono essere perseguiti nella realizzazione delle attività.
- ✓ *Job description*: una breve descrizione di una posizione esistente in una determinata azienda, la quale indica quali compiti il dipendente deve essere in grado di svolgere e le caratteristiche richieste.
- ✓ *Job specification*: è la specificazione dei requisiti della posizione e consiste nell'individuazione delle competenze considerate necessarie per lo svolgimento dei compiti richiesti dalla posizione, con riferimento a quanto detto in precedenza. In questa fase l'oggetto di indagine è costituito dalle caratteristiche personali, come conoscenze, capacità, abilità, tipo e livello di esperienza richiesti, che costituiscono il punto di partenza per le attività di selezione e reclutamento del personale, sia interno che esterno, fornendo il profilo ideale da ricercare nei candidati.
- ✓ *Job evaluation*, ovvero valutazione delle posizioni: è la fase finale nella quale si determina il valore delle singole posizioni rispetto alle altre posizioni presenti. Ogni singola posizione, dopo essere stata valutata e descritta in modo oggettivo, viene messa a confronto con le altre posizioni e se ne determina il valore, indipendentemente da chi ricopre la posizione.



Schema n. 4

La valutazione sulla prestazione

La prestazione è intesa come il contributo fornito dal lavoratore all'organizzazione utilizzando le sue competenze. Valutare la prestazione significa valutare l'efficacia e l'efficienza del titolare di una posizione o ruolo organizzativo basandosi sui risultati ottenuti e rappresenta la base per l'introduzione di sistemi incentivanti. In questo caso l'attenzione è posta sulla prestazione del dipendente e sulla sua capacità di raggiungere uno o più obiettivi predeterminati. La valutazione delle prestazioni è stata sempre considerata come un processo e non come un momento.

Il processo di valutazione delle prestazioni si compone quindi di diverse fasi, quali:

1. l'individuazione dei risultati attesi in funzione della posizione ricoperta e della specifica risorsa valutata;
2. la comunicazione dei risultati attesi con l'interessato;
3. la verifica degli stati di avanzamento nel raggiungimento degli obiettivi durante il periodo di valutazione, in modo da effettuare eventuali modifiche necessarie per allineare costantemente gli obiettivi alle specifiche caratteristiche della risorsa e della posizione ricoperta;
4. l'analisi e la valutazione dei risultati al termine del periodo di valutazione tramite il confronto tra obiettivi stabiliti e raggiunti;
5. la comunicazione dei risultati della valutazione per garantire la sua piena comprensione e accettazione;

6. la definizione di piani di miglioramento sulla base dei risultati raggiunti, allo scopo di identificare nuovi obiettivi di valutazione che garantiscano una crescita della risorsa.

Per valutare la prestazione è necessario innanzitutto definire la prestazione attesa, ovvero quello che ci si aspetta dalla persona che ricopre una determinata posizione, in termini di risultati e comportamenti organizzativi, per poi confrontarla con la prestazione resa, cioè con i risultati effettivamente raggiunti e i comportamenti organizzativi effettivamente tenuti dalla persona stessa.

La valutazione delle prestazioni, essendo basata sul contributo che il lavoratore ha già fornito all'azienda, è dunque rivolta al passato. Si tratta di valutare i comportamenti messi effettivamente in atto nello svolgimento della propria attività e rappresenta il processo mediante il quale l'azienda misura e valuta, in un arco di tempo stabilito, ciò che il lavoratore ha realizzato e come lo ha realizzato, in funzione degli obiettivi della posizione ricoperta. Valutare la prestazione consente di capire quanto una determinata persona sia riuscita a contribuire al raggiungimento degli obiettivi aziendali e in che misura abbia svolto i compiti propri della posizione ricoperta.

La valutazione sul potenziale

La valutazione del potenziale è una metodologia che parte dal presupposto che ogni individuo ha un potenziale da sviluppare e utilizzare al meglio dentro il ruolo che ricopre o andrà a ricoprire e che quindi questo va fatto emergere. Essa è proiettata verso il futuro e analizza le caratteristiche soggettive per stendere un piano di sviluppo professionale. Innanzitutto va svolta un'attenta analisi dell'organizzazione, e dei suoi bisogni e attese. Una volta fatto ciò è necessario andare a comprendere se l'individuo da valutare presenti tali caratteristiche e capacità e in che grado queste possono essere sviluppate. Diversi sono gli obiettivi che si vogliono raggiungere con una valutazione del potenziale. Innanzitutto si vogliono selezionare i possibili candidati interni e esterni e individuare le attitudini nelle componenti di un'organizzazione al fine di orientare lo sviluppo verso posizioni presenti e future più congruenti sotto il profilo delle caratteristiche psico-attitudinali. Poi si vuole rispondere alle esigenze formative e di sviluppo delle risorse con programmi mirati e pianificare opportune azioni di

sviluppo professionale traducendo le valutazioni di potenziale in azioni concrete. Inoltre è uno strumento utile per motivare i lavoratori. La valutazione del potenziale si muove dentro quattro diverse aree:

- area delle capacità cognitive: quelle capacità che riguardano il processo logico;
- area delle capacità realizzative: quelle capacità che implicano attività di carattere prettamente gestionale (decidere, pianificare e gestione);
- area delle capacità relazionali: quelle capacità che attengono la gestione efficace dei rapporti interpersonali (comunicazione, leadership...);
- area delle caratteristiche personali: quelle caratteristiche personali che completano ed arricchiscono qualitativamente l'espressione e l'esercizio delle capacità (spirito di iniziativa, di collaborazione...).

VALUTAZIONE DEL POTENZIALE

Area capacità cognitive	Area delle capacità realizzative
Area capacità relazionali	Area caratteristiche personali

Tab. n. 5

La valutazione e mappatura delle competenze

All'interno delle organizzazioni il patrimonio professionale è uno dei principali fattori che definisce l'organizzazione stessa e la sua crescita, la mappatura e la valutazione delle competenze diventano strumenti di notevole importanza. Infatti è strategico riconoscere la dimensione, le caratteristiche, il contributo professionale e le conoscenze e competenze possedute da ciascun individuo presente. Ogni persona presente nell'organizzazione possiede capacità individuali per esprimere il proprio valore in relazione alle esigenze della posizione che ricopre, che ricoprirà e che comunque nel suo complesso l'azienda gli chiede.

Non censire, sottovalutare o perdere la conoscenza delle competenze possedute dai lavoratori significa non valorizzare correttamente le risorse umane presenti con il grande rischio di non rendersi conto di chi è allineato, di chi è potenzialmente importante, di chi necessita di formazione particolare. Inoltre, in ciascuna fase di analisi e

valutazione di nuove risorse da inserire, non si avrebbe un quadro completo e chiaro su cosa cercare.

La valutazione delle competenze aiuta a far crescere, dando i giusti segnali per agire tempestivamente adeguando il personale alle esigenze interne di processo e di produzione, nel rispetto degli obiettivi aziendali, analizzando mansioni, compiti, posizioni e ruoli presenti. Il fatto di poter avere una visione globale delle competenze, consente di poter cogliere i bisogni formativi e pianificare percorsi più specifici e di gestire anche meglio le mobilità interne. Essa permette di poter guardare nell'insieme esperienza, competenze e formazione e di valutare eventuali altre posizioni nell'organizzazione.

La competenza può essere valutata nella sua estrinseca complessità a patto che si usino forme di valutazione evolutive, cioè che lavorino sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo (triangolazione di più dati). La valutazione è un aspetto importante per comprendere come la competenza diventa azione e sia agita dentro il contesto. Da qui la necessità di creare strumenti idonei per la valutazione che portino al riconoscimento della competenza o eventualmente a pensare interventi formativi volti a sviluppare o a colmare i gap.

Seconda parte

Metodologie e percorsi

4. Come formare al futuro?

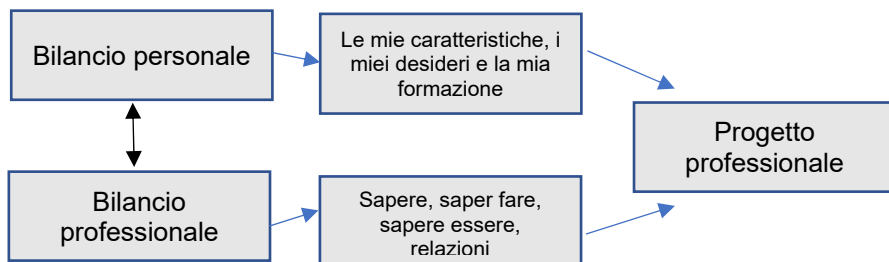
La dimensione individuale: partire da sé per progettare il futuro

Come abbiamo detto fin dall'inizio di questo libro, in un tempo come quello attuale risulta decisivo lavorare su di sé e su ciò che si sa fare e si vuole fare. Occorre quindi creare percorsi formativi di orientamento che facciano ricostruire la propria identità personale e professionale. Il primo passo è quindi quello di conoscere sé stessi, le proprie capacità attraverso un percorso fatto di memoria, riflessioni e valutazioni. È quindi fondamentale avere le idee chiare su quanto si vuole o si può fare e quindi avere la piena consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti per identificare un progetto professionale realistico. Bisogna lavorare alla costruzione di un bilancio personale come riflessione su di sé che fotografa, ricostruisce, valorizza e rielabora le capacità e competenze che l'individuo possiede. Si tratta di un percorso formativo che offre strumenti per poter stilare un bilancio personale e professionale per approdare all'identificazione del proprio progetto professionale.

