



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Building organisational culture
in the face of the digital learning challenge
at the time of COVID-19**

**La costruzione della cultura organizzativa
di fronte alla sfida del *digital learning*
ai tempi del COVID-19**

di

Emanuela Proietti

Università degli Studi Roma Tre

emanuela.proietti@uniroma3.it

Abstract

The state of emergency caused by COVID-19 has forced the closure of non-essential production and commercial services and activities and all face-to-face educational and training activities. Workplace training has required more time - compared to schools and universities - to resume activities via distance learning, because traditionally less used to integrate information and communication technologies into its practices. This emergency in the emergency has opened up a significant area of reflection for the actors involved. Workplace training represents a fundamental opportunity for organizations to form workers' own identity and sense of belonging, to share and redefine their culture and to jointly-develop collective competences. This article aims to explain a

research-training activity within the framework of training of works council trainers, one of whose objectives is to understand some of the implications of the change currently taking place, starting from the lived practices.

Keywords: organisational learning, organisational culture, workplace training, digital learning.

Abstract

Lo stato di emergenza da COVID-19 ha imposto la chiusura dei servizi e delle attività produttive e commerciali non indispensabili e di tutte quelle educative e formative in presenza. Il settore della formazione continua ha avuto necessità di maggior tempo – rispetto alla Scuola e all’Università – per riavviare le attività in modalità Formazione a Distanza, perché tradizionalmente meno abituato all’integrazione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nelle sue pratiche. Questa emergenza nell’emergenza ha aperto un significativo ambito di riflessione per gli attori coinvolti. La formazione sul lavoro rappresenta per le organizzazioni una opportunità fondamentale di costruzione della propria identità e del senso di appartenenza dei lavoratori, di condivisione e ridefinizione della loro cultura e di co-costruzione delle competenze collettive. Il contributo dà conto di una attività di ricerca-formazione nel contesto formazione-formatori sindacali, che ha tra i suoi obiettivi comprendere a partire dalle pratiche vissute, alcune implicazioni del cambiamento in atto.

Parole chiave: apprendimento organizzativo, cultura organizzativa, formazione continua, digital learning.

1. Introduzione

La formazione sul lavoro rappresenta per le organizzazioni una opportunità fondamentale di costruzione della propria identità e del senso di appartenenza dei lavoratori, di condivisione e ridefinizione della loro cultura e di co-costruzione delle competenze collettive.

Lo stato di emergenza, dovuto alla diffusione del COVID-19, ha imposto la chiusura dei servizi e delle attività produttive e commerciali non indispensabili e di tutte quelle educative e formative in presenza.

Il settore della formazione continua ha avuto necessità di maggior tempo – rispetto alla Scuola e all’Università – per riavviare le attività in modalità Formazione a Distanza (FaD), perché tradizionalmente meno abituato all’integrazione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) nelle sue pratiche.

Questa emergenza nell’emergenza ha aperto un significativo ambito di riflessione per gli attori coinvolti: fondi interprofessionali, enti e centri di formazione, progettisti e formatori, responsabili delle risorse umane.

Il presente contributo parte dalla considerazione che l’identità di una organizzazione è determinata dalla sua cultura e dalle sue competenze collettive; i processi di apprendimento organizzativo e le pratiche di formazione sono esperienze e luoghi privilegiati per tale costruzione. Di fronte alla sfida del *digital learning*, i processi di innovazione non possono riguardare solo l’uso di nuovi strumenti, piattaforme, software, ma essi si fondano sul ripensamento delle pratiche formative, sulla loro riprogettazione, sia di quelle in presenza, ma anche della stessa FaD. In proposito, nel contributo si

fa riferimento a una attività di ricerca-formazione nel contesto della formazione-formatori in ambito sindacale, attualmente in corso e della quale sono qui presentati i nodi problematici emersi.

Ritenere che “il rischio maggiore che corre un’organizzazione è quello di disintegrarsi socialmente (Gagliardi, 1986, p.13) potrebbe apparire un’asserzione esagerata. Lo stato di emergenza epidemiologica da COVID-19, iniziato il 30 gennaio 2020, con la prima Ordinanza del Ministro della salute¹, le misure di contenimento e gestione di tale emergenza promulgate dal Governo, il *lockdown* della Fase 1, la lenta e prudente ripresa delle attività della Fase 2 sollecitano, invece, una riflessione sulla sua fondatezza.

Inizialmente, si è utilizzato molto nella comunicazione pubblica il concetto di distanziamento sociale identificandolo come l’insieme delle misure indispensabili per rallentare o fermare la diffusione del virus. A fronte delle azioni di contenimento, le aziende e le organizzazioni pubbliche e private pronte hanno fatto immediatamente ricorso allo *smart working*, o lo hanno intensificato. Con il passare delle settimane, ci si è resi conto che occorreva evidenziare, anche sul piano della comunicazione, che il distanziamento era solo fisico e non sociale².

L’allontanamento fisico e l’incremento del lavoro agile hanno comportato il ricorso a nuovi modi di collaborare e richiesto il ripensamento di diversi processi e pratiche gestionali e organizzativi.

Tra questi, vi sono quelli della formazione continua. In poche settimane, molte organizzazioni si sono dovute attrezzare per ri-pianificare ed erogare attività formative online, tradizionalmente svolte in aula. Si tratta di una sfida non banale, per alcune organizzazioni di una innovazione più radicale, che incrementale.

La tentazione può essere quella di ricorrere a un “approccio senile all’innovazione”, cioè considerare le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) semplicemente come uno strumento per fare meglio, più rapidamente, a un costo minore, quel che si è sempre fatto, anziché pensare ad esse, come a un ambiente tecno-sociale da vivere, all’interno del quale, e per mezzo del quale, ridisegnare anche un proprio essere nel mondo. È fondamentale pensare alla FaD non solo e semplicemente come ricerca di strumenti e competenze tecniche legate al loro uso, ma anche come specifiche competenze cognitive e relazionali (Capogna, 2014).

Si tratta di una operazione eminentemente culturale, animate da figure chiave. Il ruolo dei *manager* nel comprendere i processi di genesi, formazione e sviluppo della cultura d’impresa in modo, ove necessario, di poterli orientare fattivamente (Gagliardi, 1986) è fondamentale; come lo è riscoprire la loro funzione critica, riassumibile in un proficuo esercizio della *leadership* (Selznick, 1957), ampio e fondato su quello di cultura, più orientato ai valori, alle norme e ai processi sociali (Gagliardi, 1986).

