

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA
Rivista di pedagogia generale e sociale

2 / 2022

Direttore Responsabile

Arcangelo SANTAMARIA

Co-direttori Scientifici

Franco BLEZZA

Università di Chieti–Pescara

Valerio FERRO ALLODOLA

Università degli Studi di Firenze

Capo Redattore

Maria BUCCOLO

Università di Roma Tre

Comitato scientifico

Vincenzo ALASTRA

Università di Torino

Maria BUCCOLO

Università di Roma Tre

Michele BALDASSARRE

Università di Bari “Aldo Moro”

Vanna BOFFO

Università di Firenze

Daniele BRUZZONE

Università Cattolica di Piacenza

Martín MIGUEL ÁNGEL CARBONERO

Universidad de Valladolid – Spagna

Micaela CASTIGLIONI

Università di Milano Bicocca

Patrizia de MENNATO

Università di Firenze

Cristiano DEPALMAS

Università di Sassari

Francesco LO PRESTI

Università di Napoli Parthenope

Maria Benedetta GAMBACORTI PASSERINI

Università di Milano Bicocca

Lorenza GARRINO

Università di Torino

Patrizia GARISTA

INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione,

Innovazione e Ricerca Educativa

Maria Luisa IAVARONE

Università di Napoli Parthenope

Vanna IORI

Università Cattolica di Milano

Cristina ISPAS

Universitatea “Eftimie Murgu” din Reșița – Romania

Antonella LOTTI

Università di Modena e Reggio Emilia

Antón Luis JORGE MARTÍN

Universidad de Valladolid – Spagna

Maria Rita MANCANELLO

Università di Firenze

Francesca MARONE

Università di Napoli Federico II

Marisa MICHELINI

Università di Udine

Elena MIGNOSI

Università di Palermo

Fiorella PAONE

Università di Chieti–Pescara

Vincenzo Antonio PICCIONE

Università di Roma Tre

ROCCO FILIPPONERI PERGOLA

Associazione di Psicanalisi della Relazione Educativa
– APRE

Raffaele PISANO

Lille University – Francia

Fabrizio Manuel Sirignano

Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”

Maura STRIANO

Università di Napoli Federico II

Vincenzo PICCIONE

Università di Roma Tre

Simonetta ULIVIERI

Università di Firenze

Maria VACCARELLA

University of Bristol – UK

Paola VILLANI

Università di Napoli “Suor Orsola Benincasa”

Lucia ZANNINI

Università di Milano Statale

Comitato di Redazione

Maria BUCCOLO (caporedattore), Ferdinando

IVANO AMBRA, Luigi ARUTA, Elisa CANOCCHI,

Cristiano DEPALMAS, Monica MINCI, Silvia

MONGILI, Simona SERRA, Alessia TRAVAGLINI.

Lo studio e la sperimentazione delle Medical Humanities e della Medicina Narrativa in Italia presentano una situazione “a macchia di leopardo” e in continuo divenire. Se è vero che la medicina non è una scienza esatta, la ricerca educativa sulle professioni mediche e sanitarie non può che essere complessa e interdisciplinare, con la finalità di “trasformare riflessivamente” — valorizzando la prospettiva narrativa — i contesti di pratiche professionali in cui ha luogo.

La rivista si propone come spazio per la pubblicazione (in lingua italiana e inglese) dei contributi pedagogici che intercettano i temi emergenti nel panorama degli studi nazionali ed internazionali riferiti alla Medical Humanities e alla Medicina Narrativa e si rivolge alla Comunità Scientifica, agli studenti dei corsi di laurea delle professioni educative e sanitarie, ai professionisti in formazione e ai docenti/formatori.

The study and experimentation of Medical Humanities and Narrative Medicine in Italy present a “leopard spot” situation in constant evolution. If it is true that medicine is not an exact science, educational research on medical and health professions can only be complex and interdisciplinary, with the aim of “transforming reflexively” — by enhancing the narrative perspective — the contexts of professional practices in which place.

MHMN is proposed as a space for the publication (in Italian and English) of the pedagogical contributions that intercept emerging themes in the panorama of national and international studies related to Medical Humanities and Narrative Medicine. MHMN is addressed to the Scientific Community, to students of the degree courses of the educational and health professions, to professionals in training and to teachers/trainers.

sponsored by



Criteria di referaggio

I contributi sono sottoposti a referaggio a “doppio cieco” (*double blind peer review process*), rispettando il pieno anonimato dell’autore e dei revisori.

La redazione della rivista ha il compito di individuare i revisori, scegliendo i referee tra studiosi ed esperti del settore oggetto del contributo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del comitato scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del comitato scientifico, fanno parte del comitato dei referee, annualmente aggiornato.

La redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali, invia ai referee gli articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I referee, entro i termini indicati dalla redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell’archivio della redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all’autore dell’articolo. Le indicazioni fornite dai referee, benché debitamente considerate dalla redazione, hanno valore consultivo. La redazione può decidere comunque di pubblicare un articolo. L’elenco dei referee sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell’esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

1. pubblicabile senza modifiche;
2. pubblicabile previo apporto di modifiche;
3. da rivedere in maniera sostanziale;
4. da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dai co-direttori, salvo casi particolari in cui gli stessi co-direttori potranno nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell’articolo. I co-direttori, su loro responsabilità, possono decidere di non sottoporre a revisione scritti pubblicati su invito o di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The articles are subject to a double blind peer review process, which respects the anonymity of author and reviewer.

The editorial board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the article if such a figure cannot be found among the members of the scientific committee. Academic reviewers, together with the scientific committee make up the referee committee, which is subject to an annual review and update.

Once the editorial board has verified the relevance of the topics, with respect to the areas of discussion of the magazine and editorial aspects, it sends the refereed articles to the evaluation without the names of the authors. The referees, within the terms indicated by the editorial board, will provide their comments through the reading track provided by the editorial board. The evaluation form will remain in the deeds in the editorial archive and the suggestions will be communicated to the author of the article. The indications provided by referees, although duly considered by the editorial board, are consultative. However, the editorial board may decide to publish an article. The list of referees will be published in the magazine review number, without any specification of which article has been attributed to them.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

1. publishable as it stands;
2. publishable after making certain modifications;
3. whole-scale revision required;
4. reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the co-directors except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the article. The co-directors reserve the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

VOL. 2/2022

a cura di

MASSIMILIANO COSTA, DANIELA DATO, FABRIZIO D'ANIELLO

Contributi di

**VINCENZO ALASTRA, BRIGITTA PIA ALIOTO, CHIARA BALESTRI
GENNARO BALZANO, VITO BALZANO, STEFANO BAMBI, MIRIAM BASSI
CAMILLA BRANDAO DE SOUZA, MARIA BUCCOLO, SEVERO CARDONE
MASSIMILIANO COSTA, DANIELA DATO, FABRIZIO D'ANIELLO, FEDERICA DORONZO
VALERIO FERRO ALLODOLA, FRANCESCA FRANCESCHELLI, KHADIJA EL AOUFY,
PIERGIUSEPPE ELLERANI, YARI LONGOBUCCO, SIMONA MANGIACOTTI
MUSTAFA MARCHYCH, SIBILLA MONTANARI, GUENDALINA PECONIO
CLAUDIO PIGNALBERI, MANILA RAIMONDO, LAURA RASERO, ARIANNA TARAVELLA
DONATELLA VISCEGLIA, GIACOMO ZAVATTA**



aracne



©

ISBN
979-12-218-0381-5

PRIMA EDIZIONE
ROMA 14 DICEMBRE 2022

*Nel lavoro libero, creativo, partecipativo e solidale,
l'essere umano esprime e accresce
la dignità della propria vita
Papa Francesco (Cagliari, 26-29 Ottobre 2017)*

*In free, creative, participative and supportive work,
the human being expresses and enhances
the dignity of his own life
Pope Francis (Cagliari, 26-29 October 2017)*

Indice

- 15 Editoriale. Una sfida in corso. La pedagogia del lavoro per la qualità della vita professionale e delle organizzazioni
Massimiliano Costa, Daniela Dato, Fabrizio d'Aniello
- 23 Nuovi modelli formativi per le transizioni digitale e robotica
Massimiliano Costa
- 35 Un lavoro sintetico-immersivo nel metaverso? Limiti e opportunità
Piergiuseppe Ellerani
- 45 Emozione e cognizione nel mondo delle macchine intelligenti. L'evoluzione delle nuove competenze per lo sviluppo professionale
Camilla Brandao De Souza
- 57 Training and gamification
Brigitta Pia Alioto
- 67 Sustainability competences in lifelong guidance. The key role of Pathways for transversal skills and orientation program to shape future scenarios
Sibilla Montanari, Mustafa Marchych
- 77 La formazione per figure manageriali: tra innovazione e welfare aziendale
Arianna Taravella
- 87 Il bisogno di senso e la ricerca di significato nella formazione del sé professionale. Per un'intelligenza orientativa
Manila Raimondo

- 97 Teacher professionalism facing digital revolution and complexity
Giacomo Zavatta
- 107 Promuovere il benessere dei docenti nel contesto scuola: narrazioni e Lego a supporto della riflessività professionale
Miriam Bassi, Severo Cardone
- 119 I nuovi bisogni di formazione nell'assistenza infermieristica in epoca pandemica. Esperienza del Master in Area Intensiva nel Paziente Adulto dell'Università di Firenze
Chiara Balestri, Khadija El Aoufy, Yari Longobucco, Laura Rasero, Stefano Bambi
- 135 Immaginare nuovi ambienti di lavoro competenti e felici
Simona Mangiacotti
- 147 Il lavoro sostenibile. Una proposta di mappatura delle competenze: dal senso del futuro all'iniziativa individuale
Claudio Pignalberi
- 159 Towards the guidelines: application of technologies, in neuro-motor rehabilitation, in order to improve psycho-cognitive skills
Federica Doronzo, Guendalina Peconio
- 175 Resilienti a lavoro. Riflessioni sulla co-costruzione di innovazione e ben-essere
Vito Balzano, Gennaro Balzano
- 187 La leadership al femminile per favorire il ben-essere nelle organizzazioni
Donatella Visceglia
- 205 Il manager della Terza Età. Una nuova figura professionale di accompagnamento a una nuova fase della vita
Francesca Franceschelli

RECENSIONI

- 215 Luca Refrigeri, *La contaminazione dell'utile nella società contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 178
di *Maria Buccolo*

- 217 Salvatore Cardone, *La doppia circostanza. O della conoscenza teatrale*, Editoria & Spettacolo, Roma 2021, pp. 266
di Maria Buccolo
- 219 Vincenzo Alastra, *Troppo presto. Prematurità e medicina narrativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 266
di Valerio Ferro Allodola
- 223 Andrea Smorti, *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*, il Mulino, Bologna 2022, pp. 208
di Vincenzo Alastra

Editoriale.

Una sfida in corso. La pedagogia del lavoro per la qualità della vita professionale e delle organizzazioni

MASSIMILIANO COSTA*, DANIELA DATO**, FABRIZIO D'ANIELLO***

Dewey, in *Individualism, Old and New* (1930), sottolinea quanto segue:

L'industria non è al di fuori della vita umana, ma in essa [...]. Ogni occupazione lascia la propria impronta sul carattere individuale e modifica la concezione della vita di coloro che la svolgono [...]. Le vocazioni possono avere le loro radici in impulsi innati della natura umana, ma il loro perseguimento non si limita a 'esprimere' questi impulsi, lasciandoli inalterati; il loro perseguimento determina orizzonti intellettuali, produce conoscenze e idee, plasma desideri e interessi (LW 5, pp. 116-117).

Alle soglie della nuova transizione digitale, robotica e green diviene, quindi, centrale analizzare in chiave pedagogica la connessione tra formazione e sviluppo al fine di ripensare il significato di innovazione sociale e sistemica. Il cambiamento, prima che dai drivers tecnologici, deve essere guidato dalla trasformazione dell'agire economico ed etico. Una trasformazione in cui sia presente il valore e la libertà realizzativa dell'uomo in connessione con la sua comunità e il suo potenziale agentivo. Se la macchina robotica produce artefatti digitali, l'organizzazione del lavoro non risulta, come nel periodo fordista, riducibile al solo "funzionare", o all'essere funzionante e funzionale. Il lavoro digitale richiede competenze nuove collegate all'essere capaci di affrontare gli errori, le incertezze, i pericoli, cioè di disporre di capacità strategiche ed evolutive connesse all'IA. Per i nuovi modelli di organizzazione del lavoro non è centrale pertanto solo di adattarsi ad una razionalità espressa dalla tecnologia delle macchine, ma di apprendere, inventare, creare. Alla base della trasformazione umanizzante della nuova società delle macchine c'è, dunque, l'affermazione di

* Università Ca' Foscari di Venezia. **Università di Foggia. ***Università di Macerata.

un nuovo sapere, che oltre a formare la capacità del pensiero è chiamato a comprendere i problemi globali e i fondamentali della complessità ecossistemica.

Nella relazione uomo-macchina al lavoro si instaura così una co-costruzione di possibilità d'azione, determinata dall'insieme delle capacità e delle pratiche del lavoratore e degli elementi iscritti nella tecnologia. In tale dinamica di inter-retroazioni mediate dalla tecnologie risulta che l'intersezione degli ambienti di apprendimento e degli spazi di interazione multilivello generano un insieme di relazioni che creano strutture e relazioni per l'innovazione. Capacitare i nuovi ambienti di lavoro risulterà così collegato alla capacità agentiva e alla potenzialità creativa del lavoratore che si muove tra l'esistente altamente mutevole (senso di realtà) e l'assente auspicabile e consentito (senso di possibilità). In questa logica la competenza si misura non sul gradiente della performatività del lavoratore ma sulla libertà/possibilità di realizzare una propria progettualità a partire dal poter mettere in azione le risorse che i nuovi contesti produttivi e tecnologici offrono.

La ricerca pedagogica è pertanto chiamata oggi ad indagare e promuovere un nuovo legame tra agire lavorativo e organizzazione tecnica del lavoro robotizzato, che sia capace di quella comunicazione fra 'fatto' e 'valore', fra scienza e coscienza, che sedimenta e promuova una nuova e matura coscienza ecologica. In questo nuovo ecosistema, in cui si ridefinisce la stessa categoria del lavoro, ogni azione non è più solo produttiva ma anche trasformatrice a partire dalla cultura ecologica che la sorregge. E' proprio qui che il pedagogico si declina in una nuova capacità strategica e progettuale che lega l'azione alla ricomposizione generativa di un valore che deve poter qualificare il sé nei suoi legami sociali e umani all'interno dell'ecosistema globale. Le politiche di sviluppo del personale si innervano, così, in un modello di *learnfare* caratterizzato dal diritto alla formazione, dove le politiche formative non sono solo intese come strumento al servizio della performance delle imprese e per lo sviluppo economico del Paese, ma soprattutto come un mezzo di emancipazione sociale e ecossistemica per consentire a ciascun individuo di costruire e valorizzare le proprie scelte di vita.

Per di più, giacché il lavoro "digitale" si configura sempre più come "totalità linguistica" (Mari, 2019) e di significazione, pervasa peraltro da atti linguistici performativi dove il dire (simbolico) coincide immedia-

tamente con un fare produttivo, ne deriva che i suddetti legami umani conseguano una crucialità non trascurabile dal punto di vista pedagogico. Non si può, infatti, ripensare la cultura ecologica menzionata, quale supporto trasformativo, se non a partire da un sostrato etico-comunicativo che sostanzi la significatività co-educativamente rilevante dell'incontro/confronto con l'altro ai fini di una significazione inclusiva. Ossia, atta a includere il vissuto di ciascuno e a "rispondere" alle domande prassiche, ma anche a quelle corporee-sensoriali, emotive, morali e di senso squisitamente umano che sorgono necessariamente dall'azione-in-relazione all'interno di uno specifico habitat. Tornando alle istanze abbozzate del *capability approach* (la capacitazione citata), si tratta, quindi, di puntare sì su nuove competenze che servano la causa dell'agire innovativo-creativo, ma, non di meno, di puntare propedeuticamente sulla formazione di una competenza ad agire con impegno respons-abile nei confronti dell'alterità. La formazione emotivo-affettiva e, giustappunto, la formazione etica a una "comunicazione di cura" costituiscono, in questo senso, le fondamenta per avanzare una pratica di riconoscimento reciproco quale pratica di apertura e dono ontologici in grado di sostenere l'agire con impegno, per poi concretare l'inclusività di una significazione cogente e pervasiva. Tessere relazioni etico-educative è, dunque, il primo obiettivo di una pedagogia del lavoro che miri allo sviluppo umano di ciascuno, facendo leva sulla possibilità effettiva di partorire co-apprendimenti, conoscenze e saperi in fieri generativi di accezioni anche extra-economiche ed extra-performative, proficuamente insistenti sulla progettualità di vita dei lavoratori. Ciò non significa marginalizzare gli scopi economici, bensì restituire pari dignità a petizioni integralmente realizzative dell'umano. La razionalità neoliberista affida al singolo la responsabilità del suo successo/insuccesso realizzativo nella prestazione, assumendo l'altro essenzialmente come competitor. La razionalità pedagogica affida a compagini autenticamente socio-collaborative la respons-abilità della fioritura del potenziale umano nell'inter-esse, nella sana interdipendenza, nell'interconnessione seniana tra libertà agenti, assumendo l'altro come prossimo in un percorso di crescita professionale e in umanità. Stanti le argomentazioni addotte, a muovere dall'impellenza del "dono relazionale" aperto dalla formazione emotivo-affettiva ed etico-comunicativa, il tema del ben-essere e del benessere in senso lato divengono, così, centrali. In effetti, prima di pensare a riflessive conversazioni inclusive che interrogino la processualità agente

in ottica pedagogica, occorre star bene con gli altri e nel contesto in cui si agisce.

In questa prospettiva, giova comunque rilevare che il tema del benessere/benessere non è alieno alle politiche pubbliche. Ha infatti travalicato l'ambito degli studi di settore per attestarsi come variabile di sistema in grado di misurare anche lo sviluppo di un paese, di monitorarne il suo indice di vulnerabilità, di resilienza, di ripresa e persino di felicità.

Sappiamo, però, che tale tema è sempre stato caro alle scienze dell'educazione e alla pedagogia in generale, che ha riconosciuto nel benessere un *telos* fondamentale quando non addirittura un a-priori del pensare e agire educativo.

Nella prospettiva *lifelong* e *lifedeep* il tema del benessere ha poi, certamente, investito e coinvolto la pedagogia del lavoro che, contro ogni legittimo sospetto, si sta attestando come scienza tra le scienze delle organizzazioni orientata a coglierne, promuoverne e tutelarne la dimensione di educabilità, di emancipazione e di cura.

Nella consapevolezza – come ci ricorda l'ILO (2019) – che si prospettano innumerevoli opportunità per migliorare la qualità della vita lavorativa e che sono i governi, i lavoratori, i datori di lavoro, le istituzioni educative ad avere responsabilità complementari nella costruzione di un ecosistema di apprendimento permanente efficace che formi adulti e lavoratori “felici” e società democratiche, la pedagogia del lavoro assume l'impegno di contribuire a tale sfida.

Diventa allora possibile, e necessario, interpretare i costrutti di benessere organizzativo e di “qualità della vita professionale” all'interno di una cornice epistemologica squisitamente pedagogica che riconosce in essi istanze di generatività, intersoggettività, progettualità.

La pedagogia riconosce al lavoro una dimensione emancipativa e realizzativa fondamentale per la costruzione di identità “complesse”, ma anche la capacità di configurarsi come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare la soggettività, la diversità e il benessere. L'obiettivo è quindi quello di coniugare la dimensione pedagogica con la gestione delle risorse umane, valore economico e valore sociale del lavoro, benessere individuale e benessere organizzativo, nella convinzione che la competitività delle moderne organizzazioni del lavoro dipenderà sempre più dalla capacità di valorizzare il potenziale e il talento dei lavoratori. Accogliendo questo nuovo paradigma, la pedagogia, in quanto scien-

za critica e trasformativa, può davvero assumere un ruolo di supporto e di guida al cambiamento e allo sviluppo organizzativo.

Da tali sollecitazioni e presa di consapevolezza prende le mosse questo numero della Rivista, che raccoglie contributi di ricercatori senior che da anni si occupano di pedagogia del lavoro e stanno contribuendo a definirne statuto epistemologico e prassico, assieme a voci di giovani ricercatori che rappresentano linfa vitale per gli studi che oggi si stanno portando avanti in tale direzione.

In questa prospettiva, l'articolazione dei contributi presenti in questo numero vede, dapprima, gli articoli di Costa, Ellerani e De Souza, i quali intervengono sulla metamorfosi digitale del lavoro, trattando rispettivamente: i processi di formazione continua dei lavoratori collegati a modelli d'apprendimento ecosistemici, a fronte dell'evoluzione dell'automazione e dell'introduzione dell'IA (Costa); l'impatto del metaverso e dei connessi dispositivi ibridanti i corpi sulla formazione di nuove soggettività entro un lavoro sintetico-immersivo (Ellerani); le ricadute del machine e *deep learning* sulla liberazione dei processi decisionali umani e sulla valorizzazione della sfera relazionale in rapporto all'intelligenza artificiale emozionale (De Souza). Quindi, la Rivista procede con l'articolo di Alioto, la quale si concentra sulla gamification per la formazione degli adulti, soffermandosi sul valore che questa può assumere in vista di un apprendimento trasformativo unitamente ad un approccio eutagogico e all'importanza delle emozioni. Montanari e Marchych, invece, rivolgono le proprie argomentazioni all'orientamento permanente quale leva formativa per affrontare le nuove sfide del lavoro e della sostenibilità, presentando un percorso PCTO offerto alle scuole dall'Università Ca' Foscari. Taravella sposta, quindi, l'attenzione verso una possibile rilettura della formazione aziendale, con al centro le relazioni e il welfare aziendale pedagogicamente concepito. Raimondo, d'altra parte, affida alle scuole il compito di formare propedeuticamente all'intelligenza orientativa, onde soddisfare il bisogno di senso e la ricerca di significato nella formazione del sé professionale. Zavatta rimane nel contesto scolastico, più precisamente nel contesto delle scuole del secondo ciclo irlandese e italiano, affrontando il tema delle trasformazioni dei processi lavorativi a partire dalla sfida della complessità e delle nuove tecnologie. Basso e Cardone passano, dunque, al tema del benessere, approfondendo una metodologia, denominata *Legos Serious Play* (LSP), che, grazie all'agire professionale di un facilitatore, è in

grado di promuovere la narrazione e la co-costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro, nello specifico costituito da docenti scolastici. Balestri, El Aoufy, Longobucco, Rasero e Bambi ci proiettano, altresì, nel mondo dell'assistenza infermieristica, messa a dura prova dall'emergenza pandemica e, conseguentemente, esigente una rinnovata formazione specialistica, a cui cerca di dare appagamento un Master di I livello promosso dall'Università degli Studi di Firenze. Mangiacotti si interroga ancora sugli esiti della pandemia e sulle mutazioni lavorative connesse con la quarta rivoluzione industriale, per esaminarne i riverberi in termini di salute e ben-essere e per ripensare in prospettiva capacitante, a muovere dalla scuola, i modelli di orientamento. Pignalberi ripiega sull'oggetto della sostenibilità nel campo specifico della pedagogia del lavoro, proponendo una mappatura delle competenze per il lavoro sostenibile. Doronzo e Peconio ci catapultano nuovamente nel sistema sanitario, confrontando gli studi che si concentrano sulla riabilitazione neuromotoria per definire i punti in comune e le differenze di questi trattamenti, nonché stando su nuove tecnologie riabilitative (realtà virtuale, aumentata, ambienti ibridi di apprendimento, ecc.) che inducono anche esiti positivi sulle funzioni psico-cognitive, oltre che su quelle motorie. Vito e Gennaro Balzano rinviano alla resilienza quale discrimine trasformativo all'interno degli ambienti organizzativi attuali, con l'obiettivo formativo e co-costruttivo di generare ben-essere per se stessi e per le organizzazioni. Visceglia esamina le caratteristiche della leadership femminile in comparazione con quella maschile, soffermandosi anche sugli aspetti di promozione per la costruzione di una leadership solida e autentica, per incrementare il benessere nelle organizzazioni, costruire un'identità collettiva e aumentare la performance. Franceschelli, in chiusura, propone l'analisi di una nuova figura professionale, ovvero quella del manager della Terza Età e della necessità di una formazione umanistica a fronte di organizzazioni che richiedono sempre più la valorizzazione degli assetti intangibili e competenze trasversali.

Le recensioni, infine, rappresentano la valorizzazione di alcuni contributi scientifici provenienti dal mondo della ricerca pedagogica. In particolare: l'analisi delle ricadute sul mondo educativo delle metamorfosi compiute dall'"utile" nel corso del tempo (il volume di Refrigeri recensito da Buccolo); la conoscenza e la pratica teatrale (il volume di Cardone recensito da Buccolo); le storie di cura che si focalizzano sugli snodi esistenziali

e che, sulla prematurità, caratterizzano i vissuti di genitori e professionisti socio-sanitari (il volume di Alastra recensito da Ferro Allodola); l'importanza dello storytelling e della narrazione nella formazione (il volume di Smorti recensito da Alastra).