Attraverso metodologie attive e partecipative l'individuo impara a lavorare su di sé e ha a disposizione strumenti da utilizzare anche in futuro, apprende un metodo per scrivere e definire il proprio progetto personale e professionale. Infatti è un lavoro in *progress* che non si conclude nel tempo della formazione a questo approccio, ma continua poi attraverso l'autoformazione e il lavoro di ricostruzione svolto in modo autonomo. Il punto di forza di questo approccio è quello di dare un metodo per poi proseguire da soli a seconda delle proprie esigenze nella formazione di sé stesso e del proprio futuro. Occorre infatti tempo per far emergere le proprie esperienze, riconoscerle e farle

proprie. Quindi è un lavoro in cui fare affiorare ricordi ed episodi utili per comprendere sé stessi e la propria strada.

Nello schema di seguito viene sintetizzato il percorso formativo che si focalizza su tre strumenti importanti da utilizzare: il bilancio personale, professionale e la progettualità sul futuro.



Schema n. 5

Andiamo a conoscere e analizzare nel dettaglio questi strumenti.

Bilancio personale

Il bilancio personale serve per fare il punto su di sé e aiuta a conoscere cosa si è imparato e che cosa si è raggiunto e allo stesso tempo aiuta a progettare come vogliamo proseguire e quali sono i nostri nuovi obiettivi. Esso svolge una funzione pedagogica in quanto consente di acquisire capacità di autovalutazione, di autonomia e *agency*. Ha diverse finalità:

- *motivazionale*: permette di comprendere i propri successi e verificare le competenze acquisite e lavora sulle emozioni e sulla costruzione di fiducia in sé stessi.
- *di orientamento*: aiuta a evidenziare attitudini e realizzazioni personali e professionali che sanno orientare le scelte.
- *progettuale*: agevola la pianificazione delle azioni future per poter proseguire nella propria crescita personale e professionale.

Rossi (2012) ricorda che «l'autoanalisi riflessiva, consentendo di destrutturazioni e ricostruzioni, può divenire esperienza di cura di sé» (p. 169).

Il bilancio in genere è svolto attraverso la scrittura e la raccolta di informazioni o documenti che raccontano le diverse esperienze da quelle scolastiche e lavorative a quelle del tempo libero che ci hanno formato e portato ad essere gli individui che siamo. Esso si basa sul valorizzare e portare a memoria tutto quello che abbiamo acquisito, tutto fa parte del nostro vissuto e nulla va perso.

Ci si concentra su chi si è, sui punti di forza e sulle aree di miglioramento e infine sui propri interessi e desideri. Il bilancio personale tiene conto della formazione frequentata: tutti i percorsi scolastici, anche non terminati, i corsi di aggiornamento svolti al di fuori dei percorsi scolastici, la formazione permanente.

Bilancio professionale

Per definire la propria storia professionale è importante svolgere un attento e periodico monitoraggio per comprendere quali azioni intraprendere e in che direzione procedere per sviluppare la propria professionalità o per identificare cambi di direzione o interventi correttivi o di sostegno.

Ascoltarsi è ascoltare i propri vissuti considerandone le ricadute in ambito lavorativo, e ascoltare le proprie emozioni, esplorarle, pensarle, riflettere su di esse, comprenderle [...] (Rossi, 2012, p.172).

<i>Sapere</i> (conoscenze acquisite e/o applicate)
<hr/>
<i>Sapere fare</i> (azioni concrete svolte per realizzare le attività)
<hr/>
<i>Saper essere</i> (atteggiamenti e comportamenti applicati)
<hr/>
<i>Sapere con gli altri/relazioni costruite</i> (atteggiamenti e comportamenti applicati)

Tab. n. 6

È importante andare a coniugare il bilancio professionale con quello personale in quanto le competenze sono anche il frutto delle caratteristiche personali, conoscenze, aspettative e comportamenti. Occorre quindi partire dall'esperienza e ricostruire i vari ruoli e le varie attività svolte, fare un confronto trasversale fra le diverse esperienze in modo che risaltino le caratteristiche della propria storia professionale valutando la professionalità acquisita in base alle competenze sviluppate.

Attraverso l'analisi delle esperienze professionali si mettono a fuoco i punti di forza delle attività svolte e le motivazioni intrinseche ed estrinseche che spingono a procedere e a realizzare gli obiettivi. Inoltre con il bilancio si verificano i risultati raggiunti e quelli non raggiunti, si mappano le competenze e si comprendono le relazioni instaurate. Si prenderanno in esame il sapere, il saper fare, il saper essere e il sapere con gli altri.

Progetto professionale

Dopo aver effettuato il bilancio personale e professionale ci si concentra sulla definizione del proprio progetto professionale.

Esso rappresenta la direzione che si vuole dare al proprio percorso professionale e tiene conto delle risorse, dei propri desideri e motivazioni.

Le decisioni che vengono prese rispetto al proprio progetto professionale devono basarsi sulla disponibilità di alcune attitudini generali, sulla consistenza di specifiche capacità e competenze professionali e non devono tralasciare le proprie potenzialità.

Nello stilare il proprio progetto professionale occorre tener conto dei propri desideri ma anche valutare l'intensità delle motivazioni che rappresentano un elemento cruciale. Infine occorre analizzare gli elementi imprescindibili che riguardano il proprio percorso di vita: la propria biografia, il proprio curriculum, i vincoli personali e non, le opportunità e vincoli del contesto di riferimento.

Il progetto è una strategia che porta alle pianificazioni delle azioni da compiere per realizzare i propri obiettivi personali e professionali. In genere è utile nei momenti di cambiamento e transizione e si applica a diverse esigenze:

- quando si vuole cercare una prima occupazione;
- se si desidera cambiare lavoro;

- se si vuole invertire la rotta lavorativa intrapresa;
- se si vuole riposizionarsi dopo aver perso il lavoro.

Questo porta a far emergere conoscenze, capacità e competenze.

La storia professionale è quindi il punto di partenza insieme alla personalità e alla motivazione.

Ognuno ha obiettivi professionali, conoscenze capacità e competenze, caratteristiche personali e vantaggi competitivi, tutti aspetti che servono per definire il proprio progetto professionale.

Inoltre la maggior parte dei cambiamenti avviene solo se sono intenzionali. La teoria del *self-directed change* e quella correlata del *self-directed learning* si basano sull'idea di un cambiamento intenzionale ed autogestito: il soggetto vive un momento di inadeguatezza che lo spinge ad attivarsi per colmare il gap tra la condizione attuale e ciò che desidera (Boyatzis, 2002).

Il progetto professionale enfatizza i desideri e le aspirazioni, dimensioni di cui si pensa di essere consapevoli ma che spesso sono rese opache da processi razionali di pensiero. Occorre quindi non solo riconoscere questi aspetti di carattere personale, ma anche valutare l'intensità delle motivazioni. Inoltre si deve tenere conto del livello inerente alle risorse e potenzialità e confrontarlo con il proprio contesto/sistema di riferimento (studi, curriculum, biografia, vincoli e opportunità).

Lo schema riportato qui di seguito aiuta nella scrittura del proprio progetto professionale.

Area di riflessione per la scrittura del progetto professionale	
<p><i>Punti di forza/punti di debolezza</i></p> <p>Capacità Competenze Attitudini</p>	<p><i>Desideri</i></p> <p>Valori Interessi Motivazione</p>
<p><i>Opportunità</i></p> <p>Formative Economiche Sociali</p>	<p><i>Sfide</i></p> <p>Ricerca di un lavoro Crescita professionale Riqualificazione professionale</p>

Schema n. 6

La definizione di un progetto professionale passa attraverso l'identificazione della posizione professionale verso cui indirizzarsi. Sia per chi è al primo impiego sia per chi vuole cambiare lavoro è importante:

- riflettere su ciò che piacerebbe fare e valutare le diverse ipotesi e possibilità nell'ambito dell'area professionale d'interesse;
- esaminare il mercato e considerare quanto la posizione ricercata è richiesta;
- comprendere se le proprie caratteristiche, conoscenze ed esperienze rispondono a quanto richiesto dal mercato per quelle posizioni.