Alla base della costruzione dell’identità organizzativa, si possono rintracciare due processi fondamentali: il processo di istituzionalizzazione (Selznick, 1957) e il processo di creazione degli universi simbolici, nella prospettiva suggerita da Berger e Luckmann (1966).

L’emergenza da COVID-19 ha richiesto un intervento nelle due direzioni: si è rivelato fondamentale per le organizzazioni tenere saldo il timone, coinvolgere e attivare sin da subito i lavoratori, richiamarli a una assunzione di responsabilità, a fronte di un rilevante grado di

¹ La normativa in materia, vigente al 30/05/2020, è disponibile al seguente link: <http://www.governo.it/it/coronavirus-normativa>.

² Un esempio può essere l’articolo “Coronavirus. Il distanziamento? Non è «sociale» ma solo «fisico». Teniamolo a mente. Il «sociale» è patrimonio della nostra salute e della nostra cultura civile, va tutelato”, di Dario Fortin, pubblicato giovedì 30 aprile 2020 su Avvenire.it (<https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/mettiamocelo-in-testa-il-distanziamento-fisico>).

autonomia, anche per non disperdere il patrimonio di competenze individuali e collettive posseduto (Le Boterf, 2000). Patrimonio costituito dalla qualità delle interazioni che si instaurano tra gli individui, attraverso la presenza, l'impegno e l'operatività di gruppo, in gruppo e in contesto; dalla capacità di cooperazione tra persone che sanno, possono e vogliono interagire in maniera valida e feconda. Nello sviluppo delle competenze collettive, diventa centrale il concetto di interdipendenza positiva e questa dimensione non poteva andare persa durante l'emergenza. Come Schein (1984) evidenzia, la capacità di competere di un'impresa dipende dalla propria capacità di risolvere non solo problemi di adattamento esterno, ma anche problemi di integrazione interna.

La cultura aziendale costituisce un aspetto rilevante del sistema organizzativo, svolgendo proprio la funzione di collante valoriale delle sue diverse componenti; "esercita una forte influenza sulla formazione degli assetti strutturali, sugli orientamenti strategici dell'Organizzazione, sui comportamenti organizzativi, sugli stili di *leadership* e sui processi di apprendimento organizzativo (Fontana, 1999).

Da un punto di vista simbolico, la cultura organizzativa può essere definita come il sistema di significati accettati pubblicamente e collettivamente, che operano per un certo gruppo in un determinato momento. Questo sistema di termini, forme, categorie e immagini aiuta le persone a interpretare le situazioni in cui si trovano ad essere (Pettigrew, 1979).

Pensare la cultura aziendale come sistema di significati in un determinato momento in cui l'organizzazione apprende a interagire con i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, coerentemente con l'orientamento strategico di fondo e in sintonia con i valori dominanti nella società, pone il problema dei limiti della monoliticità della *cultura aziendale*, che mentre facilita l'integrazione o il coordinamento, ostacola le risposte flessibili di adattamento ad un ambiente eterogeneo ed in continuo mutamento. (Fontana, 1999). Effettivamente, "negli ultimi anni, nell'analisi dell'evoluzione delle organizzazioni si è fatto ricorso al concetto di complessità e a quello di organizzazione complessa per definire quella particolare trasformazione dei modelli organizzativi interessati da un mutamento di tipo qualitativo, oltreché quantitativo; tale evoluzione paradigmatica ha interessato e interessa la vita di tutte quelle organizzazioni che producono beni o servizi, di natura pubblica e privata" (Cocozza, 2016a, p. 112).

Le misure messe in atto dalle organizzazioni per fronteggiare l'emergenza hanno dimostrato – se ce ne fosse stato ancora bisogno – che la competenza di un'organizzazione di far fronte ai repentini cambiamenti dell'ambiente in cui opera, sul piano locale e globale, è oggi determinante.

2. Apprendimento organizzativo e formazione continua. Leve strategiche del cambiamento organizzativo

Negli ultimi decenni, il *lifelong learning* ha assunto un ruolo rilevante nelle politiche dell'Unione Europea ed è divenuto parola d'ordine nelle agende politiche dei governi, con tutte le sue contraddizioni (Proietti, 2020). Si rivela però essenziale a due livelli: a livello macro, per far fronte alle sfide poste dal profondo mutamento presentato dai processi di globalizzazione dell'economia, dal nuovo contesto competitivo; a livello micro, per far fronte alle trasformazioni produttive indotte dall'innovazione tecnologica e dallo sviluppo di nuovi modelli organizzativi (Colasanto, 2001).

Le organizzazioni virtuose orientate all'apprendimento, a fronte anche dell'instabilità dei processi produttivi, si presentano favorevoli ad avviare politiche orientate al potenziamento della formazione delle competenze, in termini di *know how*, *know what*, *know why*. L'interesse strategico si focalizza sulla gestione finanziaria, sulle risorse materiali e tecnologiche, ma soprattutto sulle persone in

quanto detentrici esclusive di competenze professionali personali e di interazione. L'organizzazione che crea conoscenza riconosce professionalità alle persone, quali uniche risorse distintive capaci di trovare soluzioni, attraverso l'attivazione di processi cognitivi rivolti alle aspettative del cliente e al successo dell'organizzazione (Cocozza, 2012).

Si potrebbe allora sostenere che una organizzazione virtuosa orientata all'apprendimento è maggiormente in grado di affrontare e abitare il cambiamento. Argyris e Schön (1998) parlano infatti di apprendimento organizzativo come “ambiente organizzativo” dentro il quale i soggetti pensano e agiscono. I due autori hanno ben spiegato come l'apprendimento diventa organizzativo, “quando gli individui all'interno dell'organizzazione sperimentano una situazione problematica e, nell'interesse dell'organizzazione, la indagano. Essi esperiscono la sorpresa della mancata corrispondenza tra i risultati attesi e i risultati effettivi dell'azione, reagendo con un processo di pensiero e di nuovi corsi d'azione che conducono a modificare le immagini dell'organizzazione o il modo di intendere i fenomeni organizzativi, e a ristrutturare le attività così da allineare risultati e aspettative, modificando in questo modo, la teoria-in-uso organizzativa” (p. 30). Si realizza allora quel passaggio da un modello di apprendimento *single-loop* a uno *double-loop*: da un modello in cui un apprendimento strumentale modifica le strategie d'azione, senza cambiare i valori della teoria d'azione stessa; a uno in cui si può correggere l'errore soltanto modificando le strategie organizzative, in cui ha luogo il mutamento anche dei valori della teoria-in-uso (Argyris, Schön, 1998).