Si ringraziano gli Autori e le Autrici per aver creduto in questo progetto editoriale e contribuito con generosità e impegno riflessivo alla pubblicazione di questo Numero.

Riferimenti bibliografici

DEWEY J. (1969-1991). *The Collected Works: LW The later works (1925-1953)*, vol I-XXXVII, Southern Illinois University Press, Carbondal.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO), *World Employment and Social Outlook: Trends 2019*, ILO, Geneva 2019.

MARI G., *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*, il Mulino, Bologna 2019.

Nuovi modelli formativi per le transizioni digitale e robotica

MASSIMILIANO COSTA*

RIASSUNTO: Il saggio ripercorre la trasformazione del lavoro connesso all'automazione e all'introduzione di IA. Vengono quindi analizzati i processi di formazione continua dei lavoratori collegati ai modelli d'apprendimento ecosistemici.

PAROLE-CHIAVE: pedagogia del lavoro, competenza, formazione.

ABSTRACT: This paper retraces the work transformation linked with automation and I.A. introducing. It analyzes the employees continuous training processes connected with learning ecosystemic models.

KEY-WORDS: example, work pedagogy, competences, education.

1. Il mondo del lavoro ai tempi delle macchine intelligenti

Il rapido progresso dell'intelligenza artificiale (AI), dell'apprendimento automatico, dell'automazione e della robotica ha prodotto un impatto su molti lavori che rischiano di essere sostituiti dall'IA e dalla tecnologia di automazione basata sull'IA.

Le conseguenze di questa combinazione, secondo Schwab (2016), hanno condotto la attuale rivoluzione industriale ad un cambio di paradigma radicale dello sviluppo per cui la velocità che ne caratterizza il progresso non è più lineare, ma esponenziale, poiché è coadiuvata dall'interdipendenza delle diverse tecnologie che, pur agendo in ambiti diversi, costante-

* Università Ca' Foscari di Venezia.

mente dialogano e si influenzano tra loro. Inoltre la portata dell'impatto di queste nuove tecnologie è senza precedenti: la diffusione stessa delle tecnologie, interagendo contemporaneamente tra loro e con l'uomo, promettono non solo di cambiare le metodologie d'azione dell'essere umano, ma addirittura d'influenzarne il significato, mettendo per la prima volta in discussione gli scopi.

Al centro del cambiamento dei processi di lavoro è l'automazione integrata dalle potenzialità della rete e dell'IA. Oggi l'automazione è un sistema o una tecnologia che consente «l'esecuzione da parte di un agente macchina (di solito un computer) di una funzione che è stata precedentemente svolta da un essere umano» (Parasuraman e Riley 1997, p. 2). Questa nuova tecnologia «seleziona attivamente i dati, trasforma le informazioni, prende decisioni o controlla i processi» (Lee e See 2004, p. 50) consentendo di estendere le prestazioni umane e migliorare la sicurezza nel lavoro. Il nuovo processo produttivo automatizzato diventa grazie al potenziamento di sistemi di IA

un sistema basato su macchine intelligenti che può, per un dato insieme di obiettivi definiti dall'uomo, fare previsioni, raccomandazioni o decisioni che influenzano ambienti reali o virtuali. Utilizza input basati su macchine e/o umani per percepire ambienti reali e/o virtuali; astrarre tali percezioni in modelli (in modo automatizzato, ad esempio con l'apprendimento automatico (ML) o manualmente); e utilizzare l'inferenza del modello per formulare opzioni per informazioni o azioni (OECD, 2019 a, p. 15).

I sistemi di lavoro con Intelligenza Artificiale sono pensati e progettati per funzionare con diversi livelli di autonomia che implicano nuovi modelli organizzativi del lavoro e una riformulazione delle mansioni e quindi delle competenze del lavoratore (Frank, Wang, Cebrian, Rahwan, 2019). L'OECD (2019) per indagare meglio il fenomeno ha voluto analizzare l'impatto dell'IA sulla trasformazione dell'agire lavorativo. Si è quindi indagato la misura con cui le macchine sono in grado di automatizzare i lavori o sostituire i lavoratori (Arntz, Gregory e Zierahn, 2016; Nedelkoska e Quintini, 2018) e quale impatto produrrà, sui salari, sull'ambiente di lavoro variando le esigenze di competenze (Lane e Saint-Martin, 2021).

Quello che emerge dalle ricerche (OECD, 2019) è che nel caso in cui l'intera attività sia automatizzata, i lavoratori coinvolti non ne sono espul-

si ma assumono attività sussidiarie tali che il sistema possa funzionare in modo potenziato. Ne consegue che i lavoratori non sono soppiantati dalle macchine o dai sistemi di IA ma svolgono compiti diversi spesso più complessi o completamente nuovi. Queste nuove attività in cui l'agire lavorativo è coinvolto riguardano la definizione di obiettivi e traguardi, il monitoraggio di robot e altri sistemi di intelligenza artificiale, l'adattamento e l'integrazione delle loro decisioni.

I sistemi industriali caratterizzati da dispositivi robotici e l'evolversi dell'intelligenza artificiale hanno trasformato il senso dell'agire lavorativo modificandone i processi di *sensemaking* (Weick, 1995) e di innovazione (Costa, 2019). Come evidenzia la strategia dell'UE in materia di robotica per il 2020 (COM, 2020): «La tecnologia robotica diventerà dominante nel prossimo decennio. Influenzerà ogni aspetto, in ambito lavorativo e in ambito domestico. La robotica ha le potenzialità per trasformare la vita e le pratiche di lavoro, aumentare l'efficienza e i livelli di sicurezza, assicurare livelli di servizio più elevati e creare lavoro. Il suo impatto crescerà nel tempo, così come l'interazione tra robot e persone» sempre più coinvolte nella risoluzione dei problemi (Bolognini, 2018, p. 16). Come afferma Luca Mori (2018) assistiamo ad una nuova

relazione collaborativa fra esseri umani e dispositivi tecnologici, con la realizzazione di accoppiamenti strutturali proprio «grazie allo sviluppo di tecnologie abilitanti e di sistemi di archiviazione / connessione / condivisione (come il cloud computing) che mettono gli esseri umani in condizioni di lavorare in modo profondamente diverso rispetto al passato (ivi, p. 344).

Per questo il nuovo ecosistema digitale del lavoro risulta strutturato a partire dall'«accoppiamento strutturale» (*structural coupling*) in cui «la peculiare natura e al tempo stesso l'esito di un processo di reiterate interazioni tra sistemi (due o più) o tra sistemi e ambienti, che fa sì che le relative 'strutture' evolvano insieme (co-evolvano), definendo reciprocamente le proprie caratteristiche» (ivi, p. 344). Ma le potenzialità della tecnica devono misurarsi con il concetto di libertà del lavoro. Come afferma Mari (2019 p.128)

il lavoro della conoscenza e quello 4.0 offrono la possibilità di un'autorealizzazione nel lavoro subalterno ignota – per la qualità e quantità delle persone coin-

volgibili – alle società che hanno preceduto l'attuale. Si tratta solo di una possibilità, e quindi una sfida aperta, ma concreta, perché le forme di controllo e di valutazione digitali, che spesso vengono citate a sostegno dell'impossibilità di ogni incremento della libertà nel lavoro, non possono spingersi oltre certi limiti, se non vogliono annullare la fonte principale del profitto, cioè la creatività e la responsabilità del lavoro.

2. Lo studio sui processi di automazione

Secondo uno studio (OECD, 2021) circa il 14% dei posti di lavoro nei paesi OCSE che partecipano a PIAAC sono altamente automatizzabili (ovvero, una probabilità di automazione superiore al 70%). Il rischio che ne deriva è però soggetto a variazioni significative connesse alle differenze nell'organizzazione dei compiti di lavoro all'interno sia dei settori economici, che dalle differenze nella struttura settoriale delle economie. Questo comporta che nel mercato del lavoro le differenze nel contenuto dei compiti dei lavori possono riflettere la misura in cui l'automazione è già avvenuta e di conseguenza i lavori si sono adattati. I paesi in cui l'adozione di tecnologie sostitutive del lavoro non è ancora avvenuta mostrerebbero una struttura delle mansioni lavorative più incline all'automazione.

La ricerca ha mostrato come l'Intelligenza Artificiale mette a rischio più posti di lavoro poco qualificati rispetto alle precedenti ondate di progresso tecnologico: l'impatto maggiore della sostituzione tecnologica è infatti visibile principalmente nei posti di lavoro a media qualifica. Questo crea una polarizzazione del mercato del lavoro, ovvero un aumento della quota di occupazione dei posti di lavoro poco qualificati e altamente qualificati e un calo della quota di persone con competenze medie. Inoltre il rischio dell'automazione non è distribuito equamente tra i lavoratori ma risponde a queste variabili (Nedelkoska, Quintini, 2018):

1. Settore lavorativo: nell'industria manifatturiera e nell'agricoltura, sebbene anche numerosi settori dei servizi, come i servizi postali e di corriere, i trasporti terrestri e i servizi alimentari, siano altamente automatizzabili. Secondo il rapporto di ricerca circa il 30% della varianza tra paesi è spiegato dalle differenze tra paesi nella struttura dei settori economici e il 70% è spiegato dal fatto che, all'interno di

questi settori, i paesi impiegano mix professionali diversi. Inoltre, all'interno delle stesse occupazioni, varia la frequenza dei compiti di percezione e manipolazione, nonché i compiti cognitivi e di intelligenza sociale.

2. Livello di istruzione: le occupazioni con la più alta automatizzabilità stimata in genere richiedono solo un livello di istruzione di base o basso. All'altro capo dello spettro, le occupazioni meno automatizzabili richiedono quasi tutta una formazione professionale e/o un'istruzione terziaria.
3. Età: il rischio dell'automazione è il più alto tra i lavori degli adolescenti. La relazione tra automazione ed età è a forma di U, ma il picco di automatizzabilità tra i lavori giovanili è molto più pronunciato del picco tra i lavoratori anziani. In questo senso, è molto più probabile che l'automazione si traduca in disoccupazione giovanile che in prepensionamenti. In una certa misura, questo rischio più elevato di automazione può essere contrastato da transizioni più fluide tra i lavori per i giovani rispetto agli anziani.

Dinnanzi a questo rischio connesso ai processi di automazione Acemoglu e Restrepo (2018) hanno messo in evidenza che il progresso tecnologico genera non solo sostituzione ma anche promuove un effetto di reintegrazione che agisce come una forza compensatrice all'effetto di spostamento rispetto la perdita o la scomparsa di determinate professioni. La gestione di questo nuovo modo di ridefinire il lavoro è sicuramente più difficile in un paese come il nostro caratterizzato dall'età media dei lavoratori più alta. Le ricerche (Martin, 2018) indicano infatti che a mano a mano che i lavoratori si avvicinano all'età pensionabile, la disponibilità a investire dell'impresa nell'apprendimento degli adulti spesso diminuisce a causa dell'accorciamento del periodo di ammortamento associato agli investimenti nell'apprendimento. Al contempo la capacità dei lavoratori maturi di acquisire nuove competenze può deteriorarsi, in particolare per i lavoratori il cui lavoro non consente loro di utilizzare efficacemente le proprie competenze (OECD, 1998).

La distribuzione ineguale del rischio dell'automazione aumenta la posta in gioco nelle politiche per preparare i lavoratori alle nuove esigenze lavorative. In Italia anche il PNRR ha evidenziato la centralità per i lavoratori del nostro paese dell'apprendimento di nuove competenze (*reskilling*)

e il miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (*upskilling*) sono fondamentali per sostenere le transizioni verde e digitale, potenziare l'innovazione e il potenziale di crescita dell'economia, promuovere l'inclusione economica e sociale e garantire occupazione di qualità” PNNR, 2021, p.31).

La complessità del singolo apprendimento e competenza nella transizione a nuovi modelli di lavoro e formazione è bene sintetizzata dall'analisi di Natoli (2010, p. 46):

In una società caratterizzata dalla tecnologia e dall'innovazione non basta apprendere una professione, ma è necessario apprendere ad apprendere, acquisire duttilità, capacità di riadattamento veloce e di riconversione. Accanto alle competenze bisogna, quindi, potenziare le “latenze”, sviluppare in modo allargato e vario le capacità cognitive. A tale scopo, è necessario attivare politiche del lavoro che pongano i singoli individui nella condizione di mettere a frutto al meglio le loro doti.

3. Formazione nel nuovo ecosistema per l'apprendimento

Nei contesti di lavoro caratterizzati dalla presenza di macchine intelligenti la fluidità dell'azione non si articola dentro i confini di una sola realtà organizzativa o di un ambiente fisico definito, ma si estende al di fuori di esso. Il nuovo ambiente di lavoro coinvolge il lavoratore connettendo l'ambiente reale e virtuale con le sue pratiche lavorative attraverso interazioni generative e digitali che appaiono multilivello e globalizzate (Clark, 2008; Clark e Chalmers, 1998).

Nel nuovo ecosistema la tecnologia diventa un esoscheletro abilitante capace di caratterizzarsi come una sorta di mente estesa per il lavoratore che costruisce il proprio ambiente di lavoro a partire dalle interazioni che attiva internamente ed esternamente all'organizzazione. Queste nuove forme di relazioni per l'apprendimento si rappresentano come un “ecosistema di apprendimento” in cui le pratiche multidisciplinari di innovazione e sviluppo si articolano a partire dalle connessioni generative e sociali del lavoro (Ralls *et al.*, 2018).

Questo modo di rappresentazione dell'ambiente di lavoro consente di superare l'idea di spazio lavorativo chiuso e pensarlo invece come zona di

sviluppo prossimale emergente dall'attività collettiva. Il confine culturale dell'organizzazione risulta così definito in modo plastico a partire dall'interazione multialfabetica (Margiotta, 2015) generata tra uomo e uomo e uomo e macchina. L'ambiente del lavoro diventa così il risultato e l'esito di pratiche sociali e culturali specifiche, che sono costruite attraverso negoziazioni, anche lunghe e difficili, e attraverso la progressiva condivisione da parte di tutti gli attori sociali coinvolti (Engeström, 2006).

Gli ecosistemi di apprendimento (comprensivi di "comunità di apprendimento" e "reti di pratica") saranno quindi caratterizzati dalla creazione di "centri o nodi di apprendimento" territoriali che forniranno "connettori attraverso i quali passerà la conoscenza frutto di un'azione collaborativa". Le offerte formative saranno definite come "combinazioni interdipendenti di diverse specie di agenzie e organizzazioni formative che definiranno opzioni di apprendimento personalizzati e complementari" (OCSE, 2015, p. 17).

In tali ecosistemi il processo di qualificazione dell'apprendimento (Pelley, 2020) il gradiente della formatività si giocherà sulla possibilità di mettere in valore l'insieme del patrimonio di esperienze, conoscenze e competenze che il contesto ecosistemico di multi appartenenza offre. Questa prospettiva richiama il modello del *Dialogical Learning Approach* (Cesareni, Ligorio e Sansone, 2016) in cui la costruzione collaborativa di conoscenza è in grado di integrare l'approccio "monologico" all'apprendimento, caratterizzato da processi della conoscenza individuale e concettuale con quello "dialogico", basato su cognizione distribuita facente perno sul ruolo delle interazioni sociali e materiali. Sono queste ultime che alimentano i processi intenzionali implicati dal lavoratore nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza utili per la comunità organizzativa come dell'intero sistema sociale di appartenenza integrando in tal modo processi di agency individuale e sociale. Diventa così necessario un nuovo patto sociale per l'apprendimento in cui al tema dell'innovazione tecnologica sia associata:

Una formazione intesa come sviluppo personale si può collegare a esigenze quale saper essere, saper scegliere, saper divenire, meta-qualità, coscientizzazione, autoconsapevolezza, ricerca. Se queste esigenze, tramite la formazione, si concretizzano, essa ha realizzato gran parte dello sviluppo personale atteso dall'individuo; altrimenti si ha solo giustapposizione, informazione, estrinsecità (Margiotta 2015, p. 235).

4. Conclusioni

Oggi per il lavoratore: «non si tratta più di passare da una testa piena ad una testa ben fatta, bensì ad una mente proteiforme, capace di assumere molteplici forme diverse e, dunque, intrinsecamente flessibile» (Baldacci, 2010, p. 20). All'interno di questa prospettiva il lavoratore diventa «*the major agent in their own learning*» (Blaschke & Hase, 2014), appartenente ad un ecosistema d'apprendimento generativo, capace di connettere scuole, università agenzie formative e imprese al fine di favorire opzioni di apprendimento significativo e capacitante nella vita dell'adulto.

La nascita e il potenziamento dell'ecosistema per l'innovazione è correlato alla capacità di promuovere l'inclusione lavorativa e il potenziamento del talento delle professionalità che ne fanno parte grazie alla cooperazione e integrazione dei processi di formazione e autoformazione. Le azioni di formazione continua assumono così una intenzionalità sistemica e non più solo personale o aziendale, iscrivendosi con merito all'interno di un ecosistema di opportunità caratterizzato da diverse tipologie di apprendimento (formale, non formale, involontario), diverse esperienze, attitudini e obiettivi. Questa visione eco-sistemica consente non solo di ridistribuire socialmente costi e rischi dell'investimento ma di promuovere allo stesso tempo una visione capacitante della formazione basata sul diritto di realizzabilità professionale e personale. Questa prospettiva pone al centro la libertà di scelta formativa e realizzativa del lavoratore modellando le azioni di *upskilling* e *reskilling* all'interno del paradigma dello sviluppo umano (Alessandrini, 2018).

Riferimenti bibliografici

ACEMOGLU D. & RESTREPO P., *Artificial intelligence, automation and work*, No 24196, NBER Working paper, Cambridge 2018.

ALESSANDRINI G., "Pathways for upskilling": un nuovo messaggio dalla Commissione Europea, in ADAPT International Bulletin, 42, 2016.

— *Manuale di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

ARNTZ M., GREGORY T., & ZIERAHN U., *The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis*, OECD Social, Employment, and Migration Working Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris 2016.

- BLASCHKE L.M. & HASE S., *Heutagogy, technology and lifelong learning: curriculum geared for professional and part-time learners* in A. Dailey-Herbert (ed.), *Transforming processes and perspectives to reframe higher education*, Springer, New York 2014.
- BOCCHICCHIO F., *Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto*, «Formazione Lavoro Persona», anno XI, n.26, 2019, pp. 9-20.
- BOLOGNINI B., *Il sensemaking organizzativo e il comportamento delle persone. Una chiave di lettura*, «Electronic Journal of Management», n. 2, 2018, pp. 1-18.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- CERIANI A., RUGHI A., *Le prospettive future dell'Intelligent Automation, secondo le aziende italiane Un'indagine sulle sfide e sulle opportunità attese dalla convergenza tra automazione e intelligenza artificiale*, eDloitte Italy S.p.A. Studio Grafico – Italia 2019.
- CIPD, *Creating learning cultures: assessing the evidence*, Chartered Institute of Personnel and Development, London 2021.
- CLARK A., CHALMERS, D., *The extended mind*, «Analysis», 58, 1998, pp. 7-19.
- CLARK, A., *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*, Oxford University Press, Oxford 2008.
- COMMISSIONE EUROPEA, *LIBRO BIANCO sull'intelligenza artificiale – Un approccio europeo all'eccellenza e alla fiducia*, 2020, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_it.pdf
- COSTA M., *Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e robotica*, «Formazione Lavoro Persona», Anno XII, n. 37, 2022, pp. 22-34.
- *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- FRANK M.R., AUTOR D., BESSEN J., BRYNJOLFSSON E., CEBRIAN M., DEMING D.J., FELDMAN M., GROH M., LOBO J., MORO E., WANG D., YOUN H. AND RAHWAN, I., *Toward understanding the impact of artificial intelligence on labor*, Proceedings of the National Academy of Sciences, 116, issue 14, 2019, pp. 6531-6539.
- GABRIELLI G., *Il lavoro dell'uomo con i robot, Alleati o Rivali?*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- LEE J.D., & SEE K.A., *Trust in automation: Designing for appropriate reliance*, «Human Factors», 46(1), 2004, pp. 50–80. doi:10.1518/hfes.46.1.50.30392 PMID:15151155. 2004.

- MALIK M.S. AND KANWAL M., “Impacts of organizational knowledge sharing practices on employees’ job satisfaction: Mediating roles of learning commitment and interpersonal adaptability”, *Journal of Workplace Learning*, 30(1), 2018, pp. 2-17. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2016-0044>
- MARGIOTTA U., *Teorie della formazione*, Carocci, Roma 2015.
- MARI G., *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*, il Mulino, Bologna 2019.
- MARTIN J., “Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills”, OECD Education Working Papers, No. 166, OECD Publishing, Paris 2018. <https://dx.doi.org/10.1787/96e69229-en>
- MORI L. *Le nuove dimensioni del lavoro 4.0 e le sfide per la formazione organizzativa. Un’analisi filosofica*, in A. Cimolati, A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro 4.0*, Firenze University press, Firenze 2018.
- NEDELKOSKA L., QUINTINI G., *Automation Skill use and training*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 202. 2018. <https://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>
- O’BRIEN E. & REALE J., *Supporting Learner Agency Using the Pedagogy of Choice* in S. Hase & L.M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the Power of Learner Agency*, EdTech Books 2021. <https://edtechbooks.org/up/choice>
- OECD, “Work-force ageing in OECD countries”, in OECD Employment Outlook 1998: June, OECD Publishing, Paris 1998. https://doi.org/10.1787/empl_outlook-1998-en
- OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing, Paris 2019. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life, OECD Publishing, Paris 2021 <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2015. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC) (3rd edition)*, OECD, Paris 2019. http://www.oecd.org/skills/piaac/publications/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf
- PARASURAMAN R., RILEY V., *Humans and automation: Use, misuse, disuse, abuse*, «Human Factors», 39(2), 1997, pp. 230-253. doi:10.1518/001872097778543886. 1997.
- PASQUARIELLO M., *Mario Sibilio, La Didattica Semplessa*, «Essais. Essais, Revue interdisciplinaires d’Humanités», 14, 2018, pp. 201- 207. 2018. <https://journals.openedition.org/essais/401>

- PELLERER M., *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006.
- PNNR, *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. 2021.
- QIN H., WANG H., ZHANG Y. AND LIN L., *Constructing Digital Twin for Smart Manufacturing*, 2021 IEEE 24th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD), 2021.
- RALLS D., BIANCHI L., & CHOUDRY S. (2018). *'Across the divide': Developing professional learning ecosystems in STEM education*. Research in Science Education. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9789-5>
- SANSONE N., CESARENI D. & LIGORIO M.B., *Il Triological Learning Approach per rinnovare la didattica*, «TD Tecnologie Didattiche», 24(2), 2006, pp. 82-91.
- SCHWAB S., *La quarta rivoluzione Industriale*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- VAN DER LAAN L., & OSTINI J.. *Enabling innovative postgraduate graduate research: Critical foresight and strategic considerations for university leaders* in F. Padró, R. Erwee, M. Harmes, M. Harmes & P. Danaher (Eds.), *Postgraduate education in higher education* (pp. 1-20), Springer, Singapore 2018. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0468-1_16-1
- WEICK K., *Sensemaking in organizations*, Sage Publications, Inc., tr. it. *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- WANG W., SIAU K., *Artificial Intelligence, Machine Learning, Automation, Robotics, Future of Work and Future of Humanity: A Review and Research Agenda*, «Journal of Database Management», January 2019. DOI: 10.4018/JDM.2019010104.
- WENGER E., *Comunità di pratica*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- ZIPOLI CAIANI S., *La cognizione incorporata*, «Portale italiano di Filosofia», Periodico On-line (ISSN 2036-9972).

Un lavoro sintetico-immersivo nel metaverso?

Limiti e opportunità

PIERGIUSEPPE ELLERANI*

RIASSUNTO: Il metaverso rappresenta una realtà in divenire che interpreta un possibile modello di transizione digitale. Il nuovo setting tecnologico ibridato, propone l'interdipendenza e simultaneità della realtà estesa da virtuale e aumentato, generando esperienze di immersione, attraverso i dispositivi ibridanti i corpi. Gli investimenti attualmente esposti, delineano un contesto di co-costruzione di mondi sintetici nei quali si afferma una forma di lavoro sintetico-immersivo. Si aprono aspetti pedagogici significativi per la formazione di nuove soggettività ibridate, multialfabetà, multidentitarie, che si misurano con le teorie neuro-cognitive e di ALife.

PAROLE-CHIAVE: metaverso, soggettivazione, ibridazione, formazione immersiva.

ABSTRACT: The metaverse represents a reality in the making that interprets a possible digital transition model. The new hybridized technological setting proposed the interdependence and simultaneity of extended reality with virtual and augmented, generating immersion experiences through the bodies hybridizing devices. The current investments outline a synthetic world context co-construction, emerging a new type of synthetic-immersive work. The new hybridized education, multi-literate, multi-identity subjectivities, defined by neuro-cognitive and ALife theories, will require significant pedagogical underlines.

KEY-WORDS: metaverse, subjectivities, ibridation, immersive education.

* Università del Salento – DiSUS.