Quindi è importante chiedersi:

1. Di che cosa mi piacerebbe occuparmi?
2. Quali professioni potrei svolgere in base a ciò che mi piace fare?
3. Quali caratteristiche, competenze ed esperienze ho per poter svolgere quelle professioni?

Inoltre è importante individuare i fattori motivazionali, ovvero la ricerca di tutto ciò che nel percorso personale, professionale ci ha dato soddisfazione, energia e senso di realizzazione. Riconoscere questi elementi permetterà di progettare meglio il futuro e di definire l'obiettivo professionale. Occorre quindi passare in rassegna gli obiettivi raggiunti, le attività svolte, gli eventi accaduti. Per raggiungere l'obiettivo bisogna definirlo in modo specifico e chiaro. Infine occorre lavorare sull'autostima che spinge la motivazione e riconosce gli interessi e i desideri. Di seguito viene riportato uno schema di domande utilizzabili per definire il proprio progetto professionale.

Si parte dal descrivere la professione scelta/o che piacerebbe svolgere e si risponde alle seguenti domande:
Quali competenze richiede? Di quali disponi? Di quali non disponi cosa puoi fare per svilupparle?
I titoli di studio necessari per svolgere quella professionalità, li possiedi?
Descrivere l'ambiente di lavoro in cui si svolge (è un ambiente positivo, innovativo, coincide con i tuoi valori e interessi?)
Dubbi e perplessità rispetto la mia scelta professionale e il mio modo di essere?
Quali sono le spinte motivazionali rispetto alla scelta?

Tab. n. 7

Strumenti utili per fare bilanci e progetti

Dopo aver analizzato come sia necessario fare bilanci e progetti per costruire il proprio percorso personale e professionale, vengono di seguito riportati alcuni strumenti e metodi utili per agevolare queste attività. In particolare vengono descritte le metodologie dell'autobiografia e narrazione e il laboratorio riflessivo.

Autobiografia e narrazione

Il pensiero autobiografico è definibile come quel bisogno di raccontarsi, che si può avvertire nel corso della propria vita. È l'insieme dei ricordi della vita trascorsa che ci accompagnano.

Quando si ripensa a ciò che si è vissuto si crea un altro da noi e si assiste come da spettatori allo spettacolo della nostra vita, diventa quindi un imparare dall'analisi della propria storia, imparare da sé stessi. Vivere l'autobiografia diventa un viaggio di formazione dentro le pagine del proprio vissuto e delle esperienze fatte.

Parlare e scrivere di sé permette di far emergere e conoscere meglio se stessi e la direzione che si vuole dare alla propria vita futura partendo dal proprio passato. Si passa dal primo momento della retrospettione, al secondo della interpretazione si evocano momenti, eventi ed esperienze e si ripensa riflettendo anche sul presente sull'oggi per comprendere meglio dove si vuole andare.

Nell'autobiografia è in gioco l'identità dell'individuo, scrutando il passato per trovare chi si è e si apre a nuove possibilità per il futuro. Chi narra di sé può sfruttare i propri ricordi come strumenti educativi e formativi.

L'autobiografia, diventa sempre di più un tema centrale nella ricerca pedagogica. La ricostruzione di una vicenda personale attraverso la narrazione che se ne fa – sempre unica e irripetibile – presenta aspetti di particolare interesse (Minichiello, 2000, p. 5).

L'autobiografia diventa terapeutica, si prende cura dell'individuo nella ricerca di sé. Fa parte della famiglia del *self-service education* per almeno due ragioni: si muove all'interno di qualcosa che possiamo fare da soli; promuove lo sviluppo cognitivo di chi scrive

l'autobiografia, entrando in comunicazione con i ricettacoli della propria memoria. È una metodologia attiva.

Per parlare di sé è necessario impegno e coraggio. Occorre fermarsi, costruire e ricostruire organizzando i frammenti e gli episodi della propria esistenza.

Il racconto del proprio corso di vita come operazione (meta)-cognitiva capace di riflettere su eventi, incontri, contesti, passaggio e svolte della storia narrata emerge come atto tramite (e durante) il quale riconoscere quella complessità, stratificazione, dinamicità e mutamento di significati che ha caratterizzato e continua a caratterizzare il nostro pensiero su noi stessi e sul mondo (Castiglioni, 2002, p. 78).

Cosa narrare dentro la propria autobiografia?

1. testimonianze visibili, materiali, di quello che si è raccolto durante la propria vita e conservato nella scatola dei ricordi, facendo emergere la cosa che più ci appartiene e rappresenta;
2. le cose della memoria che si sono materializzate nella nostra vita e che hanno lasciato una traccia, che non abbiamo potuto conservare nella nostra scatola perché ingombranti: le persone che in ogni momento ci hanno aiutato a diventare quelli che siamo nel presente, delle quali conserviamo quindi un legame simbolico;
3. tutti quei fatti che costituiscono la nostra esperienza e di conseguenza la nostra impalcatura psicologica e la nostra identità.

Se la storia di una vita può essere continuamente “messa in forma” al soggetto proprio attraverso la molteplicità di storie che egli stesso racconta di sé, la stessa storia, come processo di possibile trasformazione di quei significati che il soggetto attribuisce agli eventi e alle situazioni che gli appartengono e in cui si riconosce, si autodescrive sia come continua come ri-connessione e ri-configurazione di una trama di storie raccontate sia come sperimentazione possibile di un racconto mai supposto e ipotizzato (Castiglioni, 2002, p. 79).

Analizzare la propria autobiografia può esser utile per divenire consapevoli delle esperienze che hanno plasmato il nostro modo d'essere.

Negli ultimi anni il metodo narrativo, quindi anche l'autobiografia, è utilizzato come itinerario di ricerca e di apprendimento nella formazione degli adulti e nelle organizzazioni. Serve per prendere coscienza dei ruoli rivestiti e per conoscersi più a fondo.

Il narrare la propria autobiografia professionale attraverso la ricostruzione del proprio percorso professionale in una sorta di riappropriazione delle proprie esperienze e del proiettarsi verso il futuro diventa un metodo di formazione. «L'uomo» infatti «ha bisogno di un racconto interiore» (Bochicchio, 2011, p. 106) che colleghi il suo io interiore al mondo sociale esterno.

Il raccontarsi consente infatti di interrogarsi e progettare allo stesso tempo assumendo così una valenza formativa e trasformativa che passa attraverso la presa di coscienza del soggetto di fronte alla propria storia. È un lavoro di carattere introspettivo, un metodo maieutico che genera un processo formativo di revisione e messa in ordine dei propri vissuti esperienziali all'interno della propria organizzazione. In primo luogo la narrazione rimanda alla rievocazione degli eventi significativi che comportano l'andare dentro la memoria, nel passato alla ricerca di episodi, eventi, esperienze significative per poi passare all'elaborazione e alla comprensione attraverso l'attribuzione del significato per sé e per il proprio percorso. Questo lavoro d'investigazione introspettiva rappresenta un processo di creazione e analisi della propria identità personale e professionale, al fine sia di fare il punto della situazione di fronte al percorso fatto sia per progettare il proprio futuro.

Il dispositivo narrativo consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità (Connelly & Clandinin, 1990; Clandinin & Connelly, 2000; Mortari, 2007)

Questo fa comprendere la funzione estremamente formativa del narrare che si colloca nel presente, con uno sguardo sul passato e sul futuro. Questo processo è formativo nel senso che le persone attraverso le loro parole danno forma ai loro ricorsi e a ciò che ha lasciato traccia nel loro percorso, proiettandosi anche in avanti sul futuro. Ogni esperienza, incontro, emozione, momento hanno determinato un apprendimento che viene portato con sé e che genera una trasformazione. Questo porta alla formazione di sé e del proprio mondo rendendo le storie di ognuno uniche e irripetibili. La bellezza del racconto sta nel fatto che mai uno sarà uguale ad un altro, perché ognuno parla di sé e del proprio modo di vivere ed interpretare la realtà vissuta. La narrazione consente di attribuire significati propri al proprio essere e agire

e soprattutto permette di prendersi cura di sé, sviluppando la capacità autoriflessiva e di dare ascolto a sé stessi.

Di fronte a un avvenire incerto occorre puntare innanzitutto sul conoscersi, ricostruendo la propria storia per poter poi scegliere meglio la via da seguire ed essere in grado di affrontare i cambiamenti necessari facendo leva sulle risorse possedute.