La formazione in tale scenario non può essere un'attività sporadica, è un'attività continua nel tempo che deve accompagnare la crescita della professionalità individuale, collettiva e organizzativa. La sua crescente importanza è legata all'aumento della complessità, che attualmente un'organizzazione deve gestire, che prevede la necessità di possedere un'identità di competenze professionali tali da incidere sulla qualità dei processi e sulla performance dell'impresa (Cocozza 2012). Ma la complessità sta dentro gli stessi modelli organizzativi e motivazionali che cercano di interpretare al meglio il cambiamento in atto e che ragionano in termini di sviluppo delle risorse umane nel campo della formazione e dei processi orientativi (Smeriglio, Patrizi, 2019).

Rilevando che la natura *knowledge intensive* della produzione industriale non è mai stata riconosciuta con tanta forza e insistenza come negli ultimi anni, si concorda nel registrare un bisogno “generalizzato” di formazione continua (Rullani, 1999; Smeriglio, Patrizi, 2019); di una formazione che non può essere più assegnata a luoghi e tempi separati rispetto ai luoghi ai tempi del lavoro, ma deve essere distribuita capillarmente nel tempo di lavoro immersa nell'organizzazione (Rullani, 1997); così come continue sono le domande che ci si pone man mano che si affrontano problemi non proceduralizzati, non consueti. Il sapere si rinnova continuamente, seguendo il passo dei cambiamenti, sviluppando prassi, ricerca e cooperazione sociale aperta (Smeriglio, Patrizi, 2019).

In tale scenario, si realizza un passaggio dai processi dell'apprendimento organizzativo alle pratiche della formazione, progettata e organizzata, che diventa il luogo di esplicitazione e condivisione degli elementi del cambiamento in atto e di ricerca dell'innovazione, al fine di ri-conoscere anche le opportunità di un momento di crisi.

L'apprendimento allora è il risultato di un complesso processo di organizzazione e riorganizzazione cognitiva e valutativa funzionale alla realizzazione di condotte efficaci. L'intervento formativo non necessariamente si traduce in prestazione, ma predispone competenze per l'azione. In esso è possibile rintracciare un valore positivo e uno distintivo. Il primo si riferisce alle ricadute degli

interventi di formazione: tali azioni si configurano come un processo che consente di governare un apprendimento intenzionale e programmato in funzione del raggiungimento di determinati obiettivi. Il valore distintivo di un intervento strutturato e pianificato scaturisce a differenza di un processo accidentale e spontaneo dalla stabilità e dall'individuazione di precisi obiettivi cui deve tendere l'agire umano (Cocozza, 2012).

L'azione formativa si configura come un'azione di sviluppo, delle persone e dell'organizzazione, in grado di affrontare l'insorgere di cambiamenti – anche improvvisi –; condividendo, a partire dal patrimonio di competenze possedute, strategie di fronteggiamento prima e di iniziativa poi.

3. Nuove forme di apprendimento professionale. Il ruolo del *digital learning*

La formazione diviene occasione di apprendimento di metodologie di ricerca-sperimentazione, di comunicazione, di azione, di scambio. La professionalità diventa relazionale e, il risultato di questo modo di risolvere i problemi si configura come lavoro in rete: un lavoro che utilizza non solo le competenze possedute dal lavoratore, ma il retroterra di competenze e possibilità di una rete più vasta, a cui il singolo cooperatore è in grado di accedere. Per agire occorre apprendere nel corso dell'azione (Schön, 1993), perché l'apprendimento implica oggi una comunicazione entro la rete per usare il sapere disponibile presso altri operatori o per “ricercare insieme” (Smeriglio, 2000). La formazione diviene un processo attraverso cui una comunità, un territorio, un sistema collettivo di organizzazioni si dotano delle competenze e delle professionalità necessarie a confrontarsi con altre comunità, territori, sistemi collettivi (Lipari, 1995).

È condivisibile che, di norma, una risposta *just in time* ai fabbisogni formativi, che maturano nelle organizzazioni in corrispondenza di scelte fatte giorno per giorno, non è possibile, in quanto, è necessaria anche una capacità di anticipazione dei fabbisogni, e dunque un investimento proattivo, e non solo reattivo, nella formazione (Smeriglio, Patrizi, 2019). L'emergenza da COVID-19 ha però richiesto una risposta pressoché immediata. Nel momento in cui è stato necessario sospendere tutte le attività in presenza, superata la prima fase di incertezza, le organizzazioni si sono dovute attivare con velocità per riprendere le attività in modalità *e-learning*, in alcuni contesti molto poco diffusa. Il rapporto dell'OCSE, *Adult Learning in Italy: what role for Training Funds?*, del 2019, mette in luce delle criticità che vanno ben oltre le metodologie della formazione. Esso sottolinea come i fabbisogni di competenze stiano evolvendo rapidamente a seguito dei profondi cambiamenti dovuti alla digitalizzazione e alla globalizzazione. Con l'introduzione delle nuove tecnologie digitali, se il 15,2% dei posti di lavoro potrebbe essere completamente automatizzato, un altro 35,5% verrà profondamente trasformato rispetto alle mansioni che i lavoratori vi svolgeranno. La formazione erogata non è sempre allineata alle esigenze del mercato del lavoro. Il 30% delle attività di formazione finanziate dai Fondi sono in salute e sicurezza sul lavoro, mentre solo poco più del 3% punta a sviluppare competenze informatiche (OECD, 2019).

La formazione continua, anche quella che utilizza al meglio le potenzialità della FaD, ha bisogno del tempo, di riflessioni lente che permettono di metabolizzare concetti e nuovi comportamenti organizzativi. Il rischio opposto è quello di operare per spot formativi. “La formazione continua deve prevedere, tra gli articoli del suo potere costituente, una strutturazione di medio periodo, che sappia alternare aula, *project work*, riflessione individuale e collettiva, supervisione, verifica e *follow up*”. (Smeriglio, Patrizi, 2019, p. 214).