1. Il metaverso e la soggettivazione digitale del lavoro?

È in atto un impianto articolato e complesso di transizione digitale, guidata dal PNRR (2021) che reticolarmente coinvolge tutti i settori della vita nelle città e nelle periferie. Dalla ristrutturazione di tutti i servizi della PA, fino alla scuola, ai trasporti, al lavoro. Il post-pandemico, dopo gli allenamenti del pandemico, è divenuto periodo storico nel quale disporre una accelerata infrastrutturazione su base almeno europea di conversione digitalizzata. La pervasività delle politiche algoritmiche determina un complesso pensiero e progetto pedagogico. Costa (2019; 2022) affronta la questione come opportunità per sostenere la nuova realtà attraverso il principio di co-evoluzione del lavoratore a partire dalla relazione con l'IA, umanoidi e robot. Malvasi (2019) estende l'educativo ai robot con l'intento finalistico di capacitare persone e contesti di nuove logiche pedagogiche in grado di affrontare la trasformazione in atto, rimarcandone il progetto umano.

La prospettiva che emerge è di un accompagnamento verso la significazione del nuovo impianto economico e culturale, all'interno del quale abilitare nuove soggettività in formazione. In tal senso l'idea di metaverso apparsa in modo dirompente ed invasiva, dopo l'annuncio della trasformazione di Facebook in Meta, è multiforme, certamente non riducibile a sovrapposizioni riduttive con fenomenologie passate. È un mondo oltre, che supera anche l'ovvia idea del gemello digitale e di relazioni interdipendenti con l'IA. È un'idea di nuova creazione di economia digitale, di intelligenze sintetiche autogeneranti e velocemente auto-apprendenti, che immagina una sostanziale – totale? – transizione digitale estesa.

Una mediamorfosi (Accoto, 2022) è dunque richiesta anche per l'identità e la progettualità pedagogica? La promozione di una cultura dell'ibridazione così profonda, e ulteriormente trasformata come appare nel lavoro, richiede interventi formativi radicalmente ri-orientati? La soggettivazione immaginata per l'oltremondo, chiama alla costruzione di una specifica attrezzatura conoscitiva, cognitiva, emotiva, di atteggiamenti, per prendere coscienza e riflettere sulla propria mutazione identitaria e contemporaneamente elaborare un pensiero della complessità per l'interpretazione di una realtà plurale?

2. L'impianto del metaverso: realtà come prospettiva e come problema

Una prima definizione di metaverso è di Matthew Ball (2022, p. 29) che lo intende come “a massively scaled and interoperable network of real-time rendered 3D virtual worlds that can be experienced synchronously and persistently by an effectively unlimited number of users with an individual sense of presence, and with continuity of data, such as identity, history, entitlements, objects, communications, and payments”. Ball restituisce un'idea emergente di metaverso, rappresentandone una realtà estesa (extended reality) di un mondo virtuale all'interno del quale il soggetto agisce dal/nel mondo reale, dotandosi del suo avatar sintetico e attivo, ridisegnando i confini delle corporeità, delle identità e delle soggettività. La realtà estesa collega gli avatar nel metaverso e i suoi abitanti nel mondo reale (Park e Kim, 2022) dando forma a quella speciale realtà di doppio digitale, in grado di muoversi liberamente oltre i limiti dello spazio. La realtà virtuale di tipo sociale ha un potenziale per consentire a diversi utenti fisicamente separati di collaborare in un ambiente virtuale immersivo (Heidicker *et al.*, 2017). In quanto tale, non rientra nel concetto di spazio bidimensionale tipico dello schermo dei media digitali tradizionali (Uspenski, Guga, 2022).

Le maggiori concordanze definitorie, riguardano il fatto che il metaverso comprende insiemi di spazi/ambienti sintetici – realtà virtuali sociali – generati da computer che circonda gli esseri umani, i quali possono accedervi, e in essi interagire in forme multiple, attraverso tecnologie ibridanti (visori, occhiali, guanti, tute) che permettono altresì interazioni sia con oggetti trovati al suo interno sia generati dalle interazioni. Di conseguenza l'insieme di dispositivi tecnici che consentono l'immersione, che controllano e ottimizzano gli stimoli sensoriali (ad oggi prevalentemente visivi, uditivi, tattili, olfattivi) molto amplificati, abilitano a “percepire” sensazioni, “sentire” emozionalmente e “stabilire” rapporti diretti con il mondo sintetico, permettendo una sorta di trascendenza dal corpo – e dalla coscienza umana – incarnato. Questo aspetto istituirebbe la potenziale opportunità di creare contesti significativi per i soggetti che lo abiteranno, fino a divenire “luogo” di lavoro, di istruzione e apprendimento, di edutainment, di incontri, di socialità da remoto, senza muoversi dalle proprie stanzialità. Si supera l'oramai consueta connessione alle piattaforme digitali, e si trasforma l'inter-

pretazione della realtà estesa a luogo sociale e di vita che, attraverso le molteplici possibili forme – di identità, di corpo, di socialità, di cultura – assume (nuovi) significati e sensi per i soggetti che ne popolano gli algoritmi, con presenze persistenti estensive il proprio sé.

Le dimensioni plurali che il metaverso assume lo rendono categoria ombrello che proietta l'immagine della presenza di “metaversi”, dal momento che le stesse caratteristiche, o con parti di esse, si possono generare molti “versi” differenti e sempre più specifici – per categorie, per destinatari, per finalità, per funzione. Le implicazioni plurali dei termini stessi di metaverso, multiverso, terraformazione digitale e mondo speculare, contribuiscono a fornire, pur nella loro diversità, un significato complessivo alla nuova realtà in via di formazione non univoco o unilaterale (Park e Kim, 2022). Realtà e non-realtà, verità e falso, vero e verosimile (Carboni, 2022) possano coesistere, dove gli avatar si impegnano in attività politiche, economiche, sociali e culturali.

Lo spazio fisico, dove abitualmente si vive, viene riprodotto in forma digitale, aumentato di potenzialità, simulando, con plus informativi, effetti su nuove situazioni; il mondo specchiato replica l'aspetto di edifici, di oggetti, di interazioni “tra”, ma assume proprietà e funzioni differenti dal contesto fisico.

Si delinea un nuovo setting, nel e con il quale le cifre educative e pedagogiche emergenti ri-compongono alcuni significati? Nella prospettiva di Hanna Arendt (1994), potremmo concordare di essere innanzi a un nuovo cominciamento, che trova nella categoria esistenziale del post-umano di Rosy Braidotti (2004) una giustificazione di superamento dell'antropocentrismo educativo e formativo spostandone la centralità sull'ecocentrismo sistemico. Accompagnato dalla radicale nuova identità cyborg di Donna Haraway (1995) anticipatoria dell'ibridativo mente/corpo – nella relazione umano-macchina – condizione politica di liberazione a partire dalla condizione femminile.

Generativo di un nuovo contesto sociale e lavorativo emancipato da confinamenti e stanzialità culturali, in primis di genere. Con il metaverso appare stratificarsi una internet incorporata (embodied internet), come una prospettiva aperta rispetto alle forme che questa incorporazione potrà prendere negli esseri umani (Accoto, 2022).

3. Le tecnologie convergenti nel metaverso: un valore generativo nel lavoro?

Il nuovo setting ibridato del metaverso propone l'interdipendenza e simultaneità della realtà estesa (XR), formata delle tre differenti tipologie tecnologiche di realtà virtuale (VR), realtà aumentata (AR) e realtà mista (MR). Gli effetti sono l'esperienza di immersione, attraverso i dispositivi ibridanti, che estranea completamente dal mondo reale, creando un nuovo senso del reale e dello spazio abitato e offrendo capacità di percepire attraverso naturali contingenze sensomotorie (Slater, Sanchez-Vives 2016, p. 5); la sovrapposizione sullo spazio reale di oggetti virtuali che ne aumentano il carico informativo, come se fossero negli ambienti del mondo reale nei quali si opera; la creazione di oggetti virtuali che consentono ai soggetti – umani e non – di interagire nell'ambiente sintetico sovrappo-
nendo i contenuti virtuali (Park, Kim, 2022).

In questo scenario i mondi del metaverso risultano co-costruiti producendo una nuova tipologia di lavoro/lavoratori: il lavoro sintetico-immersivo. Dall'ingresso nelle piattaforme, si estendono una serie di possibilità per popolare il (nuovo)mondo sintetico, generando l'economia del sintetico e della formazione, alimentata dall'offerta del lavoro che migra.

Metaverso è anche l'insieme dell'apparato finanziario virtuale, basato sulla tecnologia blockchain (Tech4Future, 2021), la cui forma di registrazione rende immutabile e non eliminabile qualsiasi contenuto, rendendo particolarmente estesi i campi di applicazione per il mondo fisico (la creazione di moneta digitale bitcoin la più nota, fino a tutti i servizi erogati dall'amministrazione pubblica di tracciabilità ed uso di certificati, compresi quelli dell'istruzione e della formazione superiore o continua). L'applicazione della blockchain può originare nuovi modelli di economia come, per esempio, il fenomeno del Non-Fungible-Token (NFT). Generati dalla blockchain i NFTs, a differenza della criptovaluta che essendo moneta ha il valore di scambio finanziario, rappresentano invece delle risorse univoche, definite da una caratteristica unica e distintiva: per esempio un NFT è un'opera d'arte, è una poesia, è una fotografia, è una canzone, è un progetto, è un libro. Non c'è altro corrispondente. Di fatto l'intersezione di blockchain e NFT's rende "brevettabile" qualsiasi opera artistica o ideativa, liberando cifre di creatività e immaginazione, espandendo un setting per il lavoro autonomo e remunerativo.

4. Il futuro delle professioni e del lavoro sintetico? Oltre lo smartworking, corpi ibridati e nuove soggettivazioni

Le recenti spinte in avanti delle big five tecnologiche della transizione digitale (le MAAMA – Meta-Facebook, Alphabet-Google, Amazon, Microsoft ed Apple) sulla realtà del metaverso, stanno rapidamente delineando un’onda di contesti di lavoro modificato. Si tratta di capire quanto ciò sia permanente e definisca un mondo economico e di lavoro in sé, pervenendo ad un salto necessario verso una nuova concezione di cura, di benessere, di salute, di ecologia sistemica, di nuovi modelli di formazione (Accoto, 2022; Berra, 2022; Bertoldi, 2022; Kraus *et al.*, 2022; Signorelli, 2022; Zorloni, 2022).

Le ricerche di Regus (2022), Ifoa (2022), Forbes (2022), definiscono già alcune caratteristiche necessarie per il lavoro sintetico-immersivo, tratteggiando profili coerenti con il sintetico modo. Alcune Università in Italia – Palermo, Napoli e Torino – hanno avviato la sperimentazione di Hybrid Learning Spaces, attuando l’estensione della realtà per l’apprendimento e l’organizzazione dell’insegnamento – di tipo esperienziale, interattivo e co-disciplinare – modificando radicalmente la didattica.

Si aprono aspetti pedagogici significativi per il lavoro sintetico-immersivo. Ne annotiamo alcuni: il tema dell’ibridazione del corpo (Pinto Minerva, Gallelli, 2004; 2017; Annacontini, Gallelli, 2014; O.Longo, 2003), la cui interpretazione è intesa come espansione, in prospettiva ecosistemica, di una relazione amplificata e solidale con le Alterità, oggi anche sintetiche e verosimili di nuove soggettività (gli avatar) e ri-scoperta del pensiero multiplo, capace di comprendere la molteplicità dei fenomeni. Ciò interpella la questione identitaria e di percezione del proprio corpo, e interroga la nuova capacità cognitiva che si viene formando: dopo essere stata estesa e potenziata dal “suo” corpo fisico negli spazi virtuali, il pericolo è di rompersi, risalendo dall’immersione, dalla connessione biologica intrinseca, e di dover fare i conti con una “incarnazione” radicalmente diversa. Ovvero quale sarà la rappresentazione corporea fisica dei soggetti e quella corporea nel metaverso?

La questione ibridativa accompagna quella di presenza nel corpo, una sensazione soggettiva di immersione: l’essere trasportati in un altro luogo, originando un senso illusorio del luogo e della realtà (Slater, Sanchez-Vives 2016: 37). Chi e come si farà carico di rendere capace di mul-

ti-presenza il soggetto che opererà nel metaverso? Saranno sufficienti le categorie note di formazione in direzione agentiva e consapevole delle multi-identità? Il soggetto multialfabeta interroga la nuova soggettivazione per aprirsi all'ibridazione metaversale: è molto chiaro, nella direzione sin qui argomentata, di come sia necessaria una forma mentis capace di riconoscere e agire nelle interdipendenze tra il proprio sviluppo mentale, l'evoluzione della vita e dell'ambiente a lui circostante, ovvero un soggetto multialfabeta che inventa setting esperti di interazione, di conoscenza, di relazione (Margiotta, 2015, p. 233).

Una sfida per la formazione “nel” lavoro sintetico-immersivo, che deve misurarsi con le teorie neuro-cognitive (Uspenski, Guga, 2022) qualificanti le esperienze ibridate: embodied, embedded, equally enactive, empowered, extended. Si avvia probabilmente lo studio della categoria di ALife (vita artificiale), dove lo studio dell'essere artificiale (sistemi sintetici), integra le tradizionali scienze biologiche sull'analisi degli organismi viventi (Awodele *et al.* 2015, p.5). Analogamente nel lavoro nuovo si dovrebbero considerare gli effetti della realtà virtuale, immersiva e sintetica nell'apprendimento, se sia più efficace di altre forme (Walshe, Driver, 2019; Rupp *et al.*, 2019; Lee *et al.*, 2017; Harrington *et al.*, 2018). Queiroz *et al.* (2022) hanno dimostrato che l'uso di video in realtà virtuale aumenta l'impegno in azioni motorie di esplorazione e permette ai soggetti di percepirsi come in grado di causare cambiamenti nell'ambiente, determinando soglie di agency elevate. L'insieme fornisce ad oggi una solida ipotesi sulla definizione di modelli per la formazione continua e l'aggiornamento professionale, e come progettare/fruire in forme didatticamente adeguate la realtà sintetica estesa.

5. Sintesi critica

Il metaverso è una realtà che potrebbe affermarsi come nuova prospettiva formativa, e favorire delle soggettivazioni trasformative consapevoli, attente alle conseguenze ibridative e capacitanti le opzioni di scelta nella realtà estesa, così come autodeterminanti del proprio progetto esistenziale in prospettiva socio-culturale. Si espanderebbero, con l'affermarsi degli NFTs, le condizioni per valorizzare il patrimonio immateriale, della creatività e dell'agency individuale diffusa, che sosterebbero nuove forme di

imprenditività. Rappresenterebbe un luogo sintetico e immersivo per la formazione iniziale o continua, in realtà estesa, di aggiornamento professionale, di tipo simulativo e con l'affiancamento di sistemi aumentativi. Dal punto di vista della pedagogia critica, il lavoro sintetico-immersivo dovrà far fronte alle derive dell'assenza di diritti e delle regolamentazioni; di qualificare il ben-stare e il ben-essere metaversale; di definire modelli didattici efficaci per l'apprendimento.

Ma il metaverso potrà davvero ridurre le disuguaglianze e le povertà educative? Riuscirà ad interpretare le istanze delle differenti marginalità? Sarà luogo di capacità combinate e opportunità reali per l'ecosistema, piuttosto che virtuali? Saprà affrontare il tema della sua essenza energivora?

Riferimenti bibliografici

- ACCOTO C., *Il mondo in sintesi*, Egea, Milano 2022.
- ANNACONTINI G., GALLELLI R., *Formare altre(i)menti*, Progedit, Bari 2014.
- AWODELE O., TAIWO O.O., KUYORO S.O., *An Overview of Artificial Life*, «International Journal of Advanced Studies in Computer Science and Engineering», vol. 4, 12, 2015, pp. 4-12.
- ARENDT H. (1994) *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1994.
- BALL M., *The Metaverse: And How it Will Revolutionize Everything*, New York, Liveright 2022.
- BERRA V., *La concorrenza con TikTok, i dubbi sul metaverso, l'inflazione: cosa c'è dietro al primo calo dei ricavi di Meta*, in urly.it/3qm9q, 30/10/22.
- BERTOLDI, B. *Il web 3, il metaverso e un chiringuito sulla spiaggia*, in urly.it/3qm9s, 30/10/22.
- BRAIDOTTI R., *Il postumano*, DeriveApprodi, Roma 2004.
- CARBONI C., *LA vita verosimile*, LUP, Roma 2022.
- COSTA M., *Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e Robotica*, «Rivista Formazione, Lavoro, Persona», vol. XII, 37, 2022, pp. 22-34.
- *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- FORBES, *The Metaverse: The Future Of Work*, in urly.it/3qm9n, 30/10/22.
- IFOA, *Lavorare nel Metaverso: quali sono le professioni più richieste ai tempi del web3?* in urly.it/3qm9m, 30/10/22.

- HARAWAY D., *Manifesto cyborg*, Feltrinelli, Milano 1995.
- HARRINGTON C.M., KAVANAGH D.O., BALLESTER G.W., BALLESTER A.W., DICKER P., TRAYNOR O., TIERNEY S., *360 Operative videos: A randomized cross-over study evaluating attentiveness and information retention*, «Journal of surgical education», vol. 75, 4, 2018, pp. 993-1000.
- HEIDICKER P., LANGBEHN E., STEINICKE F., *Influence of avatar appearance on presence in social VR*, «2017 IEEE Symposium on 3D User Interfaces», 2017, pp. 233-234.
- KRAUS S., KANBACH DK., KRISTA P.M., STEINHOFF M.M., TOMINI N., *Facebook and the creation of the metaverse: radical business model innovation or incremental transformation?* «International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research», vol. 28, 9, 2022, pp. 52-77.
- LEE S.H., SERGUEEVA K., CATANGUI M., KANDAUROVA M., *Assessing Google cardboard virtual reality as a content delivery system in business classrooms*, «Journal of Education for Business», vol. 92, 2017, pp. 153-160.
- MALAVASI P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita & Pensiero, Milano 2019.
- MARGIOTTA U., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma 2015.
- O.LONGO G., *Il simbiote. Prove di umanità futura*, Meltemi, Roma 2003.
- PARK S.M., KIM Y.G., *A Metaverse: Taxonomy, Components, Applications, and Open Challenges*, «IEEE Access», vol. 10, 2022, pp. 4209-4251.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale*, in Ferrante A., Orsenigo J., *Dialoghi sul postumano*, Mimesis, Milano 2017.
- *Pedagogia e post-umano*, Carocci, Roma 2004.
- QUEIROZ A.C.M., FAUVILLE G., HERRERA F., LEME M.I. DA S., BAIENSON J.N., *Do Students Learn Better With Immersive Virtual Reality Videos Than Conventional Videos? A Comparison of Media Effects With Middle School Girls*, «Technology, Mind, and Behavior», vol. 3, 3, 2022, <https://doi.org/10.1037/tmb0000082>.
- REGUS, *The metaverse: the future of work*, «Magazine US Regus», 2022.
- RUPP M.A., ODETTE K.L., KOZACHUK J., MICHAELIS J.R., SMITHER J.A., MCCONNELL D.S., *Investigating learning outcomes and subjective experiences in 360-degree videos*, «Computers and Education», 128, 2019, pp. 256-268.
- SIGNORELLI A.D., *Il metaverso non esiste*, in urly.it/3qm9x, 30/10/22.

- USPENSKI I., GUGA J., *Embodying Metaverse as Artificial Life: At the Intersection of Media and 4E Cognition Theories*, «Philosophy and Society», vol. 33, 2, 2022, pp. 326-345.
- WALSHE N., DRIVER P., *Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video*, «Teaching and Teacher Education», 78, 2019, pp. 97-105.
- ZORLONI L., *Nel metaverso l'Europa non vuole ripetere gli errori del cloud*, in urly.it/3qm9_, 30/10/2022.

Emozione e cognizione nel mondo delle macchine intelligenti.

L'evoluzione delle nuove competenze
per lo sviluppo professionale

CAMILLA BRANDAO DE SOUZA*

RIASSUNTO: Si stima che nei prossimi anni una grande percentuale di mansioni sarà processata dall'intelligenza artificiale: Machine Learning e Deep Learning svolgeranno in modo automatico i processi più ripetitivi, dando la possibilità ai lavoratori di concentrarsi su quelli decisionali.

Il discorso sulla digitalizzazione e sull'impatto del progresso tecnologico sul lavoro è diventato quindi ancora più imperativo.

Oltre allo sviluppo delle competenze adatte per poter dialogare con la sfera dell'intelligenza artificiale, è necessario occuparsi anche delle sfide pedagogiche che la nuova era tecnologica sottende, come quella data dalla nuova dimensione relazionale dell'intelligenza artificiale emotiva.

PAROLE-CHIAVE: intelligenza artificiale emotiva, educazione, competenze trasversali, sviluppo professionale.

Abstract: It is estimated that in the coming years a large percentage of tasks will be processed by artificial intelligence: Machine learning and deep learning will automatically carry out the most repetitive processes. Therefore, it is also necessary to embrace the pedagogical challenges that the new technology implies, especially the ones related to the emotional artificial intelligence area.

KEY-WORDS: affective computing, education, soft skills, professional development.

* Università Ca' Foscari di Venezia.

1. Innovazione tecnologica e lavoro

La crisi del Covid-19 ha accelerato un processo, che era già in corso, di massiccia digitalizzazione della produzione economica e dei servizi.

Si stima che nei prossimi anni una grande percentuale di mansioni sarà processata interamente dall'intelligenza artificiale: *Machine Learning* e *Deep Learning* svolgeranno in modo automatico i processi più ripetitivi, dando la possibilità ai lavoratori di concentrarsi su quelli decisionali. Il risultato sarà la probabile sostituzione di massa del lavoro umano con l'automazione (Gadi & Tomer, 2021).

Il discorso sulla digitalizzazione e sull'impatto del progresso tecnologico sul futuro del lavoro è diventato quindi ancora più imperativo. Negli ultimi anni vi sono stati progressi piuttosto significativi nell'ambito dell'Intelligenza Artificiale¹, in particolare modo nei settori del riconoscimento delle immagini e del parlato, dell'elaborazione del linguaggio naturale, della traduzione, della comprensione della lettura, della programmazione informatica e dell'analisi predittiva.

Questo rapido progresso è stato accompagnato dalla preoccupazione per i possibili effetti della diffusione dell'Intelligenza Artificiale nel mercato del lavoro. Vi sono, infatti, ragioni per ritenere che il suo impatto sull'occupazione possa essere diverso dalle precedenti ondate di progresso tecnologico (OECD, 2021).

Le precedenti ondate di progresso tecnologico sono state principalmente associate all'automazione di attività di routine.

I computer, ad esempio, sono capaci di eseguire compiti cognitivi, tra cui il calcolo e la ricerca di informazioni. Ugualmente, i robot industriali sono manipolatori programmabili di oggetti fisici e quindi associati all'automazione di attività manuali di routine.

Queste tecnologie sostituiscono quindi i lavoratori principalmente in professioni a bassa e media qualifica.

In precedenza si riteneva che le attività associate a occupazioni altamente qualificate, come le attività manuali non di routine (che richiedono

1. È il ramo della computer science che studia lo sviluppo di sistemi Hardware e Software dotati di specifiche capacità tipiche dell'essere umano (interazione con l'ambiente, apprendimento e adattamento, ragionamento e pianificazione), capaci di perseguire autonomamente una finalità definita, prendendo decisioni che fino a quel momento erano solitamente affidate alle persone.

destrezza) e le attività cognitive non di routine (che richiedono ragionamento astratto, intelligenza sociale e creatività) non rientrassero nell'ambito dell'automazione (Acemoglu & Restrepo, 2020).

Tuttavia, i recenti progressi nell'ambito dell'Intelligenza artificiale dimostrano che anche i compiti cognitivi non di routine possono essere sempre più automatizzati (Lane & Saint-Martin, 2021). La robotica sta diventando quindi, per la prima volta, dotata di capacità autonoma² di apprendimento e adattamento³, con capacità simili a quelle umane, penetrando così all'interno di domini da cui fino ad ora era rimasta esclusa.

Le aree in cui l'Intelligenza Artificiale sta attualmente facendo i maggiori progressi sono, infatti, associate a compiti cognitivi non di routine spesso svolti da lavoratori con competenze medio-alte.

Tuttavia, questi lavoratori sembrano affidarsi più di altri lavoratori anche alle capacità che l'Intelligenza Artificiale attualmente non possiede, come il ragionamento induttivo o l'intelligenza sociale. (OECD, 2021).

In aggiunta, lavoratori altamente qualificati spesso trovano più semplice adattarsi alle nuove tecnologie poiché è più probabile che lavorino già con le tecnologie digitali.

Nella maggior parte delle sue attuali applicazioni, l'intelligenza artificiale fa riferimento a software per computer che si basano su tecniche algoritmiche altamente sofisticate per trovare modelli nei dati e fare previsioni sul futuro. È inoltre in grado di formulare prognosi mediche, suggerire cure, rilevare il cancro e identificare le frodi. Di conseguenza, contrariamente alle precedenti ondate di automazione, potrebbe avere un'enorme impatto sulla categoria dei lavoratori altamente qualificati.