Il laboratorio riflessivo

Di fronte al tempo attuale vi è la necessità di favorire e sviluppare la disposizione al pensare riflessivo. La teorizzazione pedagogica del pensiero riflessivo deriva da Dewey (1933) nel testo “Come pensiamo” in cui si dice che la riflessione è il miglior modo di pensare. La riflessione nasce dalla percezione dell’incertezza e del dubbio.

Il laboratorio formativo volto a sviluppare le capacità riflessive avviene in un luogo in cui non si riflette solo sul fare ma si esercita la metariflessione, dando spazio anche ai sentimenti e alle emozioni. Attraverso la rielaborazione interiore della propria esperienza sul campo, si è spinti a fare ricerca, cioè a fare del proprio vissuto terreno di esplorazione e di analisi.

Infatti il sapere preconstituito e formulato da altri spesso non copre tutte le necessità che il caso e l’imprevedibile possono metterci davanti. E proprio per questo occorre sviluppare la capacità di riflessione che aiuta a far maturare scelte consapevoli e soggettive.

Il laboratorio nel contesto attuale può essere anche inteso come dispositivo di innovazione globale della formazione sia dal punto di vista organizzativo che didattico.

A livello organizzativo propone un modello di spazio formativo, mentre dal punto di vista della didattica favorisce un insegnamento basato sulla ricerca e sulla riflessione. Prendendo spunto dall’idea di laboratorio come dispositivo osserviamo come lo spazio, il tempo, l’oggetto e gli attori coinvolti risultano essere le «categorie fondative» della sua prassi.

Secondo una definizione di Riccardo Massa (1992) l’“uso” dello spazio ha sempre costituito un elemento fondamentale di ogni metodologia educativa e, quindi, una delle “variabili formative” su cui si basa la tecnicità della/del professionista pedagogico.

Infatti con il laboratorio si dà vita a uno spazio educante, in cui vi è la condivisione delle esperienze e in cui si realizza l'apprendimento attivo. Esso diventa pertanto situazione didattica in cui si impara facendo.

Il laboratorio, quindi, non è solo spazio fisico in cui si realizza un'attività, ma è anche ciò che definisce l'attività stessa e il suo significato. Quindi ci si trova di fronte a uno spazio nuovo che si trasforma in funzione dell'attività che si va a svolgere. Come sostiene la prospettiva fenomenologia-esistenziale, lo spazio dove si realizza l'attività formativa risulta essere uno spazio che subisce influenze da parte del soggetto che lo abita e anche lo spazio del laboratorio non è neutro e immutabile agli stati d'animo ed emozionali. Lo spazio in cui si realizza il laboratorio viene modificato e modellato attraverso la soggettività e gli aspetti emozionali dell'individuo. Sono i soggetti coinvolti che trasformano un luogo anonimo e insignificante in uno spazio vissuto e ricco di significati educativi. Lo spazio del laboratorio è un vero e proprio «spazio vissuto» dove gli attori coinvolti lo connotano con sé stessi e con l'attività che svolgono. La «relazione educativa è per sua natura spazializzata, non solo per il fatto di essere contenuta sempre in uno spazio determinato ma anche perché essa determina i caratteri di questo spazio, connotandolo, sulla base di ciò che vi accade».

Come diceva Riccardo Massa (1992) vi è il tempo della vita in cui si colloca il tempo della formazione. Dato che l'evento formativo si esplica nel qui ed ora occorre definire questo tipo di tempo. L'evento formativo nasce dal passato, da ciò che siamo e sappiamo, si realizza nel presente e continua a divenire nel futuro. Sembra un tempo senza tempo, in quanto il momento in cui si esplicita è quello presente, attuale, del qui ed ora, ma dato che l'evento formativo non è mai qualcosa di statico esso diviene e si trasforma nel futuro. Infatti ciò che si apprende attraverso l'esperienza del laboratorio non rimane qualcosa d'istantaneo e legato solo al momento della sua realizzazione, ma la si porta con sé attraverso la rielaborazione di esso con la riflessione. Si comprende perciò come le tre dimensioni del tempo nell'agire formativo diventano tutt'uno e consentono all'evento di sopravvivere. Nel laboratorio ci troviamo di fronte al cosiddetto tempo educante in cui i quattro universi temporali si realizzano: tempo dell'educando-allievo, tempo dell'attività, tempo dell'educatore-insegnante, tempo dell'istituzione.

Il termine laboratorio deriva dal verbo latino “*laborare*” e indica il luogo di lavoro in cui si uniscono in modo circolare teoria e pratica, dove l’attività empirica diviene attività di ricerca per elaborare concetti teorici attraverso la sperimentazione.

Da qui si evince che l’idea di laboratorio deriva da un contenuto scientifico che si fonda sul tridente: prassi-teoria-prassi, cioè sull’interazione dialettica azione e pensiero. Nella pedagogia di bottega l’allievo affiancava il maestro e, attraverso gli insegnamenti di questo, apprendeva le tecniche e le modalità per realizzare i diversi manufatti. Esempi in questo senso ci vengono dal mondo della sartoria, della legatoria, della falegnameria. Si realizzava un percorso formativo in cui il lavoro e il gesto del creare venivano poste al centro dell’apprendimento. Inoltre la dimensione della socializzazione, del convivere e lavorare insieme, risultavano anch’esse una parte importante della formazione.

L’altro modello, a cui si è ispirato Dewey nella sua costruzione pedagogica della sua scuola-laboratorio, è quello del luogo sperimentale dove lo scienziato fa ricerca.

Infatti come nella bottega del fabbro e dall’artigiano al centro dell’apprendimento vi è il fare, l’agire anche nel laboratorio, buona parte dell’attività è basato sul perfezionamento della pratica. Secondo Dewey la teoria prima o poi deve confrontarsi con la realtà per verificare se è valida o no, e solo attraverso questo incontro|scontro la ricerca epistemologica trova la strada da seguire. La teoria da sola senza l’esperienza con cui dialogare diviene arida e sterile, occorre ridare valore epistemologico all’agire pratico. I laboratori, pertanto, divengono fatti formativi che grazie all’esperienza empirica consentono di costruire un modello teorico di natura ermeneutica, per poi essere messi alla prova e per valutarne il valore oppure l’insuccesso. Infatti proprio per l’unicità dei casi e imprevedibilità dell’agire umano, il sapere pratico si distacca dall’essere “episteme”, cioè sapere precostituito, ma diviene un sapere che nasce dall’esperienza e dal contesto in cui tale esperienza è vissuta. L’agire pratico è quello che ci fa deliberare una scelta diversa a seconda della situazione che ci troviamo di fronte. Da qui la necessità di sviluppare una capacità riflessiva che ci sostenga nella scelta migliore fra le tante possibili per raggiungere il fine che ci siamo ripromessi. Il deliberare è un atto cognitivo complesso e difficile, occorre sviluppare un’ermeneutica della pratica, cioè

maturare una capacità di leggere criticamente la situazione in cui siamo immersi e valutare i mezzi, le risorse e i limiti che si hanno, così da poter scegliere consapevolmente. Quindi il sapere prassico nasce dall'esperienza per poi essere rielaborato dal pensiero e divenire così vero sapere.

La pratica, quindi, si distingue dalle teorie elaborate da altri ma implica una progettazione e rielaborazione del vissuto grazie al contributo dei soggetti coinvolti e del contesto in cui si sviluppa. Il sapere esperienziale non nasce dalla semplice esperienza vissuta, ma richiede l'intervento della riflessione che trae spunto per poter costruire un sapere. Questo non significa abbandonare la teoria a favore della pratica, ma significa partire dal vissuto per arrivare ad elaborare la teoria, passando attraverso una ragione riflessiva. In questo modo il pratico diviene ricercatore sul campo. Infatti attraverso la riflessione rielabora l'esperienza vissuta e la tramuta in sapere. La soggettività del pensiero qui è fondamentale, condiziona la deliberazione della scelta. L'esperienza richiede ascolto di sé, delle proprie emozioni e del proprio pensiero, quindi nel laboratorio si produce si impara a riflettere sulla propria pratica e sulle proprie esperienze per cogliere gli aspetti su cui lavorare, migliorare o rafforzare dal punto di vista non solo professionale ma anche personale.

Metodologie e tecniche per apprendere dentro le organizzazioni

Con il sopraggiungere delle tecnologie il mondo del lavoro è cambiato e con esso anche la formazione all'interno delle organizzazioni.

La tecnica e la tecnologia nel contesto delle trasformazioni del lavoro hanno come mandato prioritario – prima ancora di rendere i processi organizzativi sempre più agili e *lean* – quello di facilitare e potenziare le interazioni quotidiane tra i lavoratori, vera e propria fonte di energia grazie a cui le organizzazioni esistono e si sviluppano stimolando nuovi modi di crescita (Costa 2017, p. 223).