Si può sostenere che questo tempo di qualità, in questi mesi, non c'è stato. Cambiare o potenziare le modalità di lavoro e apprendimento (*smart working* e formazione online) ha rappresentato un'emergenza nell'emergenza.

In molti casi, si è proceduto proprio per spot formativi: la tentazione di replicare immediatamente le esperienze di apprendimento in presenza, cambiando “semplicemente” modalità è stata forte e diffusa. E il fattore tempo torna: le prime ipotesi hanno previsto di portare online attività formative per le stesse ore di docenza/formazione fatte in presenza (il ricorso a un uso massivo di piattaforme per *webinar* o *web conference* ne è una prova). Con il passare delle settimane, ci si è resi conto che questa trasposizione non era possibile e non aveva senso e ci si è cominciati a interrogare sul come la pratica formativa (dalla presenza all'online) doveva essere riprogettata completamente.

Come spiega l'Osservatorio *Digital Innovation* della School of Management del Politecnico di Milano, con il termine *digital learning* si indica una piattaforma integrata di canali e strumenti a supporto dei programmi di formazione che permettono di formare in maniera più efficace le persone, utilizzando i mezzi più adeguati alla fruizione dei contenuti. Gli strumenti a disposizione sono numerosi: dai *webinar* alle *virtual classroom*, dall'e-learning ai *social network*, fino all'utilizzo di piattaforme digitali e di applicazioni mobile, ma vi sono anche iniziative di *gamification*, esercizi, quiz e test. Si tratta, in un certo senso, di esperienze formative *all inclusive*: c'è la parte di erogazione dei contenuti, l'interazione, la collaborazione, il gioco e il divertimento. Non si tratta solo di nuovi strumenti, ma di un cambio di mentalità. È nel quadro del processo di *digital transformation* (Braga, 2017), che la formazione si fa digitale.

Il *digital learning* prevede un approccio proattivo di tutti gli attori dell'organizzazione, manager, responsabili HR, lavoratori nella costruzione di una esperienza formativa flessibile, che va proprio nella direzione di quel carattere di “continuità” cui prima si faceva riferimento.

4. L'approccio metodologico: la ricerca-formazione

Il metodo della ricerca-formazione (R-F) si rivela da subito il più appropriato al contesto e ai partecipanti.

Esso si inquadra nel più ampio approccio della ricerca-azione (Barbier, 2007), caratterizzato dall'essere un metodo di intervento per promuovere cambiamenti individuali e collettivi. In particolare, è una forma d'intervento che mira a coinvolgere e a migliorare una situazione attraverso la produzione collaborativa di conoscenze, che abbiano come fonte primaria di legittimazione il loro iscriversi nella pratica di chi le ha prodotte. Si caratterizza per un andamento ciclico che include, anche se non sempre in modo ordinato, una fase di ricognizione e di definizione del problema, una di indagine e di concettualizzazione, uno sforzo di innovazione e di pianificazione, una attività di implementazione e di valutazione. Gli operatori si impegnano, insieme ai ricercatori, a esplorare un aspetto della loro pratica e la finalità della ricerca è la comprensione in situazione di tale aspetto. Gli obiettivi prioritari non sono però di cambiamento, quanto di comprensione.

La R-F può essere intesa, ampliandone le sfere di applicazione, come una caratterizzazione metodologica del fare ricerca in contesti formativi, con i formatori, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire didattico e formativo e alla promozione della riflessività del formatore stesso. Essa prevede una azione di ricerca empirica avvalendosi di metodologie differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità dei formatori attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. Si tratta di una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione

con gli attori interessati e coinvolti, per il loro sviluppo professionale e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà formativa di interesse (Asquini, 2018).

La R-F e il momento specifico dell'intervento formativo possono essere considerati come strumenti di sviluppo professionale da parte dei formatori e di indagine da parte dei ricercatori. È un approccio situazionale della formazione che, attraverso una problematizzazione del processo di apprendimento, mira a modificare le condizioni del processo stesso, a partire dalla comprensione dei modelli di riferimento, impliciti ed espliciti, di chi è coinvolto.

Il progetto prende avvio dalla richiesta dell'Area formazione della Fondazione Giuseppe Di Vittorio³, che si interfaccia con le strutture sindacali confederali e di categoria, di una azione di progettazione e realizzazione di *webinar* sul tema della "Costruzione ed erogazione di percorsi di apprendimento in modalità *webinar*".

Il problema da cui nasce il fabbisogno formativo è quello di essere preparati alla progettazione e realizzazione di *webinar*, per poter velocemente svolgere *online* le attività formative rivolte ai delegati sindacali, tradizionalmente erogate solo in presenza. Dopo una prima fase di riflessione con il committente, l'obiettivo formativo si amplia nella direzione di sviluppare una riflessione su principi, strategie, metodi e strumenti dell'e-learning, come metodologia innovativa di formazione sul lavoro. Si amplia anche il gruppo dei partecipanti.

Essi sono progettisti, docenti e formatori⁴ e vengono organizzati in tre gruppi principali: il primo è quello della stessa Fondazione (6 persone); il secondo è quello dei formatori della FILCAMS⁵ (51 persone, suddivise in due sotto-gruppi) e il terzo quello dei docenti e formatori dell'INCA⁶ (91 persone, suddivise in quattro sotto-gruppi).

Dei 148 esperti coinvolti, 66 sono uomini e 82 donne.

In particolare, i partecipanti ai corsi FILCAMS sono prevalentemente referenti regionali per la formazione, formatori esperti e componente di segreteria; i partecipanti ai corsi INCA sono funzionari, componente di segreteria, operatori di sede che svolgono i ruoli di docenti e formatori.

I partecipanti della Fondazione Di Vittorio sono esperti di formazione e progettisti e referenti dell'intero progetto; l'idea della ricerca prende corpo durante il primo incontro avuto con loro. Sin da subito, emerge chiaramente la necessità di spingere le riflessioni sul tema del *digital learning* nella formazione continua ben oltre le problematiche connesse a scelte di natura tecnologica o metodologica.