Per sfruttare gli effetti sulla produttività dati dall'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale i lavoratori devono quindi imparare a lavorare in modo efficace con la nuova tecnologia e adattarsi ad una composizione mutevole delle attività, che ponga maggiormente enfasi sulle attività che l'Intelligenza Artificiale non è ancora in grado di svolgere.

Oltre a provocare degli effetti sulla quantità di lavoro, l'Intelligenza Ar-

2. Autonomia: capacità di eseguire attività in situazioni complesse senza una guida costante da parte dell'utente

3. Adattamento: capacità di migliorare l'esecuzione delle attività imparando dall'esperienza.

tificiale può infatti trasformare le occupazioni modificando la struttura delle loro mansioni. Questo potrebbe quindi portare ad una maggiore richiesta di competenze tecniche (OECD, 2021).

Secondo il Report OCSE del 2021, l'esposizione all'Intelligenza Artificiale sembra essere associata ad una maggiore crescita occupazionale in quei lavori in cui l'uso del computer è elevato, e maggiori riduzioni delle ore lavorate nelle occupazioni in cui l'utilizzo del computer è invece basso.

Pertanto, anche se l'Intelligenza Artificiale può sostituire i lavoratori in determinati compiti, sembra anche creare opportunità di lavoro in occupazioni che richiedono competenze digitali.

Inoltre, dai dati raccolti, emerge che una maggiore esposizione all'Intelligenza Artificiale è associata ad un maggiore aumento della domanda di competenze tecniche (come l'elaborazione del linguaggio naturale, la traduzione automatica o il riconoscimento delle immagini) nelle occupazioni in cui l'utilizzo del computer è elevato.

In questo panorama assume quindi un grande rilievo lo sviluppo delle competenze, sia tecniche, sia trasversali. Di conseguenza, molti paesi, specialmente dopo l'evento pandemico, si stanno interrogando sulla necessità di un aggiornamento del proprio sistema formativo, in modo da poter accompagnare al meglio la diffusione delle nuove tecnologie. L'Intelligenza Artificiale dipende, infatti, moltissimo dalla componente umana e dunque dalla competenza dei soggetti che la sviluppano, implementano ed utilizzano.

2. Skill Mismatch: l'Università prepara gli studenti a sviluppare competenze trasversali?

La domanda di competenze risente e si adatta continuamente ai cambiamenti sociali e tecnologici.

Per poter incrementare le competenze necessarie al panorama di innovazione che si sta aprendo, non solo i lavoratori devono essere messi in condizioni favorevoli, ma anche chi si appresta ad entrare nel mondo del lavoro, a partire già dal proprio percorso di formazione.

In questo senso l'istruzione superiore contribuisce enormemente alla crescita economica, al progresso sociale e alla qualità complessiva della vita attraverso le competenze acquisite da studenti e laureati.

I datori di lavoro utilizzano queste qualifiche come modi per identificare e selezionare candidati al lavoro che padroneggino le competenze essenziali richieste.

Tuttavia, nella situazione attuale, vi sono importanti segnali che evidenziano come l'offerta di competenze dei laureati non corrisponda più alla domanda di competenze richieste dal mercato del lavoro (Brunello & Wruuck, 2019). La mancata corrispondenza quantitativa delle qualifiche si sta trasformando in un grave problema in Italia e in molti paesi, compromettendo la produttività, la crescita e il continuo aumento della prosperità.

I datori di lavoro e le organizzazioni economiche iniziano ad esprimere, a voce sempre più forte, perplessità rispetto al fatto che i laureati abbiano acquisito le competenze necessarie, in particolare modo quando si parla di competenze trasversali, come la capacità di risolvere problemi, di comunicare, di essere creativi e di pensare in modo critico.

Queste competenze non solo sono sempre più richieste dal mondo del lavoro, ma anche dalla possibilità di differenziarsi, in modo ancora più visibile, dalle "macchine intelligenti". Uno studio interessante e pionieristico è stato condotto, a tal riguardo, dall'organizzazione americana "Council for aid to Education" in collaborazione con l'OCSE ed alcuni dei paesi membri. In questo studio, utilizzando come strumento di indagine il CLA (Collegiate Learning Assessment), si è cercato di comprendere se e come le università di Stati Uniti, Inghilterra, Italia, Messico, Finlandia e Cile, equipaggiassero i propri studenti non solo fornendo loro competenze disciplinari, ma anche trasversali.

Nessuno ha ancora sviluppato metriche comparative affidabili in merito alla valutazione delle competenze nell'istruzione secondaria, ma questa indagine ha dimostrato non solo che si stanno compiendo notevoli progressi a tal proposito, ma anche che una valutazione comparativa internazionale è possibile.

Questa conclusione è significativa perché la quasi totale mancanza di metriche comparative affidabili di ciò che gli studenti imparano negli istituti di istruzione superiore potrebbe, potenzialmente, diventare un grave rischio sistemico per il settore.

Le classifiche internazionali degli istituti di istruzione superiore sono utilizzate, infatti, come indicatore della qualità degli istituti e delle credenziali che forniscono, ma non della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Secondo i risultati emersi dall'indagine sopra citata, se le Università vogliono davvero promuovere le competenze del ventunesimo secolo come il pensiero critico e il problem solving, indispensabili per i lavoratori che si occupano di Intelligenza Artificiale, devono aumentare i loro sforzi.

Anche i governi si stanno iniziando seriamente ad interrogare rispetto al mismatch⁴ tra competenza e lavoro, confrontando le differenti università e spostando molte risorse dal pubblico al privato. L'ultima parola spetterà probabilmente agli studenti, quando acquisiranno maggiore consapevolezza di essere protagonisti e quindi potenti attori all'interno del dibattito in questione (OCSE, 2022).

Il fenomeno dello skills mismatch in Italia è particolarmente diffuso. Circa il 6% dei lavoratori possiede competenze basse rispetto alle mansioni svolte, mentre il 21% è sotto qualificato.

Inoltre, circa il 35% dei lavoratori è occupato in un settore non correlato ai propri studi. Riequilibrare la domanda e l'offerta delle competenze richiede che le istituzioni nel settore dell'istruzione e della formazione siano più reattive ai cambiamenti, che vi siano politiche per il mercato del lavoro più efficaci, ed un uso migliore di strumenti di valutazione ed analisi dei fabbisogni di competenze attuali ed emergenti.

I giovani laureati e gli adulti italiani hanno, in media, un più basso tasso di competenze rispetto ai loro pari in altri paesi dell'OCSE e il tasso di istruzione terziaria rimane comunque uno dei più esigui. L'Italia si colloca inoltre nel quintile più basso tra i paesi dell'OCSE per la cultura dell'apprendimento tra gli adulti, i quali utilizzano le proprie competenze sul posto di lavoro e nella vita quotidiana con minor frequenza che in altri paesi membri.

Analogamente, l'Italia presenta bassi tassi di adozione di pratiche di prestazioni avanzate sul luogo di lavoro e si colloca nel quintile più basso tra i paesi OCSE per la forza dell'ecosistema dell'innovazione, fattori, questi, cruciali per un efficace uso delle competenze.

Inoltre, in Italia il mismatch si trova anche per quanto riguarda l'ambito delle competenze digitali.

Secondo il rapporto DESI (Digitalizzazione dell'Economia e della Società) del 2022, sebbene l'Italia abbia guadagnato due posizioni rispetto

4. Si verifica quando le competenze di un lavoratore non sono allineate con quelle richieste per compiere uno specifico lavoro

al 2021, passando al diciottesimo posto fra i 27 Stati membri dell'Unione Europea, si trova ancora al di sotto della media europea. Emergono, infatti, fattori critici non ancora superati.

Oltre la metà dei cittadini italiani non dispone neppure di competenze digitali di base e solo il 42% delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede almeno le competenze digitali di base e solo il 22% possiede quelle superiori a quelle di base.

Quindi la richiesta esponenziale di competenze digitali che sta vivendo il mercato trova un importante squilibrio in quella che è la reale offerta formativa e questo spiegherebbe, almeno in parte, perché l'Italia sta avendo più difficoltà rispetto ad altri paesi a completare la transizione verso una società dinamica, tecnologica e fondata sulle competenze (OECD, 2017).

3. Emozione e Cognizione nel mondo delle macchine intelligenti: la sfida pedagogica

Oltre allo sviluppo delle competenze adatte per poter dialogare con la sfera dell'intelligenza artificiale è necessario occuparsi anche delle sfide pedagogiche che la nuova era tecnologica sottende.

Una delle sfide maggiori che il mondo pedagogico si troverà ad affrontare, rispetto all'innovazione tecnologica, sarà, con molta probabilità, legata alla dimensione emotiva e relazionale.

Un tempo si pensava, infatti, che il campo della libertà umana potesse contare sulla impenetrabilità dei propri pensieri e delle proprie emozioni.

La capacità, però, degli algoritmi di riconoscere e manipolare gli stati d'animo, rappresentano una nuova frontiera dell'intelligenza artificiale, e sollevano questioni, etiche, pedagogiche ed organizzative piuttosto complesse.

Secondo lo storico Yuval Noah Harari (2015) l'intelligenza artificiale è destinata ad esercitare, infatti, un'influenza primaria non solo sul modo di consumare e lavorare delle persone, ma perfino sul loro modo di pensare.

Yuval, a questo proposito, arriva al punto di sostenere, che il dominio degli algoritmi potrebbe arrivare a mettere in crisi il concetto stesso di libertà individuale e di autodeterminazione dell'individuo e per affrontare

questo problema chiede da tempo ai leader mondiali di regolamentare l'utilizzo dei dati in merito all'intelligenza artificiale.

Oggi i sistemi di machine learning, ma soprattutto di "affective computing"⁵ che si avvalgono in buona parte di meccanismi definiti di *deep learning* (apprendimento profondo), consentono, infatti, di varcare la soglia delle nostre emozioni, rendendole intellegibili.

Recentemente ha fatto scalpore il caso di una società di Pechino che, per contrastare la crescente depressione sul posto di lavoro nelle imprese cinesi dove sono sempre più diffusi i casi di suicidio, ha sviluppato un software per il riconoscimento del sorriso. Così facendo, solo il personale sorridente veniva ammesso sul posto di lavoro perché in grado di far circolare in azienda energie positive aumentando il benessere organizzativo.

Sempre in ambito lavorativo, un'azienda degli Stati Uniti, ha sviluppato un software di riconoscimento delle emozioni in grado di comprendere il livello di stress evincendolo dal tono della voce all'interno di una conversazione, potendo poi suggerire agli interlocutori come correggere il proprio stato emotivo.

Il territorio delle nostre emozioni diviene in questo modo uno spazio di conquista delle tecnologie digitali.

Non solo oggi comincia a diventare possibile sapere che cosa accade dietro lo schermo delle nostre emozioni, ma è anche possibile interagire con esse modificandole ed influenzandole secondo criteri di funzionalità (Huyskes, 2021).

Secondo Huyskes, l'utilizzo dell'affective computing potrebbe, ad esempio, si migliorare le prestazioni dei propri dipendenti, ma farli sentire disumanizzati poiché privati, almeno in parte, della propria intelligenza emotiva.

Inoltre, modificando in modo così dirompente gli assetti della normale comunicazione ed interazione, l'intelligenza artificiale emotiva non può che avere un enorme impatto anche sugli assetti organizzativi e sulla relazione educativa, di cui l'empatia e l'alterità rappresentano i cardini.

La letteratura scientifica internazionale, evidenzia, infatti, come l'intelligenza artificiale in campo educativo sia un settore particolarmente emergente (Baker & Smith, 2019).

5. Studia, analizza e sviluppa strumenti di calcolo basati su algoritmi, per riconoscere, esprimere e generare emozioni normalmente attribuite all'essere umano. Questo tipo di studi si occupa pertanto della riproduzione delle espressioni umane attraverso i volti digitali, del riconoscimento emotivo e dell'analisi delle emozioni dell'utente.

Si prevede che quasi tutte le applicazioni e le piattaforme di apprendimento avranno la capacità, nel prossimo futuro, di rilevare e monitorare le emozioni degli studenti (Elaish, Shuib, Ghani e Yadegaridehkordi, 2017).

A tal proposito, diventerà ancora più cruciale il ruolo delle Università nell'implementare sempre più una formazione che non contempi solo contenuti di tipo disciplinare, ma anche trasversale.

La sfida dell'educazione oggi è, infatti, l'apprendimento attivo, collaborativo e focalizzato sullo sviluppo di competenze per la vita. La robotica educativa e l'intelligenza artificiale privilegiano questo approccio attraverso l'esperienza diretta e il coinvolgimento degli studenti.

Di conseguenza, per fronteggiare al meglio le sfide future, sarà necessario che i campi di studio interdisciplinari si contaminino tra loro trovando uno spazio di confronto attraverso una negoziazione congiunta di modelli, intenti, azioni e pratiche (Pancirolli, Rivoltella, Gabbrielli, Richter, 2020).

Secondo Bucchi (2020) ci stiamo dirigendo verso una realtà in cui i nostri dispositivi personali ci conosceranno meglio della nostra stessa famiglia e i dispositivi tecnologici saranno, prima o poi, dotati tutti di almeno una tecnologia per il riconoscimento delle emozioni.

Queste prospettive, se da un lato destano preoccupazione, dall'altro portano ad immaginare potenti rivoluzioni, anche nel campo educativo, per quanto riguarda il livello di *personalizzazione* ed *umanizzazione* delle esperienze digitali.

Ogni innovazione ha un lato A e un lato B, come i dischi in vinile. Da una parte crea, dall'altra distrugge. Risolve alcuni problemi e ne genera altri. Avvantaggia qualcuno e mette in difficoltà qualcun altro. Una delle ragioni per cui non possiamo limitarci a prenderne solo i benefici è che, parafrasando il celebre verso di John Donne, *nessunatecnologia è un'isola*. Per funzionare, e per produrre un effetto, unatecnologia ha bisogno di altre infrastrutture, pratiche, abitudini, accessori, cornici (Bucchi, 2020).

La sfida per la pedagogia, sarà dunque quella di sapersi porre le giuste domande, all'interno di ciascun ambiente organizzativo in cui si troverà a dover dialogare con una nuova tipologia di relazione.

Riferimenti bibliografici

- ACEMOGLU D, RESTREPO P, Robots and jobs: Evidence from US labor markets, «Journal of political economy», 2020.
- BAKER T., SMITH L., Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges, Report Nesta, 2019.
- BUCCHI M., *Io & Tech, piccoli esercizi di tecnologia*, Bompiani, Milano 2020.
- BRUNELLO G., WRUUCK P., *Skill Shortages and Skill Mismatch in Europe: A review of the Literature*, Ila Discussion Paper No. 12346, 2019.
- CARUELLE D., SHAMS P., GUSTAFSSON A., LERVIK O., *Affective computing in marketing: practical implications and research opportunities afforded by Emotional intelligence Machines*, Marketing Letters, 2022.
- DESI INDEX, 2022.
- EGGER M, LEY M, HANKE S, Emotion Recognition from Physiological Signal, Electronic Notes in Theoretical Computer Science, 2019.
- ELAISH M, SHUIB L, GHANI N, YADEGARIDEHKORDI E, ALAA M, Mobile Learning for English Language Acquisition: Taxonomy, Challenges, and Recommendations, IEEE Access, 2017.
- ESTEBAN V, Artificial Intelligence and Education: A pedagogical challenge for the 21 st century, «Educational Process», 2021.
- GADI N, TOMER S, The future of labor unions in the age of automation and at the dawn of AI, «Technology in Society Journal», 2021.
- GAWDAT M, *Super Intelligenti*, Rizzoli, Milano 2022.
- HUYSKES D., *Riprendiamoci le nostre emozioni dal controllo dell'intelligenza artificiale*, Italian Tech, 2021.
- LANE M. & SAINT MARTIN A., The impact of Artificial Intelligence on the labour market: what do we know so far?, OECD, Paris 2021.
- OECD, Artificial Intelligence and employment: new cross cultural evidence, Paris 2021.
- Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, Paris, 2017 OECD, Strategia per le competenze dell'OCSE, Paris, 2019 OECD, Strategia per la competenze dell'Italia, Paris 2017.
- Does higher education tech students to think critically?, Paris 2022.
- PANCIROLI C, RIVOLTELLA P, GABBRIELLI M, RICHTERD O, Intelligenza Artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca, «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 20(3), 1-12.

- PORIA S, CAMBRIA E, BAJPAI R, HUSSAIN A, A review of affective computing: from unimodal analysis to multimodal fusion, «Information Fusion», 2017.
- POULIAKAS, M, SEKMOKAS, M., *Automation, Skills demand and Adult Learning*, in European Investment Bank, *Investing in Europe's Future: the Role of Education and Skills*, Luxembourg, 2018.
- QUINTINI G., *What skills are needed for tomorrow's digital world?*, OECD Medium, 2017.
- RICHARDSON S., Affective computing in the modern workplace, «Business information review», 2020
- TAMM M., Training and Changes in Job Tasks, «Economics of Education Review», 2018.
- YUVAL N. H, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, Bompiani, Milano 2015.

Training and gamification

BRIGITTA PIA ALIOTO*

RIASSUNTO: A seguito della quarta rivoluzione industriale e della pandemia mondiale, i processi lavorativi hanno subito importanti cambiamenti. Il presente articolo analizza la gamification della formazione per gli adulti, sottolineando la valenza che questa può avere per un apprendimento trasformativo. Nello specifico, ci si vuole focalizzare sull'acquisizione della capacità di lavorare in circostanze mutate, evidenziando, oltre che un approccio eutagogico, l'importanza delle emozioni nel processo trasformativo di apprendimento.

PAROLE-CHIAVE: Eutagogia, apprendimento, gamification, emozioni.

ABSTRACT: As a result of the Fourth Industrial Revolution and the World Pandemic, the work processes have undergone major changes. This article analyses the gamification of training for adults, stressing the value it can have for transformative learning. Specifically, we want to focus on the acquisition of the ability to work in changed circumstances, emphasizing, as well as a heutagogic approach, the importance of emotions in the process of transformative learning.

KEY-WORDS: Heutagogy, learning, gamification, emotions.

1. A new space-time

The work processes have been put into crisis by two events that have characterized the 21st century: the digital revolution and the global pandemic.

* University Ca' Foscari of Venice.

The first, commonly known as the *Fourth Industrial Revolution* or *Industry 4.0*, refers to the transformative wave of manufacturing industry work processes. In their research, Oztemel and Gursev (2020) define *Industry 4.0* as a *manufacturing philosophy* that links new automation systems, versatile data exchange, and greater innovation within the design, process, and production stages. (Rangraz & Pareto, 2021). In other words, it seems that industries are exposed to several new technologies in different ways than before. We can talk about *big data*, *the Industrial Internet of Things*, *Cloud Manufacturing*, *Advanced automation*, *Additive manufacturing*, *Wearables* and *augmented reality* (Costa, 2019). The workspace is redefined in terms of “facilitated ecosystem” and the computer system, able to interact continuously with the physical system in which it operates, as well as the advent of machine learning, inevitably, generate a revisiting of roles within the work organization and imply the need for the acquisition of new skills for workers (Costa, 2019).

This aspect, in part, has been generalised and exacerbated by the Covid-19 pandemic, where telework, that is the decentralisation of production and of the workplace through the use of digital technologies, was the working methodology that most occurred during the lockdown (OECD, 2019). According to the OECD Skills Outlook report (2019), for example, with 36% Italy is in last place among the OECD countries as a share of the population able to use the Internet in a complex and diverse way and Italian workers are among those who use less information and communication technologies (OECD, 2019).

Although telework is a work practice dating back to before the pandemic, it has no longer concerned either the choice of the worker or the specific field of reference, but it was an obligation that everyone had to meet by highlighting the criticality mentioned above: the need to acquire new skills. However, which ones?

The demographic curve of the nation, therefore the old age of the workers, is perceived as a negative factor on the employment and employability. Technological change can reduce the results of old technological skills, generally held by older workers, and increase the return of new skills related to emerging technology – held by younger workers (Bachmann et Al., 2022). In fact, this does not imply the objective job security of the last or the first. On the contrary, older workers are more likely to benefit from internal power and, as such, can be more protected from

change than younger workers, who are more affected by changing market demand and increasing job instability due to limited time spent in the company (Bachmann et Al., 2022; Dottori, 2020). The intent of the elaborate, however, is to focus on the challenges that the transformation towards *Industry 4.0* has generated on existing staff, especially adult staff, being perceived as the most at risk.

2. The training process

In the context of the digital revolution and in a new working environment characterized by new relationships, the training of the worker should be aimed at investing in skills that highlight and improve the complementarities between man and machine (Costa, 2019; Dottori, 2020), as problem solving skills, adaptability, creativity rather than on tasks that can be performed by the machines themselves (Dottori, 2020).

Yet most human competence studies pay particular attention to the effect of technologies (Rangraz & Pareto, 2021). Digital competence includes knowledge, skills and attitudes in interacting with ICT (Technologies of Information and Communication). As Rangraz and Pareto (2021) wrote, “the problem in question becomes *how to learn to work with ICT*, rather than *how to adapt to the changes created in work that is influenced by technology*”. In other words, competence seems to be defined as the ability to work with ICT and not as the ability to work under changed circumstances (Rangraz & Pareto, 2021). This is important in debates about the competence of the existing workforce and limits the development of skills that underpin transformative thinking – problem solving, adaptability and creativity.

For this reason, it is necessary to reconsider the ways in which training is carried out within companies, in order to better respond to the new adaptive needs of workers.

The educational process is traditionally centered on the pedagogical relationship between teacher and learner, where the former has a fundamental role in decision-making processes relevant to the learner’s knowledge needs, content and skills to be taught and developed and teaching methods to be applied (Hase & Kenyon, 2001). In a society, where information can now be easily traced by everyone thanks to the information

channels of free access, the educational value can no longer focus only on the acquisition of new notions and knowledge or the study of specific disciplines (Hase & Kenyon, 2001). Especially in the training of adults, specifically in the company, it is necessary to prepare people to effectively cope with the *turbulent* environment in which they live by possessing the ability to self-determination; knowing how to learn; using creativity useful for the transformation of knowledge and its own mental patterns; and knowing how to work with others (Hase & Kenyon, 2001).

A heutagogy approach, therefore, recognizes the need to be flexible in learning, placing emphasis not in the outcome, but in the process, which must be transformative.

Our education and training, and management systems, are often designed in such a way as to limit creative thinking. These systems tend to provide people, as a learning package, with both the question and the answer. The heutagogy approach suggests a more active role for the student (Hase & Kenyon, 2001).

2.1. *Gamification for the training of adults*

In order to cope with the change in the pedagogical environment during the lockdown period, where teaching was guaranteed through online platforms, many high schools and universities have introduced a teaching methodology aimed at maintaining the attention of students, their involvement and motivation: gamification. This implies the use of elements of game design in non-recreational contexts, such as the teaching traditionally enjoyed in the teacher-learner relationship and plays a crash between situationality and revisiting the learning space (Nesti, 2017). Gamification has taken hold with the rise of digital and video games since the 2000s and, with the pandemic covid-19, has become an interactive digital activity that, through virtual simulation, allows participants to make accurate experiences, and is able to promote active, participatory and engaging learning paths. It is experiential learning, in which the player takes on an active role and the virtual is a reliable and faithful reproduction of the processes of reality (learning by doing) (Jacomuzzi et Legrenzi, 2021). Specifically, there are elements that make this game an effective learning environment (Plass et Al., 2015) and that could be considered fundamental for adult-centered transformative learning that can adapt to changing circumstances.

The first element is motivation: the game, to entertain and be brought to completion, must motivate the student to be engaged for a very long time thanks to some characteristics of the experience, such as badges, trophies, or the story itself in the case of Graphic Novels.

These structural features allow the student to be in a state of flow (Nessti, 2017) i.e. total immersion. In fact, connected to the motivation, there is the engagement of the player. It can be a) cognitive, afferent to mental processes and metacognition, b) affective, inherent in emotional elaboration and regulation, c) physical, that is, the embodiment of actions, gestures, movements, and finally d) sociocultural, that is social interaction embedded within the cultural context (Plass et Al., 2015).

The third important element is the adaptability of the game, or rather, “the ability of the game to involve each student in a way that reflects his or her specific situation”. This can be related to students’ current level of knowledge, cognitive skills, students’ emotions, or several other variables (Plass et Al., 2015). Finally, the fourth element is protected failure. Failure, therefore, is not regarded as something undesirable, but as a necessary step in the learning process. The reduced consequences of failure in games encourage risk taking, trying new things, and ensuring exploration by the player. They also provide opportunities for self-regulated learning during the game, in which strategies of goal setting, goal achievement monitoring and effectiveness assessment of strategies used to achieve the desired goal are implemented (Plass et Al., 2015). You can see that the *rouge file* of the four features listed by the game is just the emotion. The same described flow state implies total emotional and cognitive involvement.

If the environment, context, matter arouses an emotion it is able to teach something (Immordino-Yang, 2017), the role of emotion, specifically, guides the process of cognitive learning, through an emotional response – able to prevent the individual from falling into the same error by applying previous learning to the new situation (Mezirow, 2003; Immordino-Yang, 2017). In summary, the emotional frame of the game that contributes and attends cognitive involvement, motivation, adaptability and the possibility of failure in a protected environment, allows you to learn by deconstructing and transforming their mental constructs.