L'apprendimento all'interno dell'organizzazione avviene con modalità diverse: programmi di *learning* dedicati, scambio professionale quotidiano, condivisione di sapere, tecniche e risoluzione di problemi

e apprendimento attraverso l'esperienza. Attualmente gli strumenti informatici e le tecnologie digitali offrono la possibilità di svolgere quasi tutte le attività anche a distanza.

Il potenziale che il digitale offre ad un sistema di *knowledge* è altamente abilitativo, le tecnologie attuali consentono di produrre un sistema in grado di sostenere l'apprendimento molto di più che in passato.

Sul piano dello stock per esempio *repository* facili da navigare, con modelli di archiviazione semplici, collaborativi, rendono questa dimensione meno rigida e fruibile permettendo alle persone di accedervi per trovare supporto quotidiano alle loro necessità operative. Anche le *community of practice* facili da usare, garantiscono la produzione di conversazioni e catturano tutto il sapere che viene prodotto negli scambi quotidiani che finalmente diventano visibili e quindi, per il *learning designer*, una opportunità per costruire modelli di apprendimenti efficaci.

Si crea così un sistema d'apprendimento articolato che porta a un modello di organizzazione che apprende, la cosiddetta *digital organization* che rappresenta una grande opportunità, che offre soluzioni che fino a pochi anni fa potevano solo essere immaginate. Gli operatori di sviluppo hanno un'occasione di fare un grande salto a livello metodologico e rendere l'apprendimento organizzativo una esperienza che si connette moltissimo con il quotidiano e alle persone in un contesto in cui crescere, ma va fatto un salto qualitativo, serve acquisire competenze che consentano di fare questa transizione in modo consapevole ed efficace. Le dotazioni tecnologiche non sono, quindi, da vedersi come un investimento fine a sé stesso o come un onere per l'azienda, ma come un incremento in grado di portare valore e beneficio all'impresa, perché una buona infrastruttura tecnologica può favorire al lavoratore agile una gestione più efficace dei task.

La tecnologia

deve essere pensata a partire dal gradiente di formatività dei legami che attiva, dalla capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative (Costa, 2017, p. 226).

Essa offre l'opportunità di ampliare il sapere professionale, cioè un insieme di nuove conoscenze e schemi d'azione. È consentita infatti una circolazione delle informazioni e del sapere in modo diffuso, ma

per diventare una conoscenza professionale dev'essere mediata attraverso una riflessione critica che porta all'apprendimento, infatti la conoscenza per essere produttiva deve essere interiorizzata dall'individuo e riconosciuta cognitivamente come valida, cioè significativa per l'individuo.

Metodologie formative digitali

Siamo di fronte, come abbiamo già detto, a una rivoluzione nel campo del lavoro in particolare nel suo rapporto con la formazione e l'apprendimento. La varietà di modalità e strumenti resi disponibili grazie alle nuove tecnologie permette sempre più nuove applicazioni utili alle diverse situazioni, dando vita a nuove forme di pratiche di apprendimento. Dal punto di vista del lavoro i maggiori riferimenti riguardano il come apprendere in modo continuativo dentro i contesti lavorativi e dentro le organizzazioni, in un'ottica di esperienze arricchenti, non solo dal punto di vista di acquisizione di nuove competenze tecnico-specialistiche ma anche e soprattutto di sviluppo di skills utili ad orientarsi nella repentinità dei cambiamenti dei modi di lavorare.

È quindi importante porre l'attenzione su come la tecnologia può supportare la formazione nell'essere agente di trasformazione dell'individuo che si riadatta al nuovo lavoro senza però disconoscere sé stesso e la sua realizzazione dentro la propria professione.

Pignalberi (2017) ricorda che «la focalizzazione del dibattito in tema di apprendimento si sia progressivamente spostata dai sistemi formativi all'individuo e al *valore delle sua soggettività*» (p. 421).

In una prospettiva di lungimiranza e attraverso un'interpretazione dell'oggi per avere indicazioni di direttrici da seguire per il domani, occorre far sempre più leva su due aspetti preminenti dell'apprendimento per e sul lavoro.

Il primo è quello di pensare e riconoscere tutta la conoscenza acquisita attraverso l'esperienza diretta sul campo e nel contesto di lavoro (Dewey, 1938) e nella specificità delle attività e con le relazioni (Alessandrini, 2013; Margiotta, 2015; Costa, 2016), quindi di porlo in situazione (Wenger, 1998).

Il secondo è quello di conoscere il potenziale che il digitale e gli strumenti tecnologici possono offrire per formare sempre di più i lavoratori dentro i contesti e dentro le pratiche quotidiane. Questo consente una sorta di vicinanza della formazione situata nella realtà

lavorativa che accompagna l'individuo nello sviluppare sé stesso e la propria professione.

L'utilizzo della tecnologia permette di poter fruire della formazione in ogni luogo e tempo, favorendo la responsabilizzazione e l'autonomia del lavoratore nella scelta di apprendere.

Da qui nasce l'esigenza di creare sempre più percorsi vicini alle esigenze che emergono dalle pratiche ma che facciano anche da stimolo motivazionale e attivino l'individuo nell'acquisizione di competenze sempre più trasversali che lo possano sempre più aiutare dentro la fluidità del lavoro. Sono competenze che forgianno il lavoratore nel tempo e lo rendono capace di abitare i diversi ambienti lavorativi. Esse concorrono al *lifelong learning* e diventano utili non solo per il presente ma soprattutto per il futuro.

A questo proposito è importante sottolineare come nel tempo si siano evolute le proposte di formazione in ambito lavorativo che utilizzano diversi strumenti e metodologie e che si appoggiano al digitale.

Innanzitutto vi è la possibilità di immaginare contenuti la cui fruizione è multimediale e multi formato oppure creare percorsi *gamification*, *digital quiz*, oppure favorire lo scambio attraverso le *communities*.

Un modello utile è quello del *micro learning* in cui attraverso la predisposizione di pillole formative si affrontano tematiche pratiche e utili nello svolgimento delle diverse attività lavorative. Esso consiste in piccoli spazi/momenti di apprendimento autogestiti dal fruitore che decide cosa andare a imparare in base alle proprie necessità. Esso consente di combinare e ricombinare come dei mattoncini i percorsi su misura, consentendo un allenamento costante e graduale che tenga conto dei progressi dell'apprendimento e possono essere consultati "on demand-on the job" per risolvere problemi o rispondere a dubbi in un'ottica di supporto alla performance.

Altre metodologie utilizzabili sono descritte sinteticamente qui di seguito.

- Il *social learning* che permette percorsi di informazione continua attraverso un piano di comunicazione da sviluppare su social network aziendali o su piattaforme. Questa metodologia agevola la creazione di comunità di apprendimento sul tema e favorisce l'apprendimento grazie alla condivisione di contenuti brevi e coinvolgenti, da fruire quando e dove si vuole.
- La *gamification* ricomprende livelli da superare, punteggi da accumulare, classifiche e attestati garantendo all'attività di

apprendimento un maggior livello di *engagement*. Al crescere della motivazione verso l'apprendimento, infatti, aumenta l'efficacia. La *gamification* può essere usata come processo di selezione di talenti aziendali da ammettere ad una fase di apprendimento esperienziale.

- L'*active learning* delinea percorsi di apprendimento esperienziali in forma di competizione aziendale, sviluppati attraverso la metodologia didattica del *learning-by-doing*. Questa metodologia è efficace sia per generare idee in una logica di *open innovation*, sia per promuovere il cambiamento organizzativo. I momenti di *active learning* possono essere arricchiti dall'utilizzo della tecnologia della *virtual reality*, per creare momenti didattici immersivi e dall'elevato tasso di *engagement*.

Design Thinking e Design Organization: le nuove frontiere formative e progettuali delle organizzazioni

Insieme alle metodologie sopra descritte, negli ultimi anni si sta utilizzando anche un nuovo approccio che nasce dal mondo del design e che nel corso del tempo si è esteso in tutti i campi aziendali/organizzativi: il design thinking. Esso è considerato particolarmente efficace e idoneo alla progettazione del cambiamento e all'innovazione. L'obiettivo di ogni progetto di design thinking infatti è quello di trovare soluzioni utili per chi usufruirà di un prodotto o servizio. Esso si basa su alcuni principi qui di seguito descritti.