Affiorano da questo primo scambio le domande della ricerca: oltre all'aggiornamento delle risorse umane, le pratiche di formazione continua quali risultati producono all'interno delle organizzazioni? In quali forme e con quali risultati la formazione continua concorre alla formazione della cultura e dell'identità organizzativa, dell'identità del lavoratore e del suo senso di appartenenza all'organizzazione? Come vengono formate le competenze collettive attraverso tali pratiche?

³ La Fondazione Di Vittorio (FDV) è l'Istituto nazionale della Cgil per la ricerca storica, economica, sociale e della formazione sindacale.

⁴ Nei contesti organizzativi coinvolti in questa ricerca i docenti sono esperti di contenuto; i formatori sono esperti che curano con maggiore attenzione l'aula e le sue esigenze, facilitatori del processo di apprendimento, che fungono da mediatori fra i docenti e i partecipanti.

⁵ La FILCAMS è la Federazione Italiana dei lavoratori del Commercio, Alberghi, Mense e Servizi, un sindacato di categoria della Cgil. Organizza e rappresenta le lavoratrici e i lavoratori dipendenti, parasubordinati ed eterodiretti suoi iscritti, occupati nei settori Terziario, Turismo e Servizi.

⁶ L'INCA è l'Istituto Nazionale Confederale di Assistenza della Cgil. Oggi, è il primo patronato in Italia e all'estero per volume di attività.

Possono nuove azioni di *digital learning* concorrere efficacemente al raggiungimento dei medesimi risultati? Se sì, in che modo e quali caratteristiche devono assumere tali azioni di *digital learning*?

Sulla base di tali domande viene progettata una prima bozza di questionario per i partecipanti, ma si concorda con il committente di non somministrarlo prima delle attività formative, ma in una fase successiva. Le motivazioni sono la particolarità del momento storico che le organizzazioni e i lavoratori stanno affrontando (caratterizzata da stress e preoccupazione per il futuro, a seguito delle diverse misure assunte a causa dell'emergenza da COVID-19) e la scarsa esperienza nell'uso delle TIC nella formazione.

L'attività si sviluppa nell'organizzazione di due sessioni formative online, di tre ore ciascuna, con ogni gruppo (14 incontri in totale). Essa prevede anche una esercitazione fra il primo e il secondo incontro, relativa alla riprogettazione di un corso in presenza in modalità e-learning.

Il percorso formativo è iniziato a maggio e si concluderà a luglio. Esso si sviluppa attraverso un continuo scambio fra la ricercatrice e le referenti delle tre organizzazioni coinvolte con l'obiettivo di tarare di volta in volta l'intervento sulla base delle caratteristiche specifiche e dei bisogni dei formatori coinvolti; monitorare l'andamento della formazione; valutarne gli esiti.

Al termine del percorso verrà organizzato un *focus group* con i referenti delle tre organizzazioni coinvolte e verrà somministrato un questionario a domande chiuse e aperte a tutti i partecipanti.

Si prevede la partecipazione di 9 persone al focus group (3 da ogni organizzazione) e i quesiti riguarderanno le principali domande della ricerca, affrontate sulla base di quanto emerso durante l'attività formativa. A tale scopo, verrà predisposta una relazione da parte della ricercatrice che sarà proposta come materiale di approfondimento per l'avvio dei lavori.

Il questionario avrà i seguenti principali obiettivi: comprendere l'impatto dell'azione formativa sulla pratica professionale dei partecipanti (anche alla luce delle prime esperienze di formazione online che avranno maturato come formatori); indagare le percezioni riguardo l'adozione delle pratiche di *digital learning*, con riferimento alle principali domande della ricerca; realizzare una autovalutazione delle competenze digitali (Redecker, Punie, 2017) e dell'emergente fabbisogno formativo dei partecipanti

Le aree del questionario – somministrato online, tramite l'uso di un modulo di *Google* – saranno le seguenti: profilazione (6 item); riorganizzazione del *setting* formativo: dalla presenza all'online (12 item); opinioni sul ruolo strategico della formazione continua e sull'adozione delle pratiche di *digital learning* nell'organizzazione (15); autovalutazione competenze digitali (6 item); sviluppo professionale (4 item).

Del contesto di realizzazione dell'intervento formativo, si può evidenziare come la pressante esigenza di modificare le pratiche ha comportato sin da subito un bisogno più profondo di interrogarsi su come il cambiamento in atto abbia effetti sul processo del formarsi della cultura organizzativa, di costruzione dell'identità dell'organizzazione e di quella del lavoratore, del suo senso di appartenenza, concependo questi partecipanti la formazione come occasione straordinaria e irrinunciabile di sviluppo di tali processi.

Allo stato attuale, il progetto di ricerca è nel pieno svolgimento delle attività formative. Si sono conclusi 4 corsi su 14 e il paragrafo che segue, illustra i primi principali nodi problematici emersi durante tali sessioni, rielaborati e riproposti di volta in volta all'attenzione dei partecipanti dalla ricercatrice.

La prospettiva di ricerca con cui si sta sviluppando il progetto è quella ben delineata da Traverso (2015): dall'identificazione di una situazione problema, connessa con i problemi sociali, la presa di

coscienza del cambiamento, il coinvolgimento esistenziale, l'elaborazione delle transizioni, l'emancipazione degli attori, l'efficacia, “è possibile identificare l'intenzione di acquisire e costruire un nuovo sapere collettivo che, attraverso la formazione - meglio se fondata su strategie di didattica attiva - e l'azione orientata, ambisca alla trasferibilità dei risultati” (Traverso, 2015, p. 244). L'obiettivo non è solo di contribuire alla costruzione di un sapere scientifico, ma a una trasferibilità dei risultati dell'iniziativa che sia verticale e orizzontale, in quanto si tratta di trasferire conoscenze e procedure di azione a problemi analoghi che dovessero presentarsi in futuro nello stesso contesto, ma anche conoscenze e procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi (Trincherò, 2004). Il gruppo di ricerca è allora “chiamato ad adottare un approccio interrogativo alla realtà, che deve essere soddisfatto mediante lo studio della realtà stessa (la sua evoluzione, il tipo e il livello di impegno dei suoi attori, il contributo e l'importanza dei formatori coinvolti), anche prevedendo l'utilizzo di un apparato metodologico in grado di fotografare, documentare e analizzare le rappresentazioni, le pratiche e le strategie in una doppia prospettiva sincronica e diacronica” (Traverso, 2015, p. 244).