This corresponds to the “learner-centered” approach of Rogers (Hase & Kenyon, 2001), who states that 1) the role of the teacher is to facilitate

student learning – in the gamified context, in fact, the teacher proposes the game conveying with the learning, but the student has an active role in the process; 2) People only learn significant things they perceive as involved in maintaining or improving the self-structure – in that case, the motivation generated by the game can be functional. 3) Experience, if assimilated and reflected, would involve a change in the organization of oneself, but tends to be negated or distorted by the process of symbolizing one’s own mental constructs; 4) moreover, when one is perceived as inconsistent with the self, things can only be assimilated if the environment provides the optimal conditions for learning. 5) Finally, the educational system, that most effectively promotes meaningful learning, is one in which the threat to oneself is minimized – the possibility of protected failure (hence learning by trial and error, which generates cognitive restructuring) it ensures the ability to internally resolve the inconsistency between the scheme to be learned and your mental constructs.

3. Neuroscience, emotions, learning

As it transpired earlier, according to Mezirow (2003) transformative learning is “the process of change in a frame of reference” or rather “the social process of building and appropriating a new or revised interpretation of the meaning of one’s own experience as a guide to action” (Ali & Tan, 2022). Although the role of emotions in mental constructs is also stressed by the author, stating that “our frame of reference is composed not only of our point of view, but also of mental habits that are habitual ways of thinking, feeling and acting influenced by assumptions that constitute a set of codes”, Taylor (2001) criticizes the theory as describing a process that is too rationally driven and unbalanced by the role of emotions (Ali & Tan, 2022). He is the first to put emotions at the center of the theory of transformative learning and does so by collecting new evidence from the field of neuroscience to argue that there is a fundamental interdependence between emotions and rationality (Damasio, 1995; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). As mentioned above, the brain is a predictive organ capable of anticipating the emotional results, and not, of our action using previous experiences. If our expectations fail, there is an error of prediction which leads to a change in the brain, biophysically, resulting in up-

dates to the internal model and worldview so that better decisions can be made in the future (Ali & Tan, 2022). This also happens in games, which simulate the surrounding reality and, regardless of these, society itself generates dilemmas to which people must respond. Another example is the confusing dilemmas, which serve as a catalyst for the transformation of perspective into adult learning.

When dilemmas, anomalies or crises occur that are inconsistent with our assumptions and beliefs, a transformation occurs in adults. To help solve these dilemmas, we start to reflect and challenge our mindset (Ali & Tan, 2022).

Thus, by combining neuroscience, transformative learning and heuristics, Ali and Tan's research (2022) aims to propose a deeper understanding of people's emotional experiences in the transformative learning process. This paper aims to be limited to gamification, as a training methodology for the digital revolution and new work processes. This emotional experience can be dictated by the story of the game, the customization of the game, the adaptability of the game, the cognitive and emotional effect that an error can generate.

The authors also believe that many problems in contemporary societies, and in this case in Industry 4.0, can be traced, in part, to closed-minded attitudes that limit curiosity. Linking it to the demographic curve, it decreases from early to late adulthood (Ali & Tan, 2022) and can be considered a type of epistemic emotion, namely an emotional need to close the gap in knowledge or understanding (Ali & Tan, 2022). Shin and Kim (2019) distinguish between backward curiosity and forward curiosity. Backward curiosity implies inconsistency (the contrast between expectations and unusual events) and mispredictions or confusing dilemmas. And if we think about what's been said so far, transformative learning involves solving curiosity backwards, but it implies something more. In some stages of transformation, a sense of uncertainty prevails, and individuals must learn to "cope with ambiguity, uncertainty and contingency" (Ali & Tan, 2022). This sense of uncertainty is what defines curiosity forward, namely "the feeling of doubt" (Shin & Kim, 2019). According to Ali and Tan (2022), in an alternative interpretation, "transformative learning is also about curiosity, marked by inconsistency and uncertainty, resolved by discovery and action".

What skills to acquire and how?

As mentioned above, the purpose is not to conform to the scientific debate on the acquisition of technological skills, but to promote the development of a competence that is the basis of transformative learning and that includes the acquisition of other skills: know how to learn. This competence is linked to self-determination, to the centrality of the learner in the pedagogical process and, as we have seen from the research of neuroscience, is not exempt from the emotional flow. An American scientist named Eric Kandel, starting from experiments on a marine mollusk, demonstrated that basic learning generates changes in the functioning of neurons and the way they connect with each other (Alonso, 2019). Knowledge of how to learn, including creativity and curiosity, and the restructuring of one's own constructs, however, are not something that develops in an environment dictated by the hierarchical relationship of the teacher-learner. Situationally, including involvement, protected failure and, why not, fun, can be the most suitable way for such development: play, in our case.

References

- ALI F., TAN S.C., Emotions and lifelong learning: synergies between neuroscience research and transformative learning theory, «International Journal of Lifelong Education», 41(1), 2022, pp. 76-90, doi: 10.1080/02601370.2021.2015635.
- ALONSO J.R., *Le emozioni. La base neurologica del comportamento*, RBA Italia, Milano 2019.
- ANOLLI L., MANTOVANI, F., *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e serious games*, il Mulino, Bologna 2011.
- BACHMANN R. ET AL., The impact of robots on labour market transitions in Europe, «IZA discussion papers», 2022, 15303.
- COSTA M., *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*, Franco-Angeli, Milano 2019.
- COSTA M., Il talento capacitante in Industry 4.0, «Formazione & Insegnamento», (16)2, 2018, pp. 83-107. doi: 107346/-fei-XVI-02-18_06.
- DAMASIO A. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.
- DOTTORI D., *Robots and employment: evidence from Italy. Questioni di economia e finanza*, Banca d'Italia, 572, 2020, doi: 10.32057/0.QEF.2020.572

- OECD SKILLS OUTLOOK., Thriving in a Digital World. Rapporto diffuso da OCSE, 2019 <https://doi.org/10.1787/e11c1c2d-en>
- KENYON C. & STEWART, H., Moving from andragogy to heutagogy in vocational education, *Eric, U.S. Department of education*, 2001.
- HASE S., KENYON C., *Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET*, 2001.
<https://www.researchgate.net/publication/37357847>
- IMMORDINO-YANG M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- JACOMUZZI A., LEGRENZI P. *Fondamenti di psicologia generale*, il Mulino, Milano 2021.
- MEZIROW J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- NESTI R., *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2017.
- OZTEMEL E., GURSEV S., Literature review of Industry 4.0 and related technologies. «Journal of Intelligent Manufacturing», 31(1), 2020, pp.127-182. <https://doi.org/10.1007/s10845-018-1433-8>.
- PLASS J.L., HOMER B.D., KINZER C.K., Foundations of Game-Based Learning, «Educational Psychologist», 50(4), pp. 258-283, 2015, doi: 10.1080/00461520.2015.1122533.
- RANGRAZ M., PARETO L., Workplace work-integrated learning: supporting industry 4.0 transformation for small manufacturing plants by reskilling staff, «International Journal of Lifelong Education», (40)1, pp. 5-22, 2021, doi: 10.1080/02601370.2020.1867249.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, RaffaelloCortina, Milano 2006.
- TOVAZZI A., VEZZOLI Y., Il valore pedagogico della gamification: una revisione sistematica, «Formazione & Insegnamento», 16(1), 2018, pp. 153-160, doi 107346/-fei-XVI-01-18_13
- SHIN D.D., KIM S.I., Homo curious: Curious or interested?, «Educational Psychology Review», 31(4), 2019, pp. 853-874, <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09497-x>.

Sustainability competences in lifelong guidance.

The key role of Pathways for transversal skills and orientation program to shape future scenarios

SIBILLA MONTANARI*, MUSTAFA MARCHYCH*

RIASSUNTO: L'orientamento permanente è la chiave per affrontare le transizioni lavorative date dalle sfide odierne. Per questo motivo il Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (DFBC) dell'Università Ca' Foscari Venezia ha offerto un percorso per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) per l'anno scolastico 21-22. Tale percorso è stato elaborato tenendo conto di quali saranno i lavori del futuro e di quali competenze gli studenti debbano sviluppare per poter orientarsi lungo le traiettorie della sostenibilità. Mancando ancora una definizione comune tra cosa s'intenda per competenze di sostenibilità e competenze verdi, è necessario che vengano creati percorsi che permettano lo sviluppo sia di competenze trasversali che siano orientate allo sviluppo integrale umano, come le competenze di sostenibilità, sia di competenze ambientali e tecniche, come le competenze verdi.

PAROLE-CHIAVE: competenze di sostenibilità, competenze green, lavori del futuro, orientamento permanente

ABSTRACT: Lifelong guidance is the key to facing labor transitions due to current challenges. For this reason, the Department of Philosophy and Cultural Heritage (DFBC) of Ca' Foscari University of Venice offered Pathways for transversal skills and orientation program (PCTO). This program was developed considering which are future jobs and which skills students need for sustainable development. Considering that a common definition of sustainability competences and green skills is lacking, it is necessary to design programs to develop the transversal skills useful to

* Department of Philosophy and Cultural Heritage, Ca' Foscari University of Venice.

achieve integral human development, as sustainability competences, and environmental technical skills, as green skills.

KEY-WORDS: sustainability competences, green skills, future job, lifelong guidance

1. Introduction

Governments should support job transitions and address the skills shortage due to current and rapid labor changes (ISTAT, 2022; Inapp, 2021; European Commission, 2020). Furthermore, considering the target 8.5 of the 2030 Agenda, Italy remains one of the worst advanced economies in terms of youth unemployment (Asvis, 2022). Therefore, according to European Recommendation we should make sure that people get the skills, training, and education needed for new occupations and redistribution of jobs in green and social sectors (ILO, 2022; Council of The European Union, 2022, Cedefop, 2021; ILO, 2019; WEF, 2020). Considering the 2030 Agenda, the EU invites to take concrete action to upskill and reskill people in Europe, yet a common definition of sustainable jobs is lacking. On the one hand, green jobs refer to jobs that facilitate the introduction of mitigation measures, such as manufacturing sectors producing renewable energies (Cedefop 2022b). Additionally, green jobs refer also to jobs that need to reduce their process impact, such as carbon footprint (Vona, 2018). On the other hand, in sustainable jobs, we might include every kind of job referred to the social dimension of sustainability, like social and creative jobs and those using technology to achieve sustainable development. In addition, sustainable jobs should be related to decent work (goal number 8 of the 2030 Agenda). Thus, we have to consider a wide range of occupations, not just those concentrated in the sectors particularly sensitive to green policies.

These kinds of changes clearly imply changes in vocational education systems (Cedefop, 2022b). According to the Copenhagen Declaration, lifelong learning involves Vocational Education and Training (VET) which includes lifelong guidance. Today, guidance from the European framework refers to a range of activities enabling citizens of any age and at any point in their lives to identify their competences and interests, make edu-

cational and occupational decisions, and manage individual life paths. The guidance assumed a strategic function to guarantee equal opportunities for human development and to promote self-reflection, the key to prepare students for self-determined learning, in line with heutagogical learning typical of adulthood (Blashke, 2012).

In Italy, there is a broader strategy for guidance in secondary education with the aim to nurture key competences for future jobs: the PCTO program (MIUR, 2019b). Applying the PCTO guidelines is mandatory in upper secondary education including Initial VET (Cedefop, 2022c). The Italian guidance system has strong regional components, differently from other European Countries (Cedefop 2022c). Furthermore, Italian IVET is generally disciplinary and knowledge-based rather than focusing on interdisciplinarity and competence acquisition. Yet in the last years, a stronger emphasis on transversal skills in VET programs and qualifications has been reported by many European countries, as Italy, Denmark, Norway, and Germany (Cedefop, 2022a). For these reasons, the PCTO can be a fundamental change in the Italian guidance system even though it remains fragmented and not sufficiently individualized when compared to other European countries, as Finland and Spain (Cedefop, 2022a).

2. The DFBC's PCTO as a new model for the development of sustainability competences

The PCTO, given by Ca' Foscari University of Venice's DFBC, it involved 38 students aged 16 to 18 from five high schools and it focused on the promotion of a new ecological paradigm based on the integral wellbeing of humans (Nussbaum, 1998).

This PCTO model was built using the Learning Compass theoretical framework (OECD, 2019). The Learning Compass is "a framework [which] helps countries structure their thinking about what is important for tomorrow's world in terms of the knowledge, skills, attitudes, and values" (OECD, 2019). According to the Anticipation-Action-Reflection (AAR) cycle, we designed an iterative learning process in which learners continuously improve their thinking and act intentionally and responsibly, moving towards long-term goals that contribute to collective wellbeing. This process has characteristics in common with Episodes of Situated

Learning (“Episodi di Apprendimento Situato” EAS in Italian; Rivoltella, 2013). EAS, like flipped didactics, can give students the opportunity to connect knowledge before entering the classroom through activities designed to increase their interest and curiosity. EAS didactics has a three-way structure each of which includes actions by the teacher and students (Rivoltella, 2013). The first, anticipatory, phase focuses on the student’s problem-solving skills and allows for discovery. During this phase, the teacher organizes the work that the students will conduct at home, giving it an “anticipatory” function in terms of the class’s contents. During the class, the teacher will present a conceptual framework to organize the acquired information and then give the students a stimulus to go along with an assignment. The second phase is an operational one in which the teacher instructs a group of students (or an individual) to complete an activity that will result in the sharing of a product created by the person/group. The third phase is dedicated to restructuring, in which teachings are updated, corrected, and reformed. Each EAS lesson concludes with the teacher reviewing the main topics presented, emphasizing the most important points to remember, and any misconceptions. Furthermore, teachers in EAS didactics aid students in reflecting on lessons learned and reconstructing their frames of reference, which is essential for “transformative learning” (Mezirow, 1996; Cranton, 1996).

Following the stages of EAS, the DFBC PCTO model is divided into six lessons, each with three sections. Based on the Flipped Classroom model, the first stage consists of self-guided exercises. Following that, the first stage included an online brainstorming session, the second consisted in lab exercises and the third was communal and individual replication of the experience through metacognitive reflection. Furthermore, in the learning process teachers and students are co-agents and cocreators. People learn and act in social contexts with the same educational aims, such as the understanding that autonomy does not imply working in social isolation or behaving only in one’s own self-interest. Students are surrounded by peers, teachers, family, and community members who engage with them and guide them toward wellbeing (Salmela-Aro 2009; OECD 2019).

In these circumstances when the phases anticipation, action, and reflection are linked into a cycle, it can promote both agency and co-agency development, which is required for students to learn to navigate unexpected circumstances autonomously and in a meaningful and responsible

way (OECD, 2019). Agency is defined in this study as a person's freedom to act in pursuit of purposes other than self-interest (Sen, 1985). In other words, it is an evaluation of "what a person can do in line with his or her conception of the good" (Sen, 1985, p. 206). According to Sen, agency is also related to what people value in autonomy (Alkire, 2005). People become agents when they fulfil the prerequisites for the intentionality of their decisions and actions, the pursuit of their goals and values, and performative actions that change or contribute to changing the world (Sen, 1999). Hence, the agency is intrinsically important in the sense that it transforms a person into a morally responsible being capable of living a meaningful life. Furthermore, according to capability approach, education plays a critical function with instrumental, intrinsic, and social value (Sen 1999; Nussbaum, 1998). It is not simply a tool for a better economy, as it is viewed from the perspective of human capital, but it has value because it allows individuals to realize themselves in both dimensions: it enables people to be responsible citizens and to participate in social choices.

3. Sustainability competences for shaping the future

Considering the current lacking definition of sustainable jobs, it is difficult to identify the skills needed. In the international policies, the framework that currently has the more complex perspective of competences is the OECD learning compass, where competences are both cognitive and not cognitive. In addition, they are defined as not merely performative yet transformative, addressing personal and collective wellbeing and development. For this reason, in the OECD learning compass agency and co-agency are both fundamental. The transformative role of competences is in accordance with the capability approach (Sen, 1999, 1985; Nussbaum, 1998). Therefore, in this approach competency-based education and training involve empowering people to realise their functionings, providing them with the necessary capabilities to respond to their different life situations. According to this perspective, competences are more than the ability to combine knowledge, skills, attitudes, and values, they are required to achieve integral and ecological wellbeing and development. Therefore, creating training and educational settings means creating capacitating environments, where teachers and educators could implement

lifewide learning and lifedeeep learning (Margiotta, 2015). According to this view, work is a capacitative ecosystem (Costa, 2019), thus it is important to know themselves and to reach their potential development, their talent (Margiotta, 2015). In this view, talent development is an individual and a collective responsibility because enhancing and managing talent is necessary not only for individual wellbeing but also for social innovation and, therefore, for the transition to a better future, as a sustainable future.

The development of these competences is an essential contribution to achieve the SDGs. Indeed, Education for Sustainable Development, (ESD) aims to shape citizens, developing key competences to act in complex situations and to face current challenges. ESD should be understood as an integral part of quality education, lifelong learning and guidance. Since the late 1990s, scholars have tried to identify the taxonomy of sustainable competences but a common definition lacking. For instance, according to De Haan sustainability competences consist of key competences for shaping or transforming the future (De Haan, 2010). According to Wiek *et al.*, there are six sustainability competences:

- Systems thinking competence
- Futures thinking (or anticipatory) competence
- Values thinking (or normative) competence
- Strategic thinking (or action-oriented) competence
- Collaboration (or interpersonal) competence
- Integrated problem-solving competence

Recently, two more key competences are added to this list: intrapersonal skills and interdisciplinarity (Giangrande, 2019). Although in this list neither specific technical skills nor environmental values or literacy are shown, other authors include them in sustainability competences. For instance, Glasser suggests the need to include ecological literacy, such as planet knowledge (Glasser, 2016).

In scientific literature and international documents, sustainability competences are sometimes called green skills. In GreenComp European framework, integrated with other European frameworks like DigComp, EntreComp, and LifeComp, we found competences as promoting nature, system and critical thinking, problem framing, futures literacy, adaptability, and collective and individual action. In this framework, green skills

seem interchangeable with previously listed skills, called sustainability competences. Therefore, it isn't clear if sustainability and green competences are the same or if we should distinguish them. For instance, according to Pavlova, in green skills we should include STEM skills, environmental awareness, and transversal skills (Pavlova, 2012). On the contrary, Vona *et al.* define green skills as technical specific, like Engineering and Technology, Science, Operation Management, and Monitoring (Vona *et al.*, 2018).

According to the interdisciplinarity and complexity of sustainability, sustainable competences could be defined as the key competences that promote all dimensions of sustainable development, therefore, competences useful to achieve integral human development and to transform current scenarios (Giangrande, 2019; UNESCO, 2018). Instead, green skills could be defined as technical scientific skills related to green jobs development (Vona, 2018). It is important to show this distinction to maintain the complexity of sustainable development, which is necessarily linked to a green transition but shouldn't be limited exclusively to this dimension.

4. Conclusion

The 2030 Agenda promotes a complex construct of sustainable development, encouraging a systemic and transdisciplinary view, in line with the ecological approach (Mortari, 2020; Giovannini, 2018). According to this perspective, there is an urgent need to promote education in transformative terms to shape a new ecological humanism (Margiotta 2015, Bateson 1984). Education and training can play a key role in developing this new paradigm needed to achieve the SDGs. Hence, the aim of education and guidance is to facilitate reflection on habitus (Morin, 2002) and problematisation (Dewey, 2004), promoting reflective, critical, and systemic thinking (Bateson, 1984). In this line, the key value of PCTO offered by DFBC is the integration of curricular with transversal skills, specifically sustainability knowledge and sustainability competences, being both central aspects to create alternative future scenarios and transformative changes. In conclusion, sustainability competences should be integrated into lifelong guidance systems, promoting personal orientation and collective choices.

Riferimenti bibliografici

- ALKIRE S, *Subjective quantitative studies of human agency*, «Social Indicator Research», 74, 2005, pp. 217-260.
- ASVIS, *Italy and the Sustainable Development Goals. ASviS report 2022*, Roma 2022.
- BACIGALUPO M. et al., *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, JRC, Luxembourg 2016.
- BATESON G, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi Edizioni, Milano 1984.
- BIANCHI G. et al. *GreenComp The European sustainability competence framework*, JRC, Luxembourg 2022.
- BLASHKE L.M, *Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning Abstract*, «The International Review of research in open and distance learning», (13)1, 2012, pp. 56-71.
- CRANTON P, *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 1996.
- COSTA M, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- DE HAAN G, *The development of ESD-related competences in supportive institutional frameworks*, «International Review of Education», 56, 2010, pp. 315-328.
- DEWEY J, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951
- CEDEFOP, *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1. The changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*, Luxembourg 2022a.
- *The future of vocational education and training in Europe. Volume 2. Delivering IVET: institutional diversification and/or expansion?* Luxembourg 2022b.
- *Entrepreneurship competence in vocational education and training. Case study: Italy*, Luxembourg 2022c.
- *The green employment and skills transformation: insights from a European Green Deal skills forecast scenario*, Luxembourg 2021
- EUROPEAN COMMISSION, *2020 strategic foresight report strategic foresight – charting the course towards a more resilient Europe*, Brussels 2020.
- GIANGRANDE N. et al., *Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge*, «Sustainability», 11(10), 2019, 2832.

- GIOVANNINI E, *L'utopia sostenibile*, Editori Laterza, Roma 2018.
- GLASSER H. et al., *Toward the Development of Robust Learning for Sustainability Core Competences*, «Sustainability», 9(3), 2016, pp. 121-134.
- ILO, *Global Employment Trends for Youth 2022: Investing in transforming futures for young people*, Geneva 2022.
- INAPP, *Rapporto 2021*, Roma 2022.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2021. La situazione del Paese*, Roma 2022
- MARGIOTTA U, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma 2015.
- MEZIROW J, *Contemporary Paradigms of Learning*, «Adult Education Quarterly», 46(3), 1996, pp. 158-172.
- MIUR, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*, Roma 2019.
- MORIN E, *Il metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- MORTARI L, *Educazione ecologica*, Editori Laterza, Roma 2020.
- NUSSBAUM M, *Cultivating humanity*, Harvard University Press, Harvard 1998.
- OECD, *Conceptual learning framework. Transformative competences for 2030*, Paris 2019.
- PAVLOVA M, *Best practice in Technology, Design and Engineering Education*, 7th Biennial International Conference on Technology Education Research, Queensland 2012.
- SALA A. et al., *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, JRC, Luxembourg 2020.
- SALMELA-ARO K, *Personal goals and wellbeing during critical life transitions: The four C's-Channelling, choice, co-agency and compensation*, 14(1-2), 2009, pp. 63-73.
- SEN A, *Development as Freedom*, Random House, New York 1999.
- *Wellbeing, agency and freedom*, «Journal of Philosophy», vol. 82 n. 3, 1985.
- RIVOLTELLA P. C, *Fare Didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, La Scuola, Brescia 2013.
- UNESCO, *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Paris 2018.
- UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015.
- VONA F. et al., *Environmental Regulation and Green Skills An Empirical Exploration*, JAERE, vol 5 n 4, United States 2018.

VUORIKARI *et al.*, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*, JRC, Luxembourg 2022.

WEF, *Annual Report 2019-2020*, Cologny 2021.

WIEK A, *et al.*, *Key competences in sustainability: a reference framework for academic program development*, «Sustainability Science», 6, 2011, pp. 203-218.

La formazione per figure manageriali: tra innovazione e *welfare* aziendale

ARIANNA TARAVELLA*

RIASSUNTO: Il seguente contributo si propone di concentrarsi sul significato e sull'importanza della formazione di figure manageriali nel contesto di organizzazioni complesse. La formazione per figure altamente qualificate indossa una veste ancora più ricca e articolata: in questo processo l'innovazione gioca un ruolo fondamentale affinché la formazione non venga ridotta ad *up-skilling* e *re-skilling* delle competenze dei lavoratori. Il contributo offre l'occasione di rileggere la formazione aziendale con lo sguardo pedagogico in cui le relazioni e il *welfare* aziendale sono i veri protagonisti del processo di formazione.

PAROLE-CHIAVE: formazione, figure manageriali, welfare aziendale, pedagogia.

ABSTRACT: The aim of the following contribution is to focus on the meaning and importance of training of managerial figures in the complex organizational context. In training for highly qualified figures with more specialized skills: in this process innovation plays a fundamental role in which training is not reduced to an *up-skilling* and *re-skilling* of the workers. The contribution offers the opportunity to read corporate training with a pedagogical perspective in which relationships and corporate welfare are the real protagonists of the training process.

KEY-WORDS: education, managerial figures, company welfare, pedagogy.

* Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali.

1. Formazione aziendale e innovazione: il ruolo della pedagogia

La società e il mondo del lavoro contemporanei mutano velocemente sotto la spinta di una dirompente innovazione che impone nuovi modelli di formazione. Alle organizzazioni e alle imprese si chiede, da un lato, di rispondere a domande di innovazione crescenti, dall'altro, di rendere i lavoratori parte attiva e consapevole dei processi lavorativi attraverso la formazione continua. Tale approccio è necessario per costruire modelli di *welfare* generativi e legami tra attori che collaborano attivamente per un obbiettivo comune e favorire approcci multidisciplinari e intersettoriali per sviluppare competenze che siano trasversali e spendibili in diversi contesti.