1. L'*human-centered*: il mettere al centro i destinatari di un prodotto/servizio/processo, e i loro bisogni sono la base e il punto di partenza del metodo.
2. La collaborazione e il coinvolgimento attivo di stakeholder diversi che aggiungono valore al processo: team, ruoli e funzioni con competenze e punti di vista diversi concorrono ad ampliare e arricchire la comprensione del problema.
3. L'intero processo deve essere ancorato alla realtà: dall'indagare i bisogni delle persone che esperiscono certe problematiche, al costruire prototipi utilizzabili e funzionanti e testarli con gli attuali o potenziali destinatari del servizio, al raccogliere l'evidenza del valore della soluzione per le persone che la usano – che sia nella realtà fisica o digitale.
4. Il processo di design è adattivo e sperimentale: l'implementazione della soluzione procede per un susseguirsi di iterazioni con un

pilota, dalle quali si raccolgono feedback e si integrano modifiche e miglioramenti.

5. Il rappresentare graficamente i dati, ad esempio con diagrammi e mappe, facilita la comprensione del contesto, rende visibili i dati all'interno di uno specifico contesto, e favorisce l'emersione di relazioni e connessioni.

Ora sta venendo in essere anche il cosiddetto design organizzativo che è quindi l'applicazione dei principi e degli strumenti del design thinking alle organizzazioni e all'esperienza delle persone in azienda.

Il cambiamento della cultura organizzativa è un percorso lungo e il design organizzativo sostiene questo percorso re-interpretando il processo e l'approccio del design thinking e favorendo la collaborazione e la co-progettazione all'interno delle aziende. All'interno di un'organizzazione, nei vari processi aziendali ognuno è utente o cliente di qualcun altro. Le interazioni tra le persone sono tantissime, formali e informali. La mappatura degli utenti e delle loro relazioni, dei ruoli e delle responsabilità è un'attività decisiva per definire perimetro e obiettivi del progetto, persone e stakeholder da coinvolgere, prevedere ostacoli, vincoli o identificare opportunità. In questo contesto, progettare per gli utenti interni significa rispondere a bisogni e obiettivi specialistici con compiti, ruoli e processi di solito bene definiti. I progetti di cambiamento organizzativo si fanno per questo assieme alle persone dell'organizzazione. Una volta compresi i problemi e identificata la soluzione, l'unico modo per capire come l'organizzazione risponderà al cambiamento e sapere se la situazione adottata funziona, è testarla. Per questo è utile lavorare, realizzando prototipi di soluzioni che aiutino a sperimentare il cambiamento senza richiedere investimenti estensivi e riducendo i rischi di sprecare risorse.

Tutto questo richiede persone con competenze multidisciplinari. È necessario riunire diverse figure: service designer, responsabili dei processi, architetti del software, HR manager e manager per garantire una lettura efficace della situazione e adattarsi costantemente a ciò che è meglio in un ecosistema in continua evoluzione.

Il design organizzativo porta a una visione olistica delle organizzazioni: le organizzazioni sono organismi complessi e stratificati in livelli. Ogni livello presiede a un ambito del funzionamento organizzativo e da ogni livello dipende un aspetto dell'esperienza delle persone al loro interno: innovazione, *digital transformation e change management* sono le sfide che promuovono nuove forme di organizzazione,

cambiamenti profondi che richiedono uno sforzo maggiore delle imprese e degli HR manger, insieme ad un ruolo rinnovato della formazione che deve anch'essa utilizzare i principi del design nella progettazione e attuazione dei percorsi (Selmo, 2021).

5. Un percorso di accompagnamento al lavoro agile

Ora che il lavoro richiesto è sempre più agile, flessibile e articolato questo muta anche le esperienze lavorative delle persone nelle organizzazioni. Ai lavoratori si chiederà sempre più la capacità di affrontare il cambiamento, di essere resilienti e responsabili. L'approccio quindi agile deve trovare un ambiente organizzato favorevole, una leadership adeguata che promuova l'autonomia e il lavorare per obiettivi. In particolare l'agilità è richiesta a chi riveste posizioni lavorative strategiche, che devono prendere rapidamente decisioni attraverso le informazioni che hanno e calcolando i rischi che si corrono.

Le organizzazioni che puntano sulla innovazione per affrontare i cambiamenti continui hanno sempre più necessità di individui che abbiano un pensiero agile e siano capaci di guardare al futuro in modo lungimirante. Allo stesso tempo le organizzazioni devono sapere offrire ambienti di lavoro stimolanti e arricchenti, che mettano al centro l'individuo e la sua crescita professionale attraverso un'adeguata formazione e percorsi che sappiano motivare e accompagnare nel cambiamento.

Le organizzazioni devono divenire spazi di trasformazione emancipante dei soggetti, di processi organizzativi flessibili e decentrati, al cui interno la persona possa attivare i suoi talenti, rendersi autonoma nel compimento del suo agire personale, ben sapendo che lo spazio della sua iniziativa è riconosciuto, accolto o valorizzato come luogo di fiducia e crescita professionale. (Gargiulo Labriola, 2011, p. 281)

La formazione deve quindi essere sempre più intesa nella sua ampia definizione che ricomprende sia la trasmissione di conoscenze tecnico-specialistiche da utilizzare nel proprio contesto lavorativo, ma

anche come processo trasversale che opera in primo luogo sullo sviluppo dell'individuo e poi sulla relazione fra lui e l'organizzazione. In particolare la prima lavora sulla preparazione specifica necessaria ad assolvere determinati compiti, la seconda agisce su quegli aspetti spesso latenti che servono al lavoratore per dare e senso significato al suo operare e porre i suoi obiettivi individuali in relazione con quelli dell'organizzazione. Infatti come abbiamo più volte ribadito, in un'epoca di cambiamenti repentini nell'ambito lavorativo come quella attuale è necessario indirizzarsi verso una formazione che sia in grado di accompagnare il lavoratore nel suo percorso professionale tenendo conto delle sue caratteristiche, abilità e motivazioni personali.

Gli obiettivi dell'organizzazione possono essere raggiunti solo se si tiene conto di questi fattori. Per sentirsi coinvolti nella strategia aziendale infatti il lavoratore deve "sentirsi parte" dell'organizzazione attraverso sia un riconoscimento che una valorizzazione del proprio operato e soprattutto le motivazioni e gli obiettivi individuali devono andare ad integrarsi con le motivazioni e gli obiettivi dell'organizzazione. Inoltre per raggiungere gli obiettivi individuali e organizzativi, i lavoratori necessitano di competenze professionali sempre più approfondite, in quanto dal miglioramento delle competenze deriva il miglioramento delle performance complessive. Si rende quindi necessario il rafforzamento delle competenze dei lavoratori, al fine di rendere le competenze (conoscenze, capacità, attitudini) coerenti con gli obiettivi strategici di un'organizzazione e allineati con i requisiti (finalità, attività, tempi) dei progetti di cambiamento da realizzare soprattutto legati ai nuovi modi e strumenti di lavoro.

Dovranno quindi avviarsi delle azioni formative dirette a sostenere la crescita professionale e lo sviluppo delle competenze orientate al compito, che mirano ad intervenire sugli aspetti legati al sistema dei ruoli (attuali ed attesi) e a facilitare i processi di apprendimento sul luogo di lavoro attraverso momenti di confronto per condividere informazioni e buone pratiche.

In particolare si dovrà adottare un approccio di formazione più partecipativo che si basi sull'idea di comunità di pratica e sull'apprendimento collaborativo, che consente innanzitutto di portare alla luce competenze possedute o latenti e la condivisione di un know-how utile all'organizzazione e a i suoi membri. Infatti per aggiornare e sviluppare le competenze individuali e organizzative che il lavoro attualmente richiede, c'è bisogno di una formazione continua, ricorrente e specifica che accompagni il lavoratore nell'affrontare le diverse

situazioni e soprattutto che trovi riscontro diretto e immediato dentro il contesto lavorativo. Modalità che agevolano questo processo di apprendimento risultano essere il training on the job e le comunità di pratica.

Il *training on the job* è uno strumento di formazione diretta, un addestramento per il lavoro attraverso il lavoro, che costituisce esperienza di apprendimento sul campo finalizzata a trasferire non solo abilità e conoscenze, ma anche atteggiamenti e norme di comportamento non scritte.

Le comunità di pratica (Wenger, 1998) invece nascono dalla condivisione di un fare che genera apprendimento da parte di coloro che fanno parte della comunità stessa. È infatti dal confronto, dal dibattito e dalla discussione tra pari, tra colleghi e tra esperti che scaturisce un apprendimento continuo. La collaborazione nell'apprendimento aiuta, infatti, a sviluppare abilità e strategie generali di *problem solving* e l'interiorizzazione di processi nuovi. I punti di forza dell'apprendimento collaborativo sono quelli di fondarsi, attraverso la discussione e la negoziazione, sulla condivisione delle diverse prospettive, della conoscenza e delle competenze. Pertanto l'apprendimento deriva da interazioni informali all'interno di gruppi e dai diversi scambi che vengono generati nei diversi contesti lavorativi. Con i recenti cambiamenti nel modo di lavorare, la comunità di pratica assume ancora più valore in quanto col lavoro a distanza è più difficile avere delle relazioni informali ed avere confronti trasversali. Con queste premesse si è andati a predisporre un percorso di accompagnamento ai cambiamenti generati dal lavoro agile (smart working), che è stato sperimentato in alcune aziende (medie e piccole imprese) nell'ultimo anno.