5. I nodi problematici emersi

Tutte le riflessioni emerse e condivise ruotano intorno al tema centrale della ricerca costante della qualità della progettazione. La formazione in quanto tale è progetto e le misure di contenimento dell'emergenza sanitaria hanno messo in crisi per prima cosa proprio la capacità progettuale delle persone e delle organizzazioni. Le incertezze sul ventaglio delle possibilità di azione e sui tempi mettono in crisi l'idea stessa di progetto.

Il punto di partenza nel dar conto dei nodi problematici, sin qui emersi, è evidenziare che si tratta di una esperienza formativa rivolta a sindacalisti, che all'interno della loro organizzazione ricoprono il ruolo di formatori. Non sono formatori “professionisti” e sin dai primi contatti, ciò viene evidenziato con forza e chiarezza, quasi rivendicato. Si tratta di persone che si preparano e si impegnano per formare altri sindacalisti, i delegati, e i lavoratori, con impegno e dedizione. Ma sono lavoratori delle loro organizzazioni, quindi non posseggono, nella maggioranza dei casi, titoli di studio o una formazione superiore specifica per questo ruolo. Hanno imparato il mestiere sul campo, soprattutto. La richiesta di progettare un intervento che intercettasse il bisogno formativo connesso all'emergenza in corso, la volontà di dividerne la progettazione con la ricercatrice, da parte dei referenti della Fondazione Di Vittorio e delle referenti FILCAMS e INCA, responsabili delle iniziative, è indice della grande attenzione dedicata al tema formazione nel mondo sindacale.

Il contenuto proposto e richiesto si è dimostrato sin da subito ben più ampio di quanto inizialmente immaginato.

La domanda iniziale è come poter velocemente, ma senza perdere in qualità, svolgere le attività tradizionalmente in presenza, in modalità *e-learning*.

Il titolo individuato si è rivelato emblematico: “Costruzione ed erogazione di percorsi di apprendimento in modalità *webinar*”. La prima idea dell'organizzazione è dunque utilizzare i webinar per organizzare gli interventi formativi svolti fino ad ora in presenza. Ma nel titolo c'è anche tutta la complessità del tema: costruzione – e dunque progettazione –, erogazione – e dunque strategie formative, metodi e strumenti –, di percorsi di apprendimento – e in questo passaggio c'è tutta la complessità del progettare una formazione di qualità, che metta al centro la persona, il lavoratore. La modalità webinar rappresenta sin da subito “il più piccolo dei mali”. Una formazione complessa, ricca, da realizzare in solo quattro ore.

Non rientra negli obiettivi del presente saggio illustrare i contenuti del percorso di formazione; ciò che qui interessa condividere sono le riflessioni maturate con queste organizzazioni sul tema del *digital learning*, a partire dai contenuti proposti dalla ricercatrice.

L'avvio di tali riflessioni è semplice: il webinar. Si è riflettuto insieme sul che cos'è, come si progetta, la sua durata ideale, su alcune piattaforme per svolgerlo – che in questi mesi hanno avuto milioni di nuovi utenti –, sulle sue fasi e, infine, sul suo uso nella formazione. Il secondo passaggio è dedicato alle differenze con una aula virtuale.

La ricercatrice propone inizialmente un intervento molto tecnico, quasi una carrellata di “consigli per l'uso”, con l'obiettivo di sollecitare una prima meta-riflessione.

Un primo nodo problematico è subito associato alla scelta degli strumenti della formazione online, intesi in senso ampio, come attrezzature, piattaforme, modalità organizzative, software. Il gruppo condivide l'idea che il “problema della FaD non è negli strumenti”, ma nella scelta di quali usare e nel come, dove, quando, perché si utilizzano nell'esperienza formativa.

Il riferimento alla nascita e sviluppo di una comunità di apprendimento online è il passaggio successivo.

Sin da subito, i formatori si sono sentiti sollecitati dalla provocazione data dalla suddetta carrellata. Le domande emerse sono state: come trovare una nuova modalità di realizzare questo distanziamento, che sia solo fisico e non sociale? Come continuare a fare il formatore? Come ripensare il proprio ruolo e il quadro delle competenze necessarie? La formazione non può essere una “semplice traslazione” dell'aula. La presenza è convivenza, è condivisione: come recuperare queste dimensioni nella distanza dell'online?

I nodi problematici emersi fanno riferimento a due principali ambiti: il primo di natura squisitamente tecnologica; il secondo di costruzione di senso, in relazione all'identità del formatore. Se da una parte, un po' tutti vorrebbero attivare percorsi formativi online, i partecipanti evidenziano come in realtà siano presenti anche tante resistenze; dovute, da un lato, a “difficoltà tecnologiche”, di accesso sia alle attrezzature – *tablet* o *pc*, perché sebbene da uno *smartphone* oggi sia possibile fare molto, non è tutto, lo strumento non è ritenuto agevole, ad esempio per leggere, per scrivere messaggi che non siano dei *tweet* -, sia ai numerosi programmi e applicazioni utilizzati, alle piattaforme. La difficoltà di accesso alle nuove tecnologie può rappresentare una significativa barriera alla partecipazione alla formazione. Le tecnologie vengono giudicate anche “escludenti” e i problemi tecnologici “distrattori”.

Le resistenze sono anche di natura culturale: il gruppo condivide l'idea che nella formazione a distanza si perda la bellezza, la profondità e la complessità dell'esperienza formativa.

L'identità di questi formatori si è costruita negli anni su una pratica formativa, su un modo di fare formazione, che nel caso specifico attiene anche a un modo di stare nell'organizzazione, in qualità di sindacalisti. Concordano, quindi, che si tratta di ricostruire il senso dell'azione formativa e del formatore. La grande sfida è quella di continuare a far crescere la condivisione dei valori dell'organizzazione e del senso di appartenenza, del senso di identità, nonché del gruppo. Si tratta infatti di una identità collettiva.

Un passaggio molto interessante rispetto alla figura del formatore ha richiamato il nuovo modo di guardarsi che lo caratterizza in questo momento. Nell'aula il formatore non si guarda, il suo sguardo è rivolto ai partecipanti. Quando è chiamato a intervenire in video – o ancor di più a registrare video lezioni – è costretto spesso a “guardarsi”, osserva sé stesso come mai prima si era osservato, o ascoltato. Questo può causare disagio.