Benché questo scenario sia oramai ben noto, «il sistema di istruzione e formazione continua [...] fatica a preparare i lavoratori a entrare ben equipaggiati nel nuovo contesto produttivo e ad aggiornare ed approfondire nel tempo il loro bagaglio di competenze» (Centro di ricerca e documentazione Einaudi). Secondo i dati Eurostat, nel 2016 solo l'8,5% dei lavoratori ha partecipato a corsi di formazione, a fronte di una media europea pari al 10,8%. Ancora oggi manca in Italia un tessuto istituzionale e sociale abbastanza solido che permetta di istituire percorsi di formazione permanente, orientati a sviluppare competenze personali per il nuovo *welfare*. A tal proposito è divenuto più rilevante il ruolo delle *soft skill*, la cui piena padronanza «si è trasformata da possibilità concreta a necessità totale» (Dearchi & Xhaet, 2018, p. 7). È partendo da tali considerazioni che appare chiaro quanto la formazione aziendale sia un *asset* strategico per la competitività e l'innovazione aziendale, soprattutto quella orientata allo sviluppo di proattività e responsabilità personale in cui la complessità della sfida richiede l'adozione di strategie e strumenti innovativi.

Tuttavia, il riferimento all'innovazione non è per certo riducibile solo ad un aspetto meramente tecnologico o di tipo produttivo. Per sorreggere e governare processi di innovazione, «non basta avere un'attenzione ai processi di produzione, ma occorre dare spazio alle esigenze e ai vissuti delle persone che si trovano ad attivare questi processi» (Costa, 2016, p. 151).

Il sistema formativo rappresenta la base per capacitare uno sviluppo di un'innovazione e di un progresso che siano basati sui talenti delle persone presenti nel contesto lavorativo. Il lavoro ai tempi dell'innovazione, di-fatti, «non rappresenta solo un'attività finalizzata all'agire produttivo, ma

esprime altresì una direzionalità collegata al bisogno dell'uomo di esprimersi e di realizzarsi secondo il proprio talento» (Costa, 2016, p. 30). La formazione diventa allora lo strumento in grado di creare innovazione e che trasforma il contesto lavorativo in un luogo in cui «la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione» (Rossi, 2012, p. 67). La formazione permette di realizzare le condizioni affinché possa diffondersi una cultura del benessere, coniugando la cura per il soggetto, le sue potenzialità e la crescita dell'organizzazione stessa con la finalità di coltivare aspetti ritenuti indispensabili per la piena realizzazione di sé e quindi per un autentico benessere personale e sociale (Iavarone, 2008). L'impegno irrinunciabile in proposito è quello di provvedere a dare vita a nuove forme organizzative orientate a creare un lavoro sano, buono ed etico che sia al contempo rilevante per la società e che possa migliorare il tenore di vita di tutti i lavoratori. In questo contesto difatti formazione «vuol dire imparare ad essere un certo tipo di persona, con tutta la complessità esperienziale che ciò implica: è imparare a “vivere” la conoscenza, non solo ad acquisirla in astratto» (Wenger, White & Smith, 2009, p. 120), giacché «nulla è veramente cultura per l'uomo, se non è il frutto e l'esercizio della sua intenzionalità e del *logos* e se, attraverso essi, non diventa la condizione e risultato di proprie azioni umane» (Bertagna, 2010, p. 247).

In un processo formativo così delineato la pedagogia assume un ruolo fondamentale. Del resto, il sapere pedagogico riconosce al lavoro una dimensione emancipativa e realizzativa indispensabile per la costruzione di identità complesse, ma anche la capacità di configurarsi come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare la soggettività, la diversità e il ben-essere (Dato & Cardone, 2018). Il ruolo della pedagogia è anche quello di compiere il cambiamento nei soggetti, nei gruppi, nei contesti, nelle pratiche al fine di «aumentare gli spazi formativi, di creatività e di azioni libere e responsabili nelle prassi lavorative [...], iniziando a ri-significare, attraverso narrazioni condivise, senso comune [...] l'atto lavorativo, attribuendogli l'autorità sufficiente per tornare a essere un'autentica esperienza, ossia un momento fondamentale di formazione e di compimento dell'identità soggettiva di ogni persona» (Potestio, 2019, p. 13). La pedagogia, in quanto critica e trasformativa, può assumere un supporto concreto come guida al cambiamento e allo sviluppo organizzativo. Una pedagogia trasformativa intende la formazione non come gestione degli apprendimenti strumentali, ma come validazione dei

propri modelli di riferimento, trasformandoli da paradigmi culturalmente e inconsapevolmente assimilati a prospettive intenzionalmente assunte e riflessive (Schön, 1993).

In ottica pedagogica, il lavoro è una modalità tipicamente umana di esperire e l'esperienza rappresenta la modalità di relazione dell'uomo con la realtà. Una modalità che si muove da ciò che è passato e che lascia una traccia, un residuo che costituisce l'identità soggettiva che si apre verso il futuro, verso ciò che non è ancora accaduto. L'esperienza lavorativa porta dentro di sé almeno due polarità diverse ma non completamente separabili: quella dello sforzo, della fatica, della ripetizione meccanica e quella dell'atto creativo, intenzionale e produttivo.

Due polarità che devono essere pensate senza gerarchie, ma attraverso un costante movimento alternato che sia in grado di mantenerne l'equilibrio (Potestio, 2019). La riflessione nel corso dell'azione (Schön, 1993) permette alla personale esperienza lavorativa di divenire dunque oggetto del pensiero, producendo una formazione consapevolmente critica sull'azione professionale e la costruzione di una competenza in grado di promuovere processi partecipativi, collaborativi e di co-costruzione del cambiamento e dell'innovazione richieste dal mondo delle professioni. Tali richieste sono sempre più caratterizzate dalla necessità di gestire la flessibilità, saper affrontare l'imprevisto e l'ignoto, saper confrontarsi e collaborare. Riconoscendo queste richieste è possibile focalizzarsi, ad esempio, su modelli di formazione mirati su un accompagnamento delle comunità di pratiche (CdP) verso competenze riflessive, che permettano di accrescere la consapevolezza rispetto all'agire professionale (Fabbri, 2007).

In tal senso la formazione avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà, con ciò che dice, decide, fa, può fare e deve fare “dimostra di e vuole crescere”, dando “ordine e misura” ad un io sempre migliore. Nella formazione è, dunque, l'io che modella se stesso e che esperisce quanto questo dar forma a sé e formare l'io sia un percorso inesauribile e sempre perfezionabile (Bertagna, 2018). La formazione chiama in causa i soggetti, le loro motivazioni, le loro storie, le loro memorie, i loro vissuti, i loro riferimenti culturali in una complessa rete di interazioni: si realizza, in questo senso, la grande potenzialità della pedagogia, in quanto *pais-agoghein*, che presuppone un movimento ascensionale (alla *agoghein*) che innalza ogni persona nella sua singolarità, allo scopo di promuoverla in tutte le sue dimensioni e in tutta la sua interezza.

2. Il formatore e la formazione di figure manageriali in ottica di *welfare* aziendale

La prospettiva pedagogica presentata in sintesi nelle pagine precedenti ci consente di comprendere meglio che un'organizzazione può vivere in modo migliore se riesce a leggere i bisogni che emergono attorno e dentro il suo perimetro perché «un'impresa non funziona in uno spazio vuoto ma in un contesto “denso” con cui deve fare i conti, e il lavoratore è il punto di congiunzione più rilevante tra l'azienda e il mondo esterno» (Pesenti, 2016, p. 12). Per poter avviare una reale trasformazione che coinvolga i lavoratori è necessaria «una cultura della progettazione che innervi le organizzazioni, che risponde all'obiettivo intenzionalmente pedagogico di trasformare – o meglio – ri-progettare e ri-considerare il lavoro come luogo di “cura” e di “benessere” provando a tenere insieme bisogni e vincoli del contesto e bisogni individuali di realizzazione di sé». (Dato, 2018, p. 28). Sono le persone, attraverso il loro bagaglio di competenze, relazioni, valori, motivazioni di esperienze che costituiscono il vero capitale inalienabile dell'impresa e proprio per questo devono poter operare nelle condizioni migliori affinché possano esprimere il loro potenziale contribuendo alla promozione di un benessere che sia realmente condiviso.

D'altronde è fondamentale che un lavoratore sia soddisfatto del clima e delle relazioni umane che si generano sul posto di lavoro e che riconosca che le competenze in suo possesso siano adeguatamente valorizzate per la crescita personale (prospettive di carriera) e dell'intera organizzazione, come *learning organization* in cui i dipendenti espandono continuamente la loro competenza per creare i risultati che veramente desiderano e in cui alimentano nuovi modelli di pensiero generativi per sé e per l'organizzazione stessa (Senge, 1900). È fondamentale che il lavoratore si percepisca come una “risorsa” strategica (Dato, 2018, pp. 57-58) perché se, al contrario, riconosce che i valori dell'organizzazione sono incongruenti con i suoi valori personali, è improbabile che egli si senta coinvolto e impegnato nel lavoro che svolge (Bridger, 2016, p. 9) poiché ogni lavoratore è, allo stesso tempo, «cooperatore e interrattore» (Dewey, 1972, p. 41), parte integrante e attiva del processo lavorativo.

Il ruolo del formatore in organizzazioni come queste è di facilitatore e di ponte: il suo compito può, e deve essere, quello di «aiutare ciascuno, a partire da lui stesso, a riconoscersi in modi diversi via via più sé con, in e attra-

verso gli altri, incorporati nel mondo e nella storia, produttori e protagonisti di educazione e/o formazione» (Bertagna, 2018, p. 57). È interessante considerare come il formatore si ponga come punto d'incontro privilegiato tra gli interessi dei lavoratori e dell'azienda. Il suo compito è **ideare strategie** volte a migliorare la qualità della vita delle persone che lavorano all'interno di un'azienda, sia durante l'orario lavorativo che fuori. Si occupa cioè di operare progettando, gestendo e monitorando programmi di formazione specialistica e attività personalizzate e di supporto alle carriere professionali. L'altro, però, non può mai essere ridotto ad un oggetto di cui si diano regole, modelli, principi, misure e conoscenze a priori che non siano quelle che egli mostra a posteriori di poter-dover effettivamente vivere ed agire (Bertagna, 2018), per questo motivo è necessaria una reale personalizzazione del processo formativo e di reale cura del *welfare* organizzativo. Occuparsi di *welfare* in azienda significa essenzialmente «facilitare i dipendenti e i *manager* nella risoluzione e semplificazione di piccole problematiche quotidiane che se trascurate, non affrontate tempestivamente, sono in grado di produrre effetti negativi in termini di motivazione, scarsa partecipazione, stress, assenteismo, malattia, o nella disperata ricerca di un auspicabile conciliazione tra vita lavorativa e vita privata» (Dato, 2018, p. 57).

Il ruolo della formazione delle figure manageriali appare, proprio in questo contesto, più che mai cruciale: i manager che vogliano occuparsi di *welfare* aziendale devono essere figure professionali specializzate non solo con competenze di tipo manageriale, economico ed organizzativo, ma anche di tipo pedagogico. Alla capacità di *leadership* di gestione delle risorse umane si devono affiancare competenze di orientamento organizzativo in grado di creare opportunità di successo per i lavoratori e di definire, rivedere e condividere i valori dell'organizzazione stessa e le competenze emotive personali e sociali che gli consentono di entrare in sintonia con i membri dell'organizzazione, intercettare il loro malessere e intervenire attraverso strategie il più possibile personalizzate. Per le figure manageriali, dunque, occuparsi di *welfare* vuol dire non solo valorizzare i lavoratori ma anche promuovere e diffondere il benessere (individuale e organizzativo) del quotidiano delle realtà produttive perché l'innovazione che oggi caratterizza il lavoro si regge proprio sulla dimensione sociale, la capacità di costruire reti dentro e fuori dell'organizzazione, sulla possibilità di dare realmente spazio e riconoscimento alla dimensione intersoggettiva che ora pare essere proprio la leva strategica dello sviluppo innovativo (Loiodice, 2017).

3. VED Consulting: prime osservazioni di formazione manageriale, innovazione e benessere

Alla luce dell'analisi proposta, si presentano delle prime riflessioni circa l'osservazione condotta su corsi di formazione aziendale dalle formatrici dell'azienda *VED Consulting* di Torre Boldone (BG), all'interno di un'azienda di formazione professionale del bergamasco che si occupa di fornire un valido supporto formativo e orientativo a giovani, lavoratori, inoccupati, disoccupati, adulti in cerca di aggiornamento, riqualificazione e crescita professionale. Le prime fasi di osservazione hanno permesso di raccogliere alcuni risultati iniziali e ipotetici di una formazione innovativa rivolta ai direttori dell'azienda di riferimento e attenta al benessere organizzativo, nonché alle reali competenze di ogni professionista, attraverso metodologie e cautele rivolte alla personalizzazione dei processi, che si avrà modo di esaminare con una successiva più specifica e approfondita ricerca, analisi e raccolta di dati sul campo.

L'ipotesi di raccolta dati auspica di registrare e valutare, attraverso un'analisi di tipo qualitativo, quale ruolo ricopre la formazione manageriale non solo attraverso il livello di apprendimento e l'adozione di comportamenti concreti e proattivi sul lavoro in ottica di *job crafting* – strategie auto-iniziate e proattive per modificare le caratteristiche del proprio lavoro e gli obiettivi dell'azienda così da poterli alienare con le esigenze e abilità personali – ma anche le sue ricadute in termini di *welfare* aziendale. Gli interventi delle formatrici hanno avuto il loro *focus* principale sulla re-definizione del ruolo in transizione dei direttori dell'azienda, in un momento delicato e di cambiamento per l'ente stesso e per i suoi lavoratori, per questo motivo la formazione ha preso le mosse dai comportamenti attesi, dalle mansioni e dalle *soft* e *hard* skills richieste ai direttori, per poi proseguire con un affondo più specifico sulle consapevolezza personali e sulle competenze di ogni partecipante in formazione.

La formazione aziendale, oltre a sessioni d'aula, si è servita di altre metodologie più innovative, quali esercitazioni e *role-play* sul luogo di lavoro così da mettere in gioco l'esperienza personale e condivisa dei lavoratori stessi. Le formatrici di *VED Consulting* hanno svolto anche colloqui individuali e di tutoraggio *on the job*, per verificare le problematiche sul posto di lavoro e rendere maggiormente personalizzata la formazione svolta in aula. Sono stati anche registrati *follow-up* periodici con il committente

dell'attività di formazione per un aggiornamento sull'avanzamento dei lavori. La situazione specifica registrata in azienda ha reso necessario un intervento anche sul committente stesso, a sua volta direttore dell'azienda in questione. È fondamentale ricordare che «solo chi ha il massimo ruolo decisionale è in grado di dare al progetto aziendale e alle azioni di *welfare* un valore reale, riconosciuto da tutti. Il capo deve avere per questo un ruolo principale: se il capo ci crede anche gli altri ci credono, se il capo fa qualcosa anche gli altri la fanno. Le persone danno valore all'azione, all'esperienza, più che alla teoria» (Dato & Cardone, p. 107).

Le prime osservazioni iniziali hanno potuto fornire spunti interessanti per comprendere come elementi quali: gestione del ruolo, comunicazione, *time management*, gestione del personale, delega e *leadership* possano essere definiti elementi fondamentali per quanto riguarda il benessere e il *welfare* di tutti i partecipanti in azienda.

La formazione, seppure personalizzata, rischia di cadere comunque nel puro tecnicismo se non si tiene conto che un'organizzazione è anche e soprattutto una rete relazionale. *Soft skill* come quelle della comunicazione sono fondamentali poiché saper dialogare, porre domande, supportare, empatizzare, risolvere i conflitti, motivare, far riflettere, aiutare a decidere coincidono con l'idea di *leadership*. Comunicare vuol dire anche saper ascoltare in modo interessato, partecipe e attivo, quale preconditione di un dialogo costruttivo. Fondamentale è che in un'azienda ci sia fiducia, rapporto di reciprocità e cooperazione.

Azioni operate dal leader, quali la delega e il *feedback*, hanno una funzione di tipo educativa-formativa volta a far crescere il collaboratore. Sapere esercitare la *leadership* significa anche supportare le persone a sperimentare e mettersi alla prova affinché trovino la strada migliore, la sicurezza e la fiducia per creare valore per loro stesse, per il team e per l'organizzazione stessa.

La *leadership* è una variabile fondamentale per la produzione di organizzazioni riflessive, aperte al cambiamento, in grado di trasformarsi e di rappresentarsi in quanto comunità di pratica. «La *leadership* di un'organizzazione fissa obiettivi, offre direzioni, stabilisce priorità, coltiva motivazioni e talenti e dunque orienta la *mission* e la *vision* di un'organizzazione. È attraverso di essa che può passare una cultura formativa d'impresa improntata al benessere, alla cura, al senso di appartenenza, all'*empowerment* e alla qualità della vita in azienda» (Cardone & Dato, 2018, p. 67).

Le osservazioni iniziali dei corsi di formazione operati da *VED Consulting* hanno fatto emergere come anche la formazione, se intesa in ottica innovativa, possa trasformarsi in un'esperienza stimolante, profonda, una reale possibilità di crescita personale e professionale.

Le aule del corso di formazione possono diventare luogo privilegiato per i *manager* per trasformare la classica ora di formazione in un'occasione prolifica in cui esprimere le proprie problematiche, le proprie emozioni e raccontare-narrare la propria esperienza, ascoltare e accogliere quella altrui. Dopotutto, «narrare l'esperienza educativa/formativa diventa la modalità, tipicamente pedagogica, per raccontare la complessità dell'esistenza umana» (Potestio, 2021, p. 52). Attraverso questo vero e proprio "sforzo formativo" i *manager* acquisiscono molto più che sterili – seppure spesso indubbiamente efficaci – tecniche e modalità operative: la cura delle relazioni all'interno dell'azienda diventa la protagonista privilegiata del processo formativo. Le organizzazioni che si impegnano in questo processo di cambiamento si trasformano, a loro volta, in organizzazioni nuove, nelle quali i bisogni della persona e gli scopi dell'organizzazione non sono più tra loro antagonisti.

Riferimenti bibliografici

- ANPAL, *XIX Rapporto sulla Formazione continua. Annualità 2017-2018*, Colana Biblioteca ANPAL, n. 13, Roma 2019.
- BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- , *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.
- BRIDGER E., *Employee engagement. Come ottenere il massimo da dipendenti soddisfatti e motivati*, Edizioni LSWR, Milano 2016.
- CARDONE S., DATO D., *Welfare Manager, benessere e cura. Imprese e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- CENTRO DI RICERCA E DOCUMENTAZIONE LUIGI EINAUDI, *La formazione continua in Italia e prospettiva comparata: dati e buone pratiche*, consultabile al sito: www.centroeinaudi.it.
- COSTA M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

- DEARCHI F., XHAET G., *Digital Skills: capire, sviluppare e gestire le competenze digitali*, Hoepli, Milano 2018.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- FABBRI L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci Editore, Roma 2007.
- IAVARONE M.L., *Educare al benessere: per una progettualità pedagogia sostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- LOIODICE L., *Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto*, «MeTis», VII, 1, 2017.
- MAGNI F., POTESTIO P., SCHIEDI A., TOGNI F., *Pedagogia generale. Linee attuali di ricerca*, Edizioni Studium, Roma 2021.
- MEZIROW J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2003.
- MEZIROW J., TAYLOR E., *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
- PESENTI L., *Il welfare in azienda. Imprese "smart" e il benessere dei lavoratori*, Vita e Pensiero, Milano 2016.
- POTESTIO A., *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Formazione Lavoro, Persona», Anno IX, Numero 27, 2019, pp. 7-15.
- ROSSI B., *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Bari 1993.
- SENGE P.M., *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday/Currency, New York 1990.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- WENGER E., WHITE N., SMITH J.D., *Digital Habitats: Stewarding technology for communities*, CPsquare, USA 2009.
- WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Jobs Report 2020*, ottobre 2020.

Il bisogno di senso e la ricerca di significato nella formazione del sé professionale.

Per un'intelligenza orientativa

ENZA MANILA RAIMONDO*

RIASSUNTO: In questo contributo propongo una riflessione pedagogica sulla formazione dell'intelligenza orientativa, così come può avvenire nelle istituzioni formative. In ogni ordine e grado, una didattica in funzione orientativa si prefigge di interpretare i bisogni reali di ogni studente in rapporto alle discipline creando le condizioni di uno sguardo attivo sul reale; ciò attribuisce il suo tratto professionalizzante. Non sarebbe tale però se, al contempo, non svolgesse al suo interno il soddisfacimento di un bisogno costitutivo della persona: quello di esistere con un significato, di ricercare il senso del “sapere” e del “sapere fare”. Denoto tale processo di *significare* le cose facendo ricorso agli stili di insegnamento e di apprendimento *significativo, generativo, esperienziale*.

PAROLE-CHIAVE: apprendimento significativo, orientamento, formazione, competenza.

ABSTRACT: In this paper I propose a pedagogical reflection on the formation of guidance skill, as it can take place in educational institutions. In every order and degree, a teaching in guidance function aims to interpret the real needs of each student in relation to the disciplines creating the conditions for an active look at the real; this attributes its professional trait. It would not be such if, however, it did not carry out within itself the satisfaction of a constitutive need of the person: that of existing with a meaning, to seek the meaning of “knowledge” and “skill”. I denote this process of *signifying* things by resorting to *meaningful, generative, experiential* teaching and learning styles.

KEY-WORDS: meaningful learning, guidance, education, skill.

* Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione.

1. Il profilo essenziale del *formarsi*

Le diverse prospettive umanistiche riconoscono come essenziale e costitutivo della vita di ogni individuo questo desiderio umano: quello di esistere con un significato, di dare un nome alle cose. Nel suo essere nel mondo, difatti, l'individuo si trova a dover affrontare il problema del senso delle cose (Weick, 1997); entrando in rapporto con se stesso, con gli altri, con gli oggetti, e di fronte agli eventi e alle varie situazioni, l'uomo si pone la questione del significato e della comprensione.

Come scrive Bellingreri (2011), «comprendere rappresenta la disposizione originaria ad orientarsi nel mondo: apprendere una possibilità d'essere, ulteriore alla situazione cui si è consegnati» (p. 39). In questa struttura relazionale *io-mondo* si racchiude la facoltà dell'uomo e della sua *intenzionalità*, nota attiva e insieme passiva della capacità di *significare* le cose.

Ciò è evidente se pensiamo alle domande tipiche di un bambino “che cos'è?”, “perché?»: esse racchiudono la tensione dell'individuo a conoscere il senso di ciò che lo circonda, ovvero del suo apprendimento nel contesto familiare e scolastico; espressioni del desiderio proprio dell'essere umano da cui parte la stessa indagine filosofica. Per esistere autenticamente, l'uomo ha bisogno di ricevere una qualche mappa della realtà, che indichi aspetti significativi di essa: la relazione al senso definisce la persona.

Come si può intuire, la presenza di figure significative è senza alcun dubbio condizione necessaria per l'educazione dei giovani in formazione: un/una fanciullo/a che non riceve alcuna indicazione non sarebbe affatto libero/a di scegliere e di trovare i significati che cerca, di comprendere ciò che lo/la circonda, di prendere una qualsiasi posizione (D'Addelfio, 2011).

Richiamando Costa (2015), *formarsi* non significa acquisire abitudini (come avviene nell'addestramento), ma «inserirsi in una trama di senso» (p. 97). Tale principio fenomenologico si pone come solida base sia nei contesti formativi sia nei contesti professionali: qualcosa penetra nell'esistenza e mobilita gli individui nella misura in cui può inserirsi in un orizzonte di senso e di significato.

In questa cornice, ad esempio, taluni studenti considerano “inutili” quegli apprendimenti che non manifestano un'immediata traducibilità o un riscontro nella realtà. Ciò trova conferma nella frequenza con cui viene formulata la domanda “a cosa mi serve ciò che sto studiando?»; espressione che sottolinea come ad una ipertrofia delle informazioni, dei metodi

e degli strumenti si contrappone sovente una ipotrofia delle conoscenze, delle motivazioni e dei significati profondi. Non percependo il senso del loro apprendimento, i giovani vivono i contenuti disciplinari lontani dal reale, separati dal concreto.

D'altro canto, i processi formativi devono – sempre di più – incontrarsi e misurarsi con i concetti fondanti il sapere, con i grandi modelli delle discipline i quali, pertanto, diventano teatri cognitivi ed emotivi in grado di far assumere i significati all'esperienza conoscitiva. Su questo terreno fertile si coltiva la meta-competenza dell'*imparare ad imparare* (Novak, Gordon, 1993): sulla valenza formativo-orientativa e di modello d'uso del sapere disciplinare; in altri termini, nel mettere in atto un processo conoscitivo che permetta di *significare* l'esperienza e di riconoscere ed accrescere la capacità di godere della sorpresa di apprendere.

Già per Bruner (1996) l'espressione individuale della cultura è legata al *fare significato*, cioè all'attribuzione di senso alle cose in situazioni diverse e in occasioni concrete, il che implica situare gli incontri con il mondo nel loro contesto culturale appropriato, al fine di sapere "di cosa si tratta in definitiva".