Vengono di seguito descritte le varie fasi del percorso che nasce dalla commistione di attività di carattere consulenziale e formativo che possono essere utilizzate e riprodotte all'interno dei diversi contesti organizzativi.

Fase 1: Mappatura dei processi di lavoro

Nella prima fase viene avviata una mappatura dei processi aziendali/organizzativi con una panoramica generale e un focus sui processi pensati per il lavoro in modalità agile (smart working). L'analisi si svolge tramite interviste alle figure apicali e a coloro che operano in attività chiave per l'organizzazione, osservazioni sul campo e/ analisi dati. Il lavoro di analisi porterà alla costruzione delle così-dette

“mappe di processo” che agevoleranno la comprensione delle attività e delle diverse fasi del lavoro.

Obiettivi di questa fase sono:

- Mappare e formalizzare i processi aziendali, specificando le attività svolte, i ruoli, gli strumenti.
- Identificare le principali criticità di processo (colli di bottiglia, mancanza di informazioni, carenze strumenti, ...) e le criticità potenzialmente accentuabili in contesto di smart working.
- Identificare i punti di forza del processo, potenziabili in smart working.

Fase 2. Analisi organizzativa

Innestandosi sulla precedente mappatura dei processi aziendali, l'analisi organizzativa va ad approfondire: le peculiarità e i valori dell'azienda, l'organizzazione del personale nel lavoro e nelle diverse attività, i carichi di lavoro, le gestioni delle priorità e il clima all'interno dell'azienda.

Si procede attraverso lo studio preliminare della documentazione condivisa dall'azienda con i consulenti e dei dati raccolti durante i primi incontri con le figure apicali, si passa alla predisposizione e somministrazione di un questionario rivolto a tutti i lavoratori ed infine vengono svolte interviste semi strutturate di approfondimento a un campione di figure che svolgono attività chiave per l'organizzazione attraverso cui indagare nella loro prospettiva, le esperienze lavorative pregresse, le eventuali criticità rispetto all'organizzazione e gestione del lavoro, i bisogni sorti, le aspettative per il futuro legate allo smart working sia dei lavoratori che dei responsabili.

Obiettivi di questa fase:

- Raccogliere informazioni e dati utili per definire il piano di lavoro agile,
- Definizione delle modalità di monitoraggio del piano di lavoro agile

Fase 3: Analisi dei fabbisogni formativi

La terza fase è volta a raccogliere i bisogni formativi che sono sorti con i cambiamenti generati dal lavoro agile. In particolare si dovrebbe approfondire le necessità legate allo sviluppo di competenze digitali e trasversali sempre più richieste per lavorare nei nuovi contesti organizzativi. In particolare questa analisi può essere svolta attraverso

questionari mirati, mappature di competenze, interviste e focus group. I risultati saranno la base di partenza per la pianificazione della formazione da erogare.

Fase 4: Formazione

Un esempio di percorso formativo di accompagnamento al lavoro agile dovrebbe muoversi su diversi fronti e rivolgere la sua attenzione su:

1. la normativa e le sue evoluzioni con la presentazione ai dipendenti della policy e degli accordi, contestualmente all'analisi delle normative in materia di smart working, salute e sicurezza;
2. l'organizzazione e collaborazione: ragionare sui concetti di flessibilità, autonomia e responsabilità che sono imprescindibili per lavorare in modalità smart;
4. la gestione del cambiamento: approfondire aspetti psicologici connessi allo smart working, alla gestione dello stress in una situazione di trasformazione dei ritmi, delle responsabilità, dei carichi di lavoro;
5. i nuovi modelli gestionali per il miglioramento della performance individuale e organizzativa;
6. i nuovi modelli manageriali e strumenti tecnologici che agevolano la collaborazione e la condivisione anche a distanza.

La metodologia preferibile è quella partecipativa e riflessiva, dove vi è un'alternanza fra teoria/contenuti, ma anche la sollecitazione attraverso domande e attività che aprano al confronto e alla messa in comune. È quindi importante predisporre attività individuali e di gruppo.

Fase 5: Monitoraggio e focus group finale

Durante il percorso deve essere previsto anche un monitoraggio in itinere che aiuti a mostrare le eventuali criticità o vantaggi che il lavoro agile può portare. Nella fase finale è importante raccogliere un feedback attraverso un focus group finale con le figure apicali e manageriali per andare eventualmente a ridefinire alcuni aspetti e raccogliere eventuali nuovi bisogni. La conclusione viene svolta attraverso una presentazione a tutto il personale di quanto raccolto e dalla stesura di un sintetico documento di linee guida per il miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2013), “Capacitazione e formazione quali prospettive? Capacities and training: possible outlooks”, *Formazione e insegnamento*, XI, 1, pp.53-67.
- Arrow, K. J. (1962), “The economic implications of learning by doing”, *The Review of Economic Studies*, 29, pp. 155-173.
- Arcari B. e Turra B. V. (2016), *Il concetto di educazione permanente in Alto Adige. Südtirol ed il suo sviluppo: i dati di sfondo*, in Chianese G., a cura di, *L'educazione permanente. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 59-112.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, W. H. Freeman & Company, New York.
- Bauman Z. (2008), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999), *Understanding learning at work*, Routledge, London.
- Billet, S. (1999), “Work as social practice: activities and interdependencies”, *Changing Practice Through Research: Changing Research Through Practice*, 2, pp. 128- 138.
- Bochicchio F. (2009), *Le ricadute della formazione: logiche interpretative e orientamenti di metodo*, in Bochicchio F., Grassi F., a cura di, *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea Edizioni, Lecce, pp- 55-82.
- Bochicchio F. (2011), *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boyatzis, R.E., (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons, Chichester, England.
- Boyatzis, R.E., (2002), *Unleashing the power of self-directed learning*, in R.R. Sims (ed.), *Changing the way we manage change*, Quorum Books, Westport, CT, pp. 13-32.

- Castiglioni M. (2002), *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, Edizione Unicopli, Milano.
- Cocco G.C. (2020), *Time to Mind. Velocità ed efficacia dell'apprendimento: il nuovo vantaggio competitivo di imprese e individui*, FrancoAngeli, Milano.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1990), "Stories of experience and narrative inquiry", *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000), *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Costa M. (2013), "Forma-azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione", *Formazione & Insegnamento*, XI, 1:103-118.
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. (2017), *Formatività e innovazione: un nuovo legame per Industry 4.0*, in Alessandrini G., a cura di, *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Cravera A. (2021), *Allenarsi alla complessità. Schemi cognitivi per decidere e agire in un mondo non ordinario*, Egea, Milano.
- Cunti A. (2009), *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli, Milano.
- Dato D. (2017), *Pedagogia critica per il futuro del lavoro*, in Alessandrini G., a cura di, *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, pp. 255-275.
- Dewey J. (1933), *How We Think*. Boston: Heath (trad. it.: *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1986).
- Dewey J. (1938), *Experience and Education*, New York (trad. it.: *Esperienza e educazione*, a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze, 1984).
- Edmonton, A., & Saxberg, B. (2017), "Putting lifelong learning on the ceo agenda", *Mckinsey Quarterly*, 4.
- Ericsson, K. A., Krampe, K. T., & Tesch-Romer, C. (1993), "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance", *Psychological Review*, 100, pp. 363-406.
- Erikson, E.H. (1968), *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York, NY.
- Fadda R. (2011), "La condizione umana tra vuoto, esistenza e cura", *Rassegna di Pedagogia*, LXIX 3-4, pp. 347-363.
- Federighi P., (2016), *L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti*, in Dozza L., Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 219-225.