Per il formatore, come per i discenti, in questo “momento di invasione del lavoro nella vita”, di promiscuità di tempi e spazi (da condividere spesso anche con i familiari), l’organizzazione è difficile e ancor più cruciale. Avere luoghi e tempi *ad hoc*, adeguati per la formazione online, disporre di una postazione, sarà una priorità dei formatori, e laddove vi siano difficoltà, dovrà essere responsabilità dell’organizzazione metterli a disposizione.

Ragionando insieme sul tema dello sviluppo della comunità virtuale di apprendimento, i partecipanti evidenziano come il ruolo del formatore cambi drasticamente: egli si assume il compito soprattutto di sistematizzare le conoscenze, ma poi è l’esperienza il *core* della formazione.

Il formatore diviene “portatore, facilitatore del cambiamento”.

La domanda successiva è come può il formatore, attraverso questa nuova modalità per il gruppo, contribuire a sollecitare le diverse dimensioni dell’identità nei lavoratori.

Ecco allora affacciarsi un obiettivo cruciale: si deve mettere in campo una rilevante competenza di progettazione, di ricerca di nuove strategie. Si tratta di professionisti abituati a progettare, eppure la sfida appare grande, lo sforzo di progettazione maggiore, perché si tratta in realtà non di “traslare” una micro-progettazione, ma di ridisegnarla completamente. Lo sforzo riguarda sia la fase preliminare che post-formazione. Si tratta di comprendere le precondizioni di partecipazione a una modalità di formazione cui i lavoratori non sono abituati e di capire quali nuovi strumenti di valutazione utilizzare. La formazione sindacale di norma non prevede valutazione degli apprendimenti – se non in rari casi –, ma la valutazione del gradimento e dell’efficacia avvertita da parte dei partecipanti.

Prima dell’emergenza da COVID-19, il 90% circa della formazione era in presenza. In questi mesi è “tutta spostata online”. Cosa si farà nella fase post è tutto da capire, da costruire. La sfida che questi formatori avvertono in questo momento è cogliere quali effettivamente sono le opportunità che la crisi sta aprendo e come esse potranno essere messe a sistema in una fase successiva. Ma concordano altresì sulla necessità che le organizzazioni abbiano e manifestino una volontà di cambiamento, esse devono essere/farsi competenti per affrontare questa emergenza.

La metafora dell’orchestra viene usata spesso: si lavora insieme per far funzionare la “prestazione” e per farlo occorrono molte prove. In fondo, progettare è prima di tutto fare ricerca.

Gli elementi salienti dell’esperienza della formazione in

Il cosa si perde della presenza è oggetto di un ampio dibattito, ma i partecipanti convengono a valle dell’ascolto delle diverse posizioni che effettivamente è una forzatura pensare di ricreare l’aula, o le relazioni della presenza, della vicinanza fisica. La condivisione di una esperienza di apprendimento significativa è l’elemento chiave e su cui vale la pena confrontarsi, allora occorre chiedersi quali sono i metodi e gli strumenti che possono supportare questo processo.

Un elemento ritenuto irrinunciabile è la ricerca della qualità delle proposte formative: si può cambiare “ambiente”, ma “la qualità non dovrà disperdersi”.

Si sottolinea come in effetti l’aula (virtuale) dovrà adattarsi a nuovi spazi (virtuali), dovrà imparare ad abitarli e a viverli.

I formatori concordano sulla necessità di “cambiare gli occhiali”, di adottare criteri diversi di progettazione e realizzazione delle attività formative.

Modificare, cambiare, ricominciare iniziano a essere le nuove parole condivise dal gruppo di lavoro. La chiave del successo del processo di cambiamento viene trovata nella capacità che questi formatori, insieme, possono sviluppare “nell’attivare l’aula”. La domanda che si condivide allora è

come riuscire a coinvolgere i destinatari? E come fare in modo che la formazione sia “effettivamente continua”?

Il gruppo ritiene che le difficoltà di accesso a queste nuove modalità accomunano formatori e lavoratori. Anche l’elemento della fatica viene più volte citato e sottolineato: la maggior parte dei partecipanti condivide l’impressione che questo spostamento di tutte le attività online - lavoro e formazione - sia estremamente faticoso. Richiede una attenzione, una concentrazione, una capacità di gestire aspetti così diversi (tecnologici, di relazioni, di contenuti, di raggiungimento dei risultati), da essere considerato disagiata.

Un tema complesso riguarda la difficoltà di formare online alle competenze trasversali, tradizionalmente oggetto di grandissima attenzione nei percorsi formativi per formatori e lavoratori. Apparentemente all’opposto, c’è anche quello di comprendere come sviluppare online tematiche molto teoriche, che in aula, grazie all’interazione, possono essere “alleggerite”.

Il gruppo concorda sulla necessità di continuare a riflettere su come quelli che considerano i vincoli della formazione online possano essere convertiti in opportunità, possano stimolare la ricerca di nuove strategie, inesplorate prima.

Le piste di riflessione vanno nelle direzioni di differenziare i tipi di formazione progettata; rivedere il concetto stesso di formazione e le sue pratiche; individuare target precisi, per i quali progettare interventi mirati.

L’ambizione che anima queste organizzazioni e questi progettisti e formatori è veramente quella di innescare un meccanismo virtuoso, in questo momento di grande difficoltà per la formazione continua. Tutti condividono il desiderio, che è anche auspicio e volontà manifesta di rinnovare i processi formativi per trovare un modo nuovo di fare formazione.

Ricerca e creatività dovranno andare insieme e lo dovranno fare “senza lasciare indietro nessuno”.

C’è la consapevolezza che “non esiste un modello di formazione valido per tutte le stagioni”, anzi il modello “dovrà sempre più ritagliarsi come un abito cucito sulle esigenze della persona”.