Non si può, d'altra parte, negare che le coordinate del nostro tempo richiedono di apportare una *rivoluzione cognitiva* (Natoli, 2010) attraverso (tra le altre) l'esercitazione di capacità esplorative delle possibilità, cercando di acquisire e coltivare una mente flessibile; di alimentare la capacità creativo-immaginativa e il pensiero divergente (piuttosto che lasciare prevalere un approccio che induce a ricercare il fare in vista del risultato a cui può condurre); in altri termini, di sviluppare un'intelligenza orientativa.

In una didattica così definita, la guida autorevole del docente si mostra capace d'impegnare lo studente, nella misura in cui entrambi riconoscono un principio comune: un'azione condotta insieme in termini di co-esplorazione e lettura partecipata della realtà la quale, chiaramente, ne trae vantaggi. Tale agire diviene processo di ricerca condivisa del vero; di scoperta dei significati profondi dei fatti; di argomentazione dei perché.

Citando Arendt (1978), si tratta di distinguere tra *verità* e *significato*. Secondo la filosofa e storica, la verità cui mira il pensiero critico ed euristico è la *verità di significato*, quella di cui la vita ha necessità per muoversi in un orizzonte di senso. Essa non è qualcosa di definito che la mente può affermare bensì una tensione, un movimento, il ricercare stesso; una modalità interrogativa dell'esperienza e relazionale con l'esistenza (Mortari, 2003).

L'emergere del significato insito nella struttura del mondo è ciò che Heidegger (1927) definisce *interpretazione*: «non è mai l'apprendimento neutrale di qualcosa di dato» (p. 191). L'interpretazione, che è conferma di una comprensione che già da sempre ci appartiene, non è mai solo comprensione di "cose" (di parole) ma anche di noi stessi: essa è l'esplicitazione di ciò che siamo.

Dunque, l'essenza dell'apprendimento è interpretazione creativa capace di far emergere le risorse (reali) e i bisogni (reali), e di metterli in relazione tra loro.

2. L'apprendimento significativo

Riconoscere l'efficacia della relazione tra insegnamento e apprendimento, e il nesso che intercorre tra essa e l'orientamento, si traduce, dunque, nel tentare di abbandonare quelle modalità con cui il sistema prevalente tende ad identificare le prassi orientative con un insieme di luoghi comuni, privandole di quelle dimensioni costitutive che ne fanno un'esperienza intrinsecamente umana.

Per far sì che lo studente connetta le esperienze apprenditive con il mondo del lavoro e con le diverse situazioni di vita, le azioni formative devono indiscutibilmente mobilitare le risorse interne dei formandi promuovendo le già note *life skills*. L'approccio per competenze, diversamente da quello per conoscenze, introduce l'esigenza di finalizzare le attività scolastiche, e richiede di fare i conti con una selezione dei contenuti del sapere; condizione irrinunciabile per la sua sostenibilità anche motivazionale.

Nella logica delle competenze, la «messa in prospettiva dell'utilizzazione del possibile» (Rey et Al., 2003, p. 18) consente, peraltro, di mettere a punto una visione rinnovata del sapere che non si presenta più semplicemente come insieme di fatti, di teorie, di enunciati da acquisire, quanto come oggetto culturale offerto ai formandi in relazione al senso possibile che essi possono attribuirvi ed in funzione delle azioni che esso permette loro di compiere.

In quest'ottica di costruzione consapevole e originale di conoscenze di cui si *appropria* in modo critico e spendibile nella realtà, e di interconnessione dei diversi saperi, lo studente giunge ad una "testa ben fatta" (Morin,

2000). D'altro canto, ciascun insegnante pone prima di tutto a se stesso il problema sulla funzione più appropriata che la propria disciplina è chiamata a svolgere nel contesto formativo (e non solo). Tale conoscenza disciplinare – in termini di consapevolezza dei nuclei fondanti ed essenziali, della struttura e della capacità che richiede per mettere in atto procedure e metodi d'indagine che le sono propri – acquista il proprio autentico valore oltre quello strumentale e oggettuale se non viene tradotta nella sua mercificazione bensì se è in grado di fornire adeguate risposte ai bisogni individuali, come pure all'implementazione delle competenze che sono, ora, *capacità in azione* (Nussbaum, 2013).

Agire con le discipline crea una relazione virtuosa tra il teorico e il pratico nella quale i saperi stessi assumono ora finalità orientative in quanto si collocano all'interno di un processo di assunzione di significato per il soggetto.

Gli individui sono più motivati ad apprendere se i saperi dialogano con l'esperienza rispondendo alle problematiche del contesto sociale. Portare i giovani a misurarsi con i problemi reali comporta, peraltro, un'attenzione agli aspetti sociali, ambientali, culturali.

Secondo la pedagogia contemporanea, perché l'*apprendimento significativo* abbia luogo, il soggetto deve essere impegnato e coinvolto attivamente e in prima persona con le sue esperienze, relazioni e credenze (Jonassen, 2007). Ciò permette lo sviluppo di capacità cognitive e trasversali insieme, e di meta-riflessione trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze.

La costruzione di significati è la cifra dell'apprendimento autentico: nel cogliersi *nel e oltre il cogito*, ecco che "competenza" diviene "*coscienza di*". Essa avvia alla formazione dell'intelligenza orientativa quando fa vivere e interrogare il soggetto sulle azioni; quando gli permette di auto-orientarsi attraverso plurali campi di esperienza, nella misura in cui egli comincia a dar-si un senso e a dare senso ai fatti.

Si spiega, in questo modo, che il valore aggiunto delle discipline sta nel contribuire a strutturare il pensiero, a costruire modelli interpretativi al fine di riuscire a tradurre e trasformare le nuove idee in termini personali e di metterle in relazione con la propria storia, i vissuti, le esperienze e il proprio sistema di valori.

Ebbene, il processo di insegnamento-apprendimento sostiene lo sviluppo di una personalità responsabile e potenzia la libertà dei soggetti in

formazione, proprio mentre li supporta nell'esercizio critico dell'intelligenza e l'orientamento al volere (Ferro Allodola, 2021). Un tale approccio allo studio favorisce la formazione personale in quanto permette l'acquisizione di competenze riflessive e meta-riflessive (Schön, 2006; Striano, 2001), come pure una disposizione all'attitudine etica nel momento in cui il soggetto sceglie di vivere secondo ragionevolezza piuttosto che lasciarsi vivere.

3. Lo sviluppo delle competenze attraverso l'apprendimento generativo ed esperienziale

Riprendendo il pensiero di Dolci (1988), affermiamo che dare continuità e significato al proprio percorso formativo e alla propria crescita personale e vocazionale pone in luce l'apprendimento anche nella sua «funzione trasformativa e generativa» (p. 27). Contro ogni forma di assimilazione passiva e meccanica, esso apre la via all'individuazione delle energie creative presenti in ognuno di noi, nel rispetto delle condizioni dello sviluppo potenziale.

L'apprendimento generativo pone l'uomo di fronte alla sua capacità di generare qualcosa di nuovo dal suo rapporto con il reale. Rielaborando i segni che arrivano dall'esterno, il soggetto trova nuovi significati che gli consentono di orientarsi nel mondo, di definire la propria identità delineandone il senso di appartenenza. Quando lo studente costruisce una comprensione dei contenuti significativa e rilevante, stimola la ricerca personale facendosi egli stesso promotore di impegno cognitivo.

Se il fine ultimo di ogni azione di insegnamento è il raggiungimento di una personalizzazione dell'esistenza, lo studio – considerato nel suo aspetto pratico e concreto – ha il fine determinato di formare alle meta-competenze. Esso è, dunque, azione che mira alla scoperta di senso attraverso cui ciascuno svilupperà le proprie potenzialità facendo convergere gli obiettivi formativi con quelli professionali, di carriera.

L'assumere come bussola di riferimento lo sviluppo dell'intelligenza orientativa e delle meta-competenze si riflette inevitabilmente anche sulle scelte didattiche. In primo luogo, i contenuti disciplinari non sono più considerati come fini bensì come mezzi per consolidare le stesse competenze e prospettare ipotesi orientative. In secondo luogo, l'approccio didattico si fonda sulla ricerca di connessione tra i contesti di realtà e i saperi

teorici; tra i vissuti esperienziali e la rielaborazione concettuale. In terzo luogo, le metodologie di lavoro impiegate si caratterizzano per il ruolo attivo dello studente nella costruzione dei processi conoscitivi e per una valorizzazione della dimensione relazionale dell'apprendere.

L'affermazione fondante di questa impostazione è che nei contesti educativo-formativi di ogni ordine e grado si realizzino sempre più momenti di vera e propria descolarizzazione del lavoro intellettuale, dal momento che le esperienze dirette diventano concrete risorse per la formazione integrale della persona. Ciò che s'intende valorizzare è proprio l'esercizio attivo della ragione pratica nello sviluppo delle competenze. Ancora, si tratta di concepire ogni azione formativa come "azione situata", in cui sia possibile apprendere attraverso l'esperienza condotta in prima persona nei contesti organizzati, grazie alla riflessione su di essa.

L'apprendimento esperienziale è la fonte della formazione di un'intelligenza orientativa. Il concetto deweyano (1938) del "*learning by doing*" ricorda che l'uomo apprende interagendo con l'ambiente, osservando gli effetti del suo intervento e costruendo la sua interpretazione del fenomeno e dei risultati del suo agire. In questo processo d'interazione, l'apprendimento è correlato alla dotazione personale ed al contesto sociale, oltre che alla motivazione dell'individuo. Esso acquisisce, pertanto, una valenza orientativa proprio perché si manifesta come processo di progressiva crescita dell'identità verso la conoscenza di un sé concreto e in potenza.

Tutte le metodologie attive (tra queste, i modelli: *team based learning*; *problem based learning*; *flipped classroom*; *active learning*; PCTO e i tirocini) risultano luoghi privilegiati in cui si realizzano situazioni apprenditive che coniugano conoscenze e abilità su compiti significativi per gli studenti. Essi sono dispositivi per permettono di affrontare la problematica di un apprendimento orientato verso l'agire e l'analisi dell'agire stesso, in quanto calati in una dimensione operativa e progettuale che metta i giovani in formazione in condizione di dovere e poter utilizzare la propria conoscenza in modo competente.

4. Conclusioni

Le condizioni per un apprendimento che voglia definirsi significativo sono quelle che vedono gli studenti impegnati pro-attivamente nelle attività

e nei compiti affidati osservando-si e processando i risultati. Essenziale diviene, pertanto, ricostruire un'epistemologia della pratica in base alla quale l'insegnamento funzioni come punto d'unione tra l'esperienza e la riflessione: apprendere dall'esperienza significa non solo fare, ma anche pensare, elaborare, valutare ciò che si è fatto e si fa, come pure ciò che si prova; è attraverso la metacognizione sull'esperienza compiuta che si costruiscono i significati.

Nel ridefinire la “mappa” dei saperi che gli istituti formativi devono consegnare ai formandi, particolare attenzione si dà al raccordo dei percorsi formativi con il mondo delle professioni, ora fondato su una dinamica virtuosa tra momento di studio e pratica lavorativa con al centro la persona, e a servizio della sua formazione globale.

Parlare di contesti lavorativi significa, oggi, concepire gli ambienti di lavoro materiali e immateriali, per questo, come luoghi di *umanizzazione* in cui si apprende facendo e collaborando con altri attori sociali.

Come è facile inferire, è dalla significatività degli apprendimenti individuali che deriva la possibilità di promuovere le condizioni per dare avvio ad un (auto)-orientamento consapevole: lo studente esercita la sua capacità riflessiva sul percorso formativo che sta compiendo, sul significato che riveste per lui l'apprendere e sulle modalità con le quali i contenuti appresi vanno a collocarsi all'interno della sua cornice – sociale, culturale, professionale – di riferimento.

Insegnare significa, allora, fare emergere i territori di esperienza concreta, esplicitare le domande che da esse scaturiscono e presentare il sapere come una serie di modalità attraverso cui l'individuo cerca di rispondere alle domande costitutive; di cogliere i nessi tra i fenomeni dell'esperienza; in ultimo, di comprendere il mondo che abitiamo.

Riferimenti bibliografici

- ARENDT H., *La vita della mente* (1978), trad. it. il Mulino, Bologna 1987.
 BELLINGRERI A., *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.
 BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1996.
 COSTA V., *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, La Scuola, Brescia 2015.

- D'ADELFFIO G., *Filosofia per bambini ed educazione morale*, La Scuola, Brescia 2011.
- DEWEY J., *Esperienza ed educazione* (1938), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1996.
- DOLCI D., *Dal trasmettere al comunicare* (1988), Edizioni Sonda, Casale Monferrato 2011.
- FERRO ALLODOLA V., *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa 2021.
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo* (1927), trad. it. Utet, Torino 1969².
- JONASSEN D.H. ET AL., *Meaningful Learning with technology*, Person Education, Merrill 2007.
- MORIN E., *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- NATOLI S., *L'edificazione di sé. Istruzioni sulla vita interiore*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- NOVAK D.J., GORDON D.B., *Imparando ad imparare*, SEI, Torino 1993.
- NUSSBAUM M., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. il Mulino, Milano 2013.
- REY B. ET AL., *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck Université, Bruxelles 2003.
- SCHÖN D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- WEICK K.E., *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina Raffaello, Milano 1997.

Teacher professionalism facing digital revolution and complexity

GIACOMO ZAVATTA*

RIASSUNTO: L'articolo affronta il tema delle trasformazioni dei processi lavorativi nei contesti scolastici a partire dalla sfida della complessità e delle nuove tecnologie. Partendo da un'analisi delle scuole del secondo ciclo irlandese ed italiano, viene proposto un modello integrato di strutturazione delle competenze degli insegnanti.

PAROLE-CHIAVE: professionalità docente, rivoluzione digitale, complessità.

ABSTRACT: This article tackles the transformation of the working processes in the school context. The standpoint is the paradigm of complexity and new digital technologies revolution. Analyzing Irish and Italian teachers at post-primary school, a multidimensional model of competence is presented.

KEY-WORDS: teacher professionalism, digital revolution, complexity.

1. Teacher professionalism facing complexity

This paper focuses on teacher professionalism in relation to the fourth revolution (Floridi 2021) – the explosive development of information and communication technologies (ICTs), artificial intelligence and robotics – and the new complexity thereof.

Nowadays complexity firstly deals with the need to give young people the best preparation for adult life not only as productive– *human capital* pro-

* University Ca' Foscari of Venice.

spective – but also as active – *human development* prospective – members of society (Eurydice 2018). Secondly it evokes the wide-ranging expectations which teachers are confronted with (Suarez & McGrath 2022) such as: the growing demand of equity and inclusion needed to face the increasingly diverse and heterogeneous student populations, the labor market and community desiderata. Finally, the challenge of new technology.

New digital technologies are reshaping not only the way people work but also living and learning lifestyles. The interactions between ICT/ IA and humans follow the logic of the simplex system (Berthoz 2011; Rossi & Rivoltella 2019). By this perspective, users and technologies mutually change their reasoning and computational processes so that the process of sensemaking is continuously reconfigured by actors which also work simultaneously in synchronic multilevel (Costa 2022a). “It is not that part of the process has been replaced; rather the whole task has been redesigned, and the skills of the human user often co-evolve with the technology” (Orallo & Vold 2019, p. 507).

Some scholars offer a phenomenology of this change such as speaking about the “AI extender” (ivi), digital obliquity (Floridi 2021) and extended human cognition (Clark 2008; Miller 2010). In this challenging context, learning processes have to do with the capacity of human beings to deal with complex phenomena by means of vicarious cognitive and emotional strategies (Sibillio 2022). Thus, this recalls the concept of learning III, that is the capacity to change the system of alternatives from which choice is made to allow human adaptation to evolutionary processes (Bateson 1978).

Consequently, the investments on professional learning and reskilling appear not only a crucial requirement to reduce the social divide (OECD *Preparing vocational teachers and trainers* 2022), but also an attempt to respond to the “vocational crisis of teaching” (Eurydice 2021, p. 32) which have been bothering European teachers for decades – dissatisfaction with salary (Eurydice 2021; Talis vol II 2020), high levels of work-related stress for almost half of the teachers in Europe, precariousness (Talis vol I 2020), and early resignation (Education at a glance 2021).

The subsequent paragraphs show the theoretical attempt to connect teacher professionalism with Bateson’s logical category of learning to face complexity (Baldacci 2012). In the background an analysis between Irish and Italian post-primary school is drawn.

2. Teacher professionalism among Irish post primary and Italian high school

According to Massimo Baldacci, the professional attitudes of teachers entail three categories defined by Bateson (1978) as learning I, learning II or deuteron-learning and learning III. Learning I and II relate to professional knowledge and professional vision, whereas learning three with teacher agency.

Professional knowledge is the teacher's subject-specific knowledge for teaching (Margiotta 2018), while professional vision is the capacity to overcome the gap between theoretical and practical learning and thus, to support the transformation of cognitive resources into teaching practice. Both are seen as emerging from the interaction of individual knowledge/skills with environmental conditions, the class. According to Stürmer and Seidel (2017) they imply two interconnected subcomponents: "the selective attention to classroom events (noticing), and the interpretation of classroom events (reasoning)" (Ivi, pp. 138-139). The basis for these two attitudes is set during initial teacher education (ITE) and afterwards developed during in service work. It recalls the role of deuteron-learning: "the capacity (of) learning to learn" (Bateson 1978, p. 293).

Schon and Argyris (1978) note the importance of deuteron-learning in an organization:

when an organization engages in deuteron-learning, its members learn about organizational learning and encode their results in images and maps. The quest for organizational learning capacity must take the form of deuteron-learning; most particularly about the interactions between the organization's behavioral world and its ability to learn (Ivi, p. 29).

In organizations like schools, teachers' professional and organizational learning are seen as two sides of the same coin (Costa 2015). Teachers need to belong to communities of practice (Wanger 2006) that help to empower their reflective thinking (Dewey 1933), the emotions of responsibility (Dato 2019) and transformative learning (Mezirow 1991). Indeed, "schools are small societies" (Wieck 1977, p. 10) composed of people who occupy roles in the task system in continuing interaction with environmental conditions – policies, territory, communities. Internal (professional community) and external (policies and territory) environments are expressions of enabling

or disabling “bio-power” (D’aniello 2017). Teachers’ positionality in relation to power is what makes teachers agents of social, cultural, and civic change. Biesta et al (2015) use the expression of “teacher agency” as pointing out the idea of teacher as an “agent of change” (Biesta et al, 2015, p. 87). This expression highlights the quality of the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action. Agency is “a temporally embedded process of social engagement, informed by the past, oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and ‘acted out’ in the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects with the contingencies of the moment)” (Ivi, p. 24).

In this sense, agency introduces the concept of Learning III in an heutagogical perspective. Heutagogy emphasizes that learning and the use of technology can be seen as a way to self-determine the learning process and to shift the locus of power control (Hase & Kenyon 2013).

2.1. *Teacher professionalism in Irish post-primary schools: the challenge of complexity*

Despite the general situation of European teachers, teaching in the Republic of Ireland is still a profession of choice (Clarke and O’Doherty 2020). From 2006, the professional body for teaching in Ireland – the Teaching Council – was established (Eurydice 2022a). It radically changed the landscape of teacher education and professional development, ensuring both new professional requirements and significant salary increase (Eurydice 2022b). From its beginning, teachers are required to register with the Council, pay an annual fee for registration, and accept the values and code of professional conduct for teachers (O’Donoghue et al 2017). Teachers must hold professional qualifications to secure registration, and only registered teachers can be employed in Irish schools. Teaching Council is also responsible for assuring the quality of Initial Teacher education (ITE), which is provided through either a concurrent or consecutive (most common) model. For further details Bolt and Purcell’s research is suggested (2021).

Teaching Council also runs the induction process for post-primary school – the *Droichead*¹ – in collaboration with mentoring action of schools.

1. The Irish word for pathway bridge. It has become compulsory for all beginning teachers in 2020–2021.

In service teachers are recognized as autonomous professionals, committed to their continued professional development and life-long learning (Clarke and O’Doherty 2020). Therefore, if during ITE teachers learn the basis for professional knowledge and professional vision, it is during their career that they need to develop it.

Recently the Irish educational policy has recognized the crucial role of the Distributed Leadership (DL) model in post-primary schools to shape and develop teacher learning (DES 2018, p. 4). From 2008-2018 a thematic review of research in this area was conducted (Murphy 2019). It points out two main statements: 1). a tension between individual and system needs in developing a coherent strategy to build leadership and, 2). the important role of formal and informal learning. Although middle management (ML) is not formally inducted, trained or supported in Ireland, the Department of Education (DES) supports a culture of lifelong learning which encourages teachers “to take ownership of their professional development” (Kavanagha *et al.* 2021, p. 23). For this reason, the project *Developing an evaluation framework for teachers’ professional learning in Ireland* seems to be a useful device to evaluate teachers’ professional learning² (TPL). The project outlines the findings from detailed desk-based research including a literature review (Rawdon, Sampson, Gillece, & Cosgrove, 2020), a survey of teachers and principals in primary, post-primary, and special schools (Rawdon *et al.*, 2021), and a small-scale consultation with children and young people (Rawdon *et al.*, 2022). A conceptual model for the evaluation of teacher professional learning (TPL) is eventually presented.

In line with the positions of Baldacci and Guerriero, this model portrays a multidimensional construct (Guerriero 2017, p. 152; Baldacci 2020) consisting of four dimensions which affect the wellbeing, learning and inclusion for students, teachers, and school leaders (Rawdon *et al.*, 2021).

Here the four dimensions:

— *Contextual factors* include School (school and class characteristics), System (organizational factors, policy, curriculum, standards, and so...) and Individual (teacher and student characteristics).

2. The terms TPL replace replaces Continuing Professional Development (CPD) or other analogous terms used in the literature. Exceptions to this are direct quotations or if the original term is required to conserve the intended meaning.

- *Key features of PD* include core features (TPL focus, ownership, coherence), Support of Diffusion, Facilitator of Quality, Structural Features (accessibility, collective participation, active learning, duration).
- *Teacher quality* includes Cognitive Goals (professional and pedagogical knowledge), Skills, Affective Goals (attitudes /beliefs).
- *Teacher Behaviour* includes Instruction Practices, Interaction Patterns and Reflective Practise.

My proposal is to consider the Rawdon and colleagues' model as an emblematic standpoint to classify and evaluate TPL in Italian high schools. In this perspective, TPL may improve the professional process in continuity with ITE in order to enable teacher agency (Margiotta 2018).

2.2. *Teacher professionalism in Italian high-school: some perspectives for the Law n. 79*

Teacher professionalism is a complex issue in Italy. After the abolition of the SSIS (postgraduate school for secondary education), secondary school teacher education has been deprived of an organic model (Sibilio 2022). The lack of an organic pathway for ITE and teacher induction has, as main consequences, a structural crisis in teacher supply – consisting in a shortage of teachers in STEM areas, and an oversupply in humanities –, ageing in teacher population and precariousness due to the waiting list of qualified teachers³ (Eurydice 2021; Angotti & Fonzo 2022). This situation is not only an anomaly with Europe but constitutes a weakness of Italian secondary schools (Baldacci 2022). Although many praiseworthy training initiatives have been rising, since TPL became mandatory and ongoing (Good School Law 2015), a uniform program which connects ITE, induction and TPL is still missing (Angotti & Fonzo 2022). The law n° 79, approved in compliance with the Mission 4 of the National Recovery and Resilience Plan on the 29th of June 2022, represents an attempt to reform ITE, teachers' recruitment system and in-service training for school-staff (PNRR 2022). In a recent book, Bertagna, Magni et other (2022) offer a critical analysis of ITE and teacher induction. However, a critical review of in-service TPL is still missing.

3. Graduatorie ad esaurimento www.miur.gov.it/web/guest/reclutamento-e-servizio-del-personale-scolastico

Many Italian scholars recognize the importance of focusing on ITE, induction and TPL as an indissoluble trio (Margiotta 2018; Ellerani 2018; Costa 2022 b). Using Nussbaum's category of functioning, capability, and agency, Costa explains that the internal capabilities – pre-existing basic capabilities acquired by processes, such as education, ITE, exercise – need enabling school conditions (combined capabilities) to make the exercise of freedom a real live option (functioning) (Costa b 2022). In fact, only the real functioning of combined capabilities changes the pattern of power relationship (Ivi). Thus, if on the one hand teacher professionalism interpreted is as «the capacity for professional autonomy and teacher agency» (Kennedy 2014), on the other hand this perspective suggests that the quality of teaching is determined not only by the dedication of the teachers, but mostly by the environment in which they work (OCED 2015).

3. Conclusion and further works

This paper offers some working notes helpful to frame teacher professionalism in relation to the new ITC revolution and the paradigm of complexity. Nowadays, teaching calls on a depth of professional, personal and moral capacities of teachers, and demands that initial and continuing development programs become both practical and profound, to impact on the daily lives of classrooms and consequentially on the “equity of schooling” (Sahlberg 2018).

Further works will provide a mixed method research (Creswell 2014) in order to investigate and verify the possibility to use Rawdon and other's framework (2021) in Italian high school.