- Fontana A., Varchetta G. (2005), *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Guerini e Associati, Milano.
- Gargiulo Labriola A. (2011), *Adulti e lavoro. Una prospettiva pedagogica*. Edizione insieme, Bari.
- George, J.M., (2000), "Emotions and leadership: the role of emotional intelligence", *Human Relations*, 53 (8), pp. 1027-1055.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992), "Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability", *Academy of Management Review*, 17, pp. 183-211.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991), "Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of post-training skills", *Personnel Psychology*, 44, pp. 837-861.
- Hager, P. (2011), *Theories of workplace learning*, in M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor, (Eds.), *The sage handbook workplace learning*, Sage, London, pp. 17-31.
- Honneth, A. (1995), *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, The MIT Press, Cambridge.
- Humphrey, R.H. (2006), "Promising research opportunities in emotions and coping with conflict", *Journal of Management & Organization*, 12 (2), pp. 179-186.
- Illeris, K. (2003c), "Learning, identity and self-orientation in youth", *Young – Nordic Journal of Youth Research*, Vol. 11, 4, pp. 357-76.
- Jørgensen, C.H. and Warring, N. (2001), "Learning in the workplace – the interplay between learning environments and biography", *paper presented at the Nordic Educational Research Association Congress*, Stockholm, 15-18 March.
- Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N. e Boyle, E., (2006), "Emotional intelligence and leadership effectiveness", *Leadership & Organization Development Journal*, 27 (4), pp. 265-279.
- Klemp, G. O. (1980), *Assessment of Occupational Competence*, National Institute of Education, Washington DC.
- Knowles, M. S. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.), New York, NY, Cambridge Books.
- Kukenberger, M. R., Mathieu, J. E., & Ruddy, T. (2012), "A cross-level test of empowerment and process influences on members' informal learning and team commitment", *Journal of Management*, Vol. 41, 3, pp. 987-1016.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Levati W., Saraó M.V. (1998), *Il modello delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- London, M., & Smither, J. W. (1999), “Empowered self-development and continuous learning”, *Human Resource Management*, 38, pp. 3-15.
- Mayer, J.D, Caruso, D.R. e Salovey, P., (2000), “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”, *Intelligence*, 27, pp. 267-298.
- Mancuso V. (2009), *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mancuso V. (2016), *Il coraggio di essere liberi*, Garzanti, Milano.
- Marcone V. M., (2019), *Work based learning: nuovi approcci per il “life long learning”* in Alessandrini G., a cura di, *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e Formazione 4.0*, Armando editore, Roma, pp.113-135.
- Margiotta U. (2015), *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carrocci, Roma.
- Maslow, A. H. (1954), *Motivation and personality*, Harper, New York, NY.
- Massa, R. (1992), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*. FrancoAngeli, Milano.
- McClelland, D. C. (1973), “Testing for competence rather than for “intelligence” *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McClelland, D. C. (1998), “Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews”, *Psychological Science*, Volume: 9 Issue: 5, pp. 331-339.
- Mezirow, J. (1985), *A critical theory of self-directed learning*, in S. Brookfield (Ed.), *Self-directed Learning: From Theory to Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mezirow, J., & Associates, (1990), *Fostering critical reflections in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco, CA. (trad.it: *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Mezirow, J., & Associates. (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Milia, L., & Birdi, K. (2010), “The relationship between multiple levels of learning practices and objective and subjective organizational financial performance”, *Journal of Organizational Behavior*, 31, pp. 481– 498.
- Minichiello G. (2000), *Autobiografia e Pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau a Kafka*, ed. La Scuola, Brescia.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.

- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della mente*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- Nussbaum, M. (2010), *For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press.
- Orvis, K. P., & Leffler, G. P. (2011), “Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development”, *Personality and Individual Differences*, 51, pp.172-177.
- Palma M. (2018), “Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 13, 3.
- Palma M. (2021), *Conoscenza tacita, knowledge management e nuovi modelli di formazione*, in Selmo L. a cura di, *Formazione, lavoro e tecnologia. Nuove sfide e nuovi strumenti*, FrancoAngeli, Milano, pp.63-76.
- Perillo F.D. (2019), *Più Umanesimo per più tecnologia. Essere manager nell’era della trasformazione digitale*, in Alessandrini G., a cura di, *Lavorare nelle Risorse Umane. Competenze e Formazione 4.0*, Armando Editore, Roma.
- Pignalberi C. (2017), *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale e informale nei contesti di lavoro*, in Alessandrini G., a cura di, *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino G.P., Carrozzini G.P. (1981), *Il processo di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Quinn, R. W., Spreitzer, G. M., & Lam, C. F. (2012), “Building a sustainable model of human energy in organizations: Exploring the critical role of human resources”, *The Academy of Management Annals*, 6, pp. 337-396.
- Ricoeur P. (1985), *Le temps raconté*. Paris: Seuil (trad. it.: *Il tempo raccontato*, JackaBook, Milano, 1998).
- Rogers C. R. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill-Publishing Co. (trad. it.: *La libertà dell’apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973).
- Rossi B. (2012), *Il lavoro felice*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Selmo L. (2015), “Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo della crisi”, *MeTis Rivista. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, Anno V, n. I.
- Selmo L. (2016), “La narrazione della storia professionale come risorsa pedagogica nel contesto lavorativo”, *MeTis Rivista, Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, Anno VI, n. I.

- Selmo L. (2018), *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Selmo L. (2021), (a cura di), *Formazione, lavoro e tecnologia. Nuove sfide e nuovi strumenti*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Senge P.M. (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, London.
- Spencer, L.M., (2001), *The economic value of emotional intelligence competencies and the EICbased HR programs*, in C. Cherniss e D. Goleman (eds.). *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 45-82.
- Spencer, L.M. e Spencer, S.M., (1993). *Competence at work: models for superior performance*, John Wiley & Sons, New York, NY.
- Spencer, L.M., Ryan, G. e Bernhard, U., (2008), *Cross-cultural competencies in a major multinational industrial firm*, in R.J. Emmerling, V. Shanwal e M. Mandal (eds.), *Emotional intelligence: theoretical and cultural perspectives*, Nova Science Publishers, New York, NY, pp.191-208.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998), "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 124, pp. 240-261.
- Tims, M, Bakker, AB, Derks, D. (2012), "Development and validation of the job crafting scale", *Journal of Vocational Behavior* 80, pp. 173-186.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press. (trad. it: *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2005).
- Wong, C.-S. e Law, K.S., (2002), "The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study", *The Leadership Quarterly*, 13 (3), pp. 243-274.
- Wrzesniewski, A. and Dutton, J.E. (2001), "Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work", *Academy of Management Review*, 25, pp. 179-201.

Report

Report (2021), *Il futuro delle competenze in Italia*, EY, Pearson Italia e Man-powerGroup.

Educazione per tutta la vita
Open Access - diretta da L. Dozza

Ultimi volumi pubblicati:

MICHELE CAGOL, *Emozioni, ragione, etica in educazione*. Per una pedagogia dei comportamenti complessi (E-book).

LILIANA DOZZA, SIMONETTA ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (E-book).

GINA CHIANESE (a cura di), *L'educazione permanente*. Sfide e innovazioni per un sistema di rete territoriale (E-book).

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

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



**Management, finanza,
marketing, operations, HR**

**Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche**

**Didattica, scienze
della formazione**

**Economia,
economia aziendale**

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



**Architettura, design,
territorio**

Informatica, ingegneria

Scienze

**Filosofia, letteratura,
linguistica, storia**

Politica, diritto

**Psicologia, benessere,
autoaiuto**

Efficacia personale

**Politiche
e servizi sociali**



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Partendo da un'analisi attorno alla relazione fra individuo, formazione e auto-realizzazione, il libro si concentra sulla dimensione pedagogica del lavoro all'interno delle organizzazioni e sugli strumenti metodologici che la formazione dovrebbe offrire per affrontare il futuro.

In particolare nella prima parte, più di carattere teorico, si riflette sull'importanza della formazione all'interno dei contesti lavorativi, con un'attenzione particolare sul ruolo strategico che in questo momento rivestono coloro che si occupano di sviluppo delle risorse umane. Spetta infatti loro il compito di mettere al centro l'individuo con le sue peculiarità e potenzialità e indirizzare la formazione verso metodi innovativi e capaci di rispondere sempre di più ai bisogni di sviluppo professionale che il mondo del lavoro richiede.

Nella seconda parte, più focalizzata sugli aspetti metodologici della formazione, vengono descritti gli strumenti, i metodi e i percorsi che possono essere utilizzati per formare al futuro e per orientare verso nuove prospettive.

Il libro si rivolge a tutti coloro che si occupano di formazione e in particolare a coloro che lavorano nell'ambito dello sviluppo organizzativo e del personale.

Laura Selmo, dottore di ricerca in ambito pedagogico, da diversi anni lavora nella formazione e sviluppo delle risorse umane. Attualmente è responsabile del Settore Formazione e Sviluppo Organizzativo dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. È stata docente a contratto presso l'Università degli Studi di Verona e presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. I suoi principali temi di ricerca sono: l'identità professionale, lo sviluppo delle competenze, la formazione permanente e l'e-service-learning. È autrice di diverse pubblicazioni, fra le quali: *Higher Education. Fra sviluppo di competenze e realizzazione della persona* (2016), *Dare vita alla scuola. Desideri, parole e azioni* (2018), e curatrice del libro *Formazione, lavoro e tecnologia. Nuove sfide e nuovi strumenti* (2021).