A livello operativo, nella progettazione dei Piani dei Fondi interprofessionali sarà probabilmente opportuno rivedere anche quel tetto del 30% di solito dedicato alla formazione online asincrona, frutto di vecchi regolamenti del FSE e probabilmente anche di una cultura della formazione online che la pensa maggiormente efficace nel momento dell’attività sincrona (anche perché più facilmente oggetto di controllo). Mentre il tempo del lavoro asincrono è anche il tempo della condivisione, della collaborazione, della cooperazione, dell’approfondimento (oggi i *Learning Management Systems* possono agevolmente tracciare anche tutte queste attività, se le risorse online sono progettate a tale fine).

Si condivide nel gruppo di lavoro la consapevolezza che perché il diritto ad apprendere sia esigibile, non basta la dotazione tecnologica, ma è necessario un processo di sviluppo dell’intero ciclo della formazione. Essa dovrà necessariamente arricchirsi di nuovi approcci nella fase post-emergenza: riscoprire l’importanza dell’analisi dei fabbisogni formativi – sviluppata sul campo, incontrando e ascoltando le persone, non solo sulla base di studi e ricerche precedenti, seppure utili -; attuare misure non solo di *digital learning*, ma di alfabetizzazione tecnologica; *coaching*, Bilancio di Competenze, riconoscimento e valorizzazione dei saperi esperienziali.

6. Conclusioni

Le conclusioni del presente contributo rimandando alle prospettive di sviluppo dell'attività di ricerca-formazione ancora in corso.

Sicuramente il tema del *digital learning* va inquadrato nel più ampio dibattito dello sviluppo delle competenze digitali del cittadino e dei professionisti dell'educazione e della formazione (Capogna, Cianfriglia, Coccozza, 2020).

Il ruolo della formazione continua tende a evolversi in quanto rappresenta una scelta strategica fondamentale, un investimento per l'incremento del capitale sociale di un dato territorio. La formazione continua è allora alla prese con una sfida di natura sociale, assume un ruolo strategico per una pluralità di soggetti. Le imprese attraverso la formazione continua potrebbero far fronte meglio e più adeguatamente alle sfide della globalizzazione dell'innovazione, dello sviluppo di nuovi modelli organizzativi. I lavoratori dai benefici della formazione continua acquisiscono le competenze innovative e attraverso di esse acquistano maggiore agibilità e potrebbero muoversi meglio in un mercato del lavoro fortemente selettivo. La comunità locale e la collettività, con i risultati derivanti dai processi di formazione continua, potrebbero incrementare il livello di occupazione, il grado di valorizzazione delle risorse umane nel loro contesto produttivo, lo stesso livello di benessere diffuso in quel dato territorio, potrebbero rendere effettivamente operativa ed estendere la possibilità di preservare un modello di sviluppo economico e *social inclusive* (Coccozza, 2012).

Diversi interrogativi restano aperti: come veicolare il cambiamento organizzativo nella modalità online? Come sviluppare nuove forme di comunicazione e formazione a distanza *social inclusive*? Come condividere e continuare a co-costruire cultura e identità organizzativa con questa modalità? Come fare in modo che anche con queste nuove modalità di *digital learning* la formazione continui a essere il luogo e il tempo di costruzione di processi democratici?

Riferimenti bibliografici:

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1998). *Teoria e metodo dell'apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Asquini, A. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- Braga, A. (2017). *Digital Transformation*. Milano: Egea.
- Capogna, S. (2014). *Scuola, università, e-learning: un'analisi sociologica*. Roma: Armando Editore.
- Capogna, S., Cianfriglia, L. & Coccozza, A. (cur.) (2020). *Digital Culture for Educational Organizations. Guidelines for Teachers and Education Agencies*. Roma: eurilink.
- Coccozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. Milano: Franco Angeli.
- Coccozza, A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: Franco Angeli.
- Coccozza, A. (2016a). La Governance social inclusive come prospettiva evolutiva delle organizzazioni innovative. In Reborà G. (a cura di). *Il cambiamento organizzativo: pratiche, competenze, politiche*. Roma: Edizioni Este.

- Cocozza, A. (2016b). Nuovi modelli organizzativi per la Pubblica Amministrazione. *Sviluppo&Organizzazione*, 270, 45-54.
- Colasanto, M. (2001). “I significati della formazione per il lavoro che cambia”. In Cella G. P. & Provasi G. (cur.). *Lavoro sindacato partecipazione: scritti in onore di Guido Baglioni*. Milano: Franco Angeli.
- Di Carlo, S. & Franco, M. (2017). “Una nuova cultura organizzativa per l’innovazione delle PA”. *Sviluppo&Organizzazione*, 274, 80-92.
- Fontana F. (1999). *Il sistema organizzativo aziendale*. Milano: Franco Angeli.
- Gagliardi, P. (1986). “La costruzione dell’identità organizzativa”. *Sviluppo e Organizzazione*, 96, 13-16.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d’Organisation.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- OECD (2019). *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds? Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311978-en>.
- Pettigrew, A. M. (1979). “On studying Organizational Cultures”. *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), 570-581.
- Proietti, E. (2020). *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*. Roma: Roma TrE-Press. Disponibile da: <http://romatrepress.uniroma3.it/libro/il-lavoro-nella-learning-society-la-sfida-delle-competenze/> (Accesso verificato il 4 luglio 2020).
- Redecker C. & Punie Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu, JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: [10.2760/178382](https://doi.org/10.2760/178382) (print); [10.2760/159770](https://doi.org/10.2760/159770) (online).
- Rullani, E. (1997). “Tecnologie che generano valore: divisione del lavoro cognitivo e rivoluzione digitale”. In *ECONOMIA E POLITICA INDUSTRIALE*, vol. 93.
- Rullani, E. (1999). “Il nuovo bisogno diffuso di formazione continua”. In G. Costa & E. Rullani (a cura di). *Il maestro e la rete*. Milano: ETAS.
- Schein, E.H. (1984). Coming to a new awareness of organisational culture. *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A Sociological Interpretation*. Evanston, Ill: Harper e Row.
- Smeriglio, M. (2000). “La dialettica della formazione. Apprendimento organizzativo e Impresa sociale”. *Rassegna sociale*, 3, 6-29.
- Smeriglio, M. & Patrizi N. (2019). “Apprendimento permanente e professionale: le potenzialità della formazione a distanza”. *Formazione & Insegnamento*, XVII (1), 209-216. Doi: 107346/-fei-XVII-01-19_18.
- Traverso, A. (2015). “La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università”. *Pedagogia oggi*, N.2. Pp. 243-252.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.