References

- ANGOTTI R., FONZO C., *Teachers and trainers in a changing world – Italy: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training* (VET). Cedefop ReferNet thematic perspectives series 2022.
- ARGYRIS C., SCHON D. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Boston 1978

- BALDACCI M., RIVA M.G., NIGRIS E. (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco-Angeli, Milano 2022.
- BALDACCI M., *Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro*. Pensa Multimedia 2012, pp. 61-66
- BATESON G., *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books, New York.
- BERTAGNA G, MAGNI F., *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Brescia 2022.
- BERTHOZ A., *La semplicità*. Codice Edizioni, Torino 2011.
- BIESTA G., PRIESTLEY M. & ROBINSON S., *The role of beliefs in teacher agency*”, «Teachers and Teaching», 21(6), 2015, pp. 624-640.
- CLARKE L. & O'DOHERTY T., *The professional place of teachers on the island of Ireland: truth flourishes where the student's lamp has shone*, «European Journal of Teacher Education», 2021, 44:1, pp. 62-79.
- COSTA M. a, *Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e robotica*, in «Formazione lavoro e persona», 2022a vol. 37, pp. 22-34.
- (b) *La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale*, «Nuova Secondaria», 2022b, vol. 6, pp. 95-10.
- *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, «Pedagogia Oggi», 2015 vol. 2, pp. 181-199.
- CRESWELL W. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage 2014
- D'ANIELLO F., *Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico*, «Formazione e Insegnamento», 2017, XV- I, 21-31.
- DATO D. *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Progedit Bari 2019.
- DES 2018a / 003, *Leadership and Management in Post-Primary Schools*. Available at: 37c04f862b6a43a888c50296547f4927.pdf (assets.gov.ie).
- DEWEY J., *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Columbia University Press 1933.
- EUROPEAN COMMISSION a, *Eurydice Ireland* <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/ireland> (Accessed: 29 September 2022).
- b, *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2020/2021*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union 2020.
- FLORIDI L., *Pensare l'Infosfera*. Raffaello Cortina, Milano 2021.
- FRANK M., WANG D., ET AL, *The evolution of citation graphs in artificial intel-*

- ligence research, «Nature Machine Intelligence». 2019, 1 pp. 79-85.
- HASE S., KENYON C., *Self-determined learning. Heutagogy in action*. Bloomsbury, London 2013.
- LEGGE n°79 del 29 giugno 2022, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano Nazionale di ripresa e Resilienza*. <https://www.infoparlamento.it/Pdf/ShowPdf/9712> (Accesed: 30 September 2022).
- KAVANAGH S., SEXTON P. & FITZSIMONS S., *Transforming Middle Leadership in Education and Training Board Post-Primary Schools in Ireland*. International Journal for Transformative Research, 8(1), 2021, pp. 20-32.
- KENNEDY A., *Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice*. Professional Development in Education, 2014, 40(5), pp. 688-697.
- KING F. & NIHILL M., *The impact of policy on leadership practice in the Irish educational context; implications for research*. Irish Teachers' Journal, 2019, 7(1), pp. 57-74.
- MAGNI F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Studium, Brescia 2020.
- MARGIOTTA U., (a cura di), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erikson, Trento 2018.
- MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- MURPHY G., *A systematic review and thematic synthesis of research on school leadership in the Republic of Ireland: 2008-2018*, Journal of Educational Administration, 2019, 57(6), pp.675-689.
- NIGEL QUIRKE-BOLT & PURCELL R., *An investigation into the profile of entrants to concurrent (post-primary) initial teacher education in Ireland, 2009–2020*, Irish Educational Studies 2021, 40:3, 493-514.
- OECD, *Preparing Vocational Teachers and Trainers: Case Studies on Entry Requirements and Initial Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris 2022.
- *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris 2021.
- *TALIS 2018 Results (Vol I; II): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris 2020.
- *Teachers matter: attirare, sviluppare e conservare insegnanti efficienti*. OCSE, Parigi 2015.
- O'DONOGHUE T., HARFORD J., & O'DOHERTY T., *Teacher Preparation in Ire-*

- land: History, Policy and Future Directions*. Emerald Group Publishing Limited 2017.
- ORALLO H, VOLT K, *AI extenders: the ethical and societal implications of humans cognitively extended by AI*, Proceedings of the 2019 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, Association of Computing Machinery, New York 2019.
- RAWDON C., SAMPSON K., GILLEECE L., & COSGROVE J., *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 1 Desk-based research*. Dublin: Educational Research Centre 2020.
- RAWDON C., GILLEECE L., DENNER S., SAMPSON K., & COSGROVE J., *Developing an evaluation framework for teachers' professional learning in Ireland: Phase 2 Survey of teachers and principals*. Dublin: Educational Research Centre 2021.
- SIBILIO M., *La prospettiva sistemica della formazione degli insegnanti in Italia* in Bertagna G, Magni F. *Lauree e abilitazione all'insegnamento*. Studium, Brescia 2022.
- SUAREZ V., MCGRATH J., *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*, *OECD Education Working Papers*, No. 267, OECD Publishing, Paris 2022.
- TEACHING COUNCIL. 2022 Droichead General Questions. <https://www.teachincouncil.ie/en/faqs/droichead/> (Accessed: 29 September 2022)
- WENGER E., *Comunità di pratica*. Raffaello Cortina, Milano 2006.

Promuovere il benessere dei docenti nel contesto scuola: narrazioni e Lego a supporto della riflessività professionale

MIRIAM BASSI*, SEVERO CARDONE*

RIASSUNTO: Il contributo intende approfondire l'utilizzo di una particolare metodologia, denominata Lego Serious Play (LSP), che, grazie all'agire professionale di un facilitatore, è in grado di promuovere la narrazione e la co-costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro, nello specifico costituito da docenti di scuola. Creare anche nel contesto organizzativo scuola un tempo e uno spazio in cui avviare processi riflessivi può diventare una straordinaria opportunità per consentire al corpo docente di "riconoscersi" come persone e professionisti e, attraverso l'interazione e lo scambio, di condividere vissuti ed emozioni e co-costruire nuove interpretazioni; un processo formativo indispensabile per prendersi cura reciprocamente e generare un apprendimento significativo, riflessivo e trasformativo orientato alla promozione del benessere.

PAROLE-CHIAVE: benessere, narrazione, riflessività professionale, metodologia hands-on/minds-on.

ABSTRACT: The contribution intends to explore the use of a particular methodology, called Lego Serious Play (LSP), which, with the professional action of a facilitator, is able to promote storytelling and the co-construction of meanings within a working group, specifically made up of school teachers. Creating even in the school organisational context a time and space in which to initiate reflexive processes can become an extraordinary opportunity to allow the teaching staff to "recognise" themselves as people and professionals and, through interaction and exchange, to share experiences and emotions and co-construct new interpretations; a training process that is indispensable for reciprocally caring and generating

* Università degli Studi di Foggia.

meaningful, reflexive and transformative learning oriented towards the promotion of well-being.

KEY-WORDS: well-being, storytelling, professional reflexivity, hands-on / minds-on methodology.

1. Valorizzare gli asset intangibili per promuovere il benessere individuale e organizzativo

Oggi si fa un gran parlare dell'importanza strategica di valorizzare nei contesti organizzativi il capitale umano e relazionale, si tratta di asset intangibili, spesso invisibili, un capitale "intellettuale" quasi sempre, tacito e non adeguatamente valorizzato ma altamente strategico perché in grado di migliorare la competitività, di fidelizzare il lavoratore all'organizzazione e attrarre nuovi talenti sempre più interessati a trovare nel lavoro non solo "sicurezza e retribuzione", bensì un contesto relazionale coinvolgente e intenzionalmente emancipativo e trasformativo. Come sostiene Daniela Dato (2014):

Non si tratta di obiettivi irrealistici e irrealizzabili. Lo dimostrano alcuni esempi di buone prassi di welfare aziendale e di bilancio dell'intangibile, di modelli partecipativi di management che guardano alle risorse umane come soggetti di cura e di crescita organizzativa. Nel tentativo di rifondare epistemologicamente l'idea di 'buon lavoro', l'ulteriore salto è quello di riconoscere i valori guida, gli apriori pedagogici ad esso correlati: la persona, la cura, la relazione, la conoscenza, l'emotività, la responsabilità, il benessere (p. 18).

Accogliendo tale prospettiva, ricominciare dalle persone, valorizzare la loro diversità e unicità, facendo emergere la parte sommersa dell'iceberg organizzativo composta di risorse cognitive, emotive, relazionali, progettuali, significa accogliere un modello di organizzazione più "umanistico", grazie al quale il lavoro non è più considerato luogo di alienazione, piuttosto diventa contesto formativo in grado di "capacitare l'innovazione" (Costa, 2016), di assegnare una direzione significativa alle biografie dei lavoratori, di dare spazio alle tre dimensioni del *Good Work* (Gardner in Goleman, 2014, pp. 63-89): *Excellence*, ovvero un lavoro eccellente e di qualità

che consente di valorizzare le proprie competenze per la crescita personale e dell'organizzazione; *Ethics*, orientato con consapevolezza da bisogni e valori personali allineati responsabilmente a quelli dell'organizzazione; *Engagement*, un lavoro capace di coinvolgere e motivare i lavoratori non solo nella fase esecutiva, ma anche nella progettazione e nel miglioramento dello stesso.

Alla domanda di Daniel Goleman (2014): «Che cosa consiglieresti a una persona che sta iniziando una carriera oggi?». Howard Gardner risponde sottolineando l'importanza di porsi una questione fondamentale: «Questo è il genere di posto in cui posso riconoscere gli altri in me e dove posso riconoscere me negli altri?» (p. 70). Si tratta di un interrogativo che ogni persona dovrebbe porsi perché, nonostante dedichiamo gran parte della nostra vita al lavoro, spesso faticiamo ad allineare le nostre scelte professionali ai nostri bisogni e valori esistenziali. Non si tratta, dunque, solo di scegliere un lavoro, si tratta invece di decidere se vivere pienamente, scegliendo un contesto organizzativo in grado di contribuire alla nostra generatività o “accontentarsi” e non riconoscersi nei colleghi che frequentiamo, nelle relazioni che costruiamo, nei contesti professionali che abitiamo quotidianamente.

Questioni cruciali che, già a partire dagli anni '30 del Novecento, portano Elton Mayo a scoprire l'importanza decisiva del fattore umano e delle motivazioni sociali nei contesti di lavoro; l'organizzazione si trasforma in un sistema “socio-tecnico”, costituito non solo da macchinari ma anche da persone con sentimenti, valori, motivazioni differenti, il cui «impegno e coinvolgimento è strettamente collegato anche a bisogni sociali, come il sentirsi parte attiva di un gruppo di lavoro e di una comunità professionale, o al poter partecipare alla risoluzione di problematiche aziendali» (Cardone, 2018, p. 47). Lo stesso Adriano Olivetti (2012), precursore di questo nuovo umanesimo del lavoro, nella sua visione vedeva il lavoro come un'attività orientata da valori etici, spirituali e sociali in cui “riconoscersi”, dove poter trovare il compimento (e non più la separazione) della vita autentica per il perseguimento di un benessere contemporaneamente individuale e comunitario.

Le persone che popolano e rendono vive e produttive le organizzazioni, pertanto, non agiscono solo in base a motivazioni estrinseche come premi, riconoscimenti o retribuzioni più elevate bensì, secondo Richard Ryan e Edward Deci (2000), sono soprattutto le motivazioni intrinseche,

soggettive, in grado di gratificare maggiormente e in modo più duraturo il lavoratore. Pensiamo all'importanza di esercitare in autonomia le personali competenze, o alla possibilità di tessere relazioni significative e sviluppare un comune senso di appartenenza, ma soprattutto alla possibilità di condividere i valori fondanti la cultura d'impresa in cui si opera; si tratta in sostanza di soddisfare quei bisogni psicologici universali che Ryan e Deci definiscono come nutrimenti innati ed essenziali per la crescita, l'integrità e il benessere degli individui e che inevitabilmente hanno un effetto positivo e pervasivo a livello organizzativo.

Tali riflessioni acquisiscono maggiore importanza se consideriamo che la carriera non è più un processo di crescita lineare, stabile, progressivo, legato ad uno specifico ruolo professionale, piuttosto si caratterizza sempre più come percorso frammentato, senza confini ben definiti, adattivo, proteiforme, dove la "forma" che il lavoratore assume è determinata principalmente da due fattori: in parte da riflessioni e interpretazioni soggettive di «'passaggi' interni ed esterni del soggetto, da quegli eventi focali, quei *turning points* che, evidentemente, segnano il percorso professionale di un lavoratore» (Dato, 2014, p. 77); dall'altra, dalla possibilità offerta o meno dall'ambiente (e dalle relazioni con gli altri) di riconoscere il proprio potenziale e di mostrare il personale talento, nella dimensione che Massimiliano Costa definisce "capacitante", in quanto consente agli individui di «perseguire liberamente e responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo a tutto vantaggio anche dei contesti produttivi» (Costa, 2018, p. 68).

In tale direzione, all'interno delle organizzazioni diventa fondamentale progettare spazi, tempi e contesti utili per consentire ai dipendenti-colaboratori di riflettere, raccontarsi, allineare consapevolmente i propri bisogni, valori e propositi di vita a comportamenti e azioni orientati a promuovere il benessere personale e comunitario.

2. Pratiche di riflessività a scuola: "pensare con le mani"

Se prendiamo in considerazione le principali fonti di stress individuate da un recente studio europeo (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2021), è possibile comprendere la necessità di introdurre nel contesto or-

ganizzativo scuola delle pratiche che possano migliorare il benessere dei docenti:

Quasi la metà degli insegnanti in Europa riferisce di sperimentare un alto livello di stress dovuto al lavoro. Le principali fonti di stress individuate dagli insegnanti risultano essere i compiti amministrativi, le mutevoli richieste delle autorità e l'essere ritenuti responsabili dei risultati degli studenti. I livelli più alti di stress sono correlati alla valutazione per la progressione di carriera, a orari di lavoro più lunghi, a una cattiva condotta degli studenti e a una minore sicurezza di sé nella gestione degli studenti. I livelli più bassi di stress sono correlati allo sviluppo professionale continuo per la progressione di carriera, al clima scolastico collaborativo, al senso di autonomia e alla sicurezza di sé nel motivare gli studenti (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021, p. 14).

La riflessività, pertanto, anche nel contesto organizzativo scolastico, diventa un potente strumento per consentire al corpo docente di “riconoscersi” come persone e professionisti, di mettere ordine e attribuire nuovi significati alle esperienze, di comprendere meglio i personali schemi di significati, bisogni, valori, convinzioni, emozioni, progettualità e, attraverso l'interazione e lo scambio con i colleghi, di co-costruire nuove interpretazioni; un processo indispensabile per prendersi cura reciprocamente e generare un apprendimento significativo e trasformativo.

Lo strumento che in questa sede si intende approfondire in quanto promotore, attraverso l'agire professionale di un facilitatore e la creazione di metafore, del racconto e della condivisione di vissuti personali e della co-costruzione di significati all'interno di un gruppo di lavoro (in questo caso composto da docenti), fa riferimento al metodo *Legò Serious Play* (LSP). Nello specifico il metodo LSP, teorizzato e divulgato in tutto il mondo da Per Kristiansen e Robert Rasmussen (2015), nasce con l'intenzione di impiegare il “gioco serio” e i mattoncini Lego in contesti aziendali tuttavia, grazie all'attività di ricerca e all'esperienza maturata sul campo, è emerso che questa metodologia non solo risulta particolarmente strategica per risolvere alcune problematiche di natura manageriale, bensì presenta numerosi vantaggi anche quando i campi di applicazione riguardano il settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca. Kristiansen e Rasmussen (2015) citano due tipologie di utilizzo del “mattoncino” che fanno riferimento a due particolari figure retoriche – la metonimia e la

metafora – ed evidenziano la modalità di utilizzo privilegiata che le stesse rivestono nell’ambito della metodologia da loro proposta.

La prima figura retorica citata, la metonimia, fa riferimento all’impiego del mattoncino per rappresentare un oggetto che, al momento in cui avviene la discussione, non è concretamente disponibile e pertanto il modello costruito in questa circostanza si pone come un vero e proprio surrogato dell’oggetto rappresentato: si tratta di una tipologia di utilizzo che contraddistingue attività come il gioco simbolico dei bambini, oppure contesti che prevedono lo sviluppo di prototipi (ad esempio nel campo dell’ingegneria).

Quando invece il mattoncino viene utilizzato applicando la metodologia LSP, diventa parte di un sistema che si configura come un vero e proprio linguaggio orientato a generare una profonda interazione con se stessi e con gli altri, nello specifico attraverso l’uso della *metafora*. La seconda modalità di utilizzo, pertanto, viene presa in considerazione dal facilitatore quando chiede ai partecipanti di costruire un modello che possa rappresentare qualcosa di immateriale (emozioni, bisogni, valori, relazioni ecc.) oppure una situazione verosimile alla realtà.

Tra gli aspetti fondamentali del metodo, si deve far riferimento alla necessità di impostare una domanda stimolo (oppure un tema su cui riflettere e discutere) che non preveda una risposta già definita a priori. Stabilito l’interrogativo iniziale, che avvierà la discussione con i partecipanti, un workshop progettato secondo i principi del metodo LSP prevede una successione di step: una fase di attivazione o di lavoro individuale rispetto alla domanda stimolo; segue una vera e propria fase di co-costruzione di gruppo; infine, la realizzazione di uno scenario complesso e condiviso.

La possibilità offerta dai mattoncini Lego di rappresentare in un modello (*hands-on minds-on approach*) il processo immaginativo, cognitivo, progettuale messo in campo per rispondere alla “domanda” stimolo, consente ai partecipanti di: instaurare un legame emotivo significativo con il proprio modello; promuovere la capacità di utilizzare le mani per “dare forma” ai personali processi cognitivi e narrativi; alimentare un processo riflessivo e trasformativo finalizzato a “mettere ordine” o modificare i propri schemi di significato; realizzare un processo di *storytelling*, che ben presto si trasforma in *storymaking* (Beltrami, 2017).

Ed è proprio a partire dalla consapevolezza del ruolo fondamentale che le narrazioni e le emozioni giocano in attività laboratoriali centrate sull’utilizzo dei mattoncini Lego, che abbiamo deciso di progettare un’at-

tività formativa rivolta ai docenti finalizzata a stimolare la loro riflessività professionale. L'attività, proposta con il nome "*Allenare l'intelligenza emotiva: show don't talk*", ha come principale obiettivo quello di supportare i docenti nella capacità di riconoscere e potenziare le personali competenze riflessive, emotive e narrative in una dimensione gruppale.

Al fine di alfabetizzare i partecipanti all'uso delle metafore nella costruzione dei modelli, nella fase iniziale è necessario realizzare una serie di brevi attività propedeutiche (definite di *skill building*) dotando ciascun partecipante di un personale kit composto dallo stesso numero e tipologia di mattoncini. Ad esempio, in un determinato lasso temporale (dai 3 ai 5 minuti), si può chiedere ai partecipanti di costruire un modello che sia in grado di rappresentare "la torre più alta" oppure "il proprio interlocutore da incubo".

Nello step successivo, a turno, viene chiesto ai partecipanti di raccontare qualcosa della propria costruzione, portando l'attenzione sull'importanza della condivisione dopo la costruzione e sul commentare il modello e non la persona. Fondamentale è il ruolo del facilitatore nel preparare il setting, attivare e supportare i partecipanti, accertandosi che non vi siano "spettatori" passivi. terminate le attività propedeutiche, a partire da uno stimolo narrativo (può essere un breve racconto, una poesia o una fotografia) appositamente selezionato, è possibile avviare il processo di costruzione di un modello individuale. Nello specifico, si chiede ai partecipanti di realizzare un modello in grado di rappresentare le emozioni suscitate dalla narrazione proposta; i partecipanti sono invitati "a pensare con le mani", a utilizzare i mattoncini per modellare le personali riflessioni ed emozioni e, attraverso il racconto, ad acquisire maggiore consapevolezza di se stessi.

Nella fase successiva si chiede ai partecipanti di arricchire il proprio modello, ricostruendo un evento associato alle emozioni precedentemente emerse. Attraverso questa attività, da uno stimolo esterno (ad esempio una poesia) l'attenzione si sposta sull'esperienza personale (interna) e quindi sulle emozioni che ciascun partecipante prova (intelligenza intrapersonale) nel dover fronteggiare un cambiamento, un imprevisto, oppure a seguito di un evento significativo o marcatore.

Dopo la fase di costruzione individuale, il facilitatore pone ai corsisti delle domande utili ad approfondire le modalità o le azioni che hanno messo in atto per fare i dovuti collegamenti e costruire il modello. La con-

divisione consente ai partecipanti di “portare fuori” e, attraverso l’interazione e il dialogo con gli altri partecipanti, di decentrarsi e riflettere sulle personali credenze, sui sentimenti collegati, sulle modalità di reazione ad eventi emotivamente coinvolgenti.

A questo punto, attraverso la costruzione di un modello condiviso sarà possibile lavorare soprattutto sull’intelligenza interpersonale. Partendo da una narrazione che riporta un evento, positivo o negativo, vissuto da un soggetto esterno al gruppo, si chiede ai partecipanti di co-costruire un unico modello rappresentativo delle molteplici emozioni e sentimenti che quel soggetto ha potuto provare in quella specifica situazione. L’evento narrato, “indirettamente”, può collegarsi ad una problematica relazionale, emotiva, motivazionale, didattica che in qualche modo i docenti affrontano in maniera ricorrente nell’esercizio del loro ruolo professionale, che magari resta tacita o non condivisa, e che invece attraverso l’uso delle metafore e la costruzione del modello potrà emergere in forma “protetta”. La bravura del facilitatore consisterà nel creare un clima di fiducia reciproca, basato sulla comprensione empatica e l’assenza di giudizio, indispensabile per condurre il gruppo a far emergere “punti di contatto”, a riflettere su situazioni simili accadute tra colleghi, a raccontare problematiche riguardanti la relazione con gli studenti, ma anche a condividere paure, sofferenze o progettualità personali. Per questa fase non può essere prefissato un limite di tempo, poiché i partecipanti una volta entrati nello stato di “flusso” devono poter riflettere, costruire, collegare, negoziare, comprendere; questa fase potrà considerarsi conclusa solo quando il facilitatore, osservando e ascoltando le riflessioni dei singoli partecipanti, percepirà la completa condivisione del modello co-costruito da tutti i docenti.

Attraverso questa fase conclusiva del laboratorio è possibile allenare la capacità di ascolto e di confronto costruttivo, fino a sperimentare l’empatia, imparando a immedesimarsi nelle emozioni altrui e a leggere le esperienze da differenti prospettive. La successiva riflessione di gruppo è finalizzata a generare un cambiamento nello stile esplicativo, nelle credenze collegate, ma soprattutto nei comportamenti e nelle azioni da mettere in campo nel quotidiano in risposta alle situazioni o problematiche condivise in una prospettiva trasformativa.

3. Narrazioni e riflessività professionale per migliorare il benessere dei docenti

Fare spazio alle narrazioni nei contesti lavorativi, e dunque anche nel contesto scolastico, significa prendere consapevolezza della tendenza al cambiamento degli esseri umani nella post-modernità, ma anche della fragilità e del carattere proteiforme che assumono le vite e, di conseguenza, le narrazioni dei lavoratori e delle lavoratrici.

«Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità, il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un ‘racconto’ e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità» (Sacks, 2001). In effetti sappiamo bene come le narrazioni giocano un ruolo insostituibile nel processo di significazione degli eventi (*sensemaking*), costituiscono lo schema di riferimento, il *fil rouge* in grado di attraversare e mettere ordine ai vissuti, dando continuità e coerenza alla rappresentazione che le persone hanno di se stesse, degli altri, del mondo.

Le storie che selezioniamo e raccontiamo a noi stessi, attraverso un dialogo interiore, e che condividiamo con gli altri, attraverso il linguaggio e l'utilizzo di strumenti narrativi, ci consentono di alimentare quel processo di auto ed etero-riconoscimento che è alla base della costruzione e trasformazione dell'identità (non solo professionale).

Questo deve indurci a riflettere sul potenziale di crescita e benessere insito nel valore della riflessione e della relazione con l'altro: «la capacità di agire del lavoratore nasce pertanto dal riconoscimento e messa in valore dell'intelligenza affettiva che, partendo dal riconoscimento del valore dell'altro, diventa preconditione per l'instaurarsi di un benessere e di una cittadinanza organizzativa capace di sorreggere la creazione di senso» (Costa in Alessandrini, 2017, pp. 222-223). Lo stesso Fabrizio d'Aniello (2017), in merito, sostiene come è proprio nella “relazione” con i colleghi che è possibile riconoscere il proprio talento e potenziale inespresso e percepirsi parte di progettualità generative per la propria persona e per l'organizzazione nel suo complesso: «perché la libertà/capacità di agire è la libertà di esplorarsi nell'azione libera, prendendo coscienza dei propri talenti e della possibilità di incrementarli in una dinamica autoriflessiva e di incontro dialogico e riflessivo con l'alterità che, in primis, acquista valore in virtù della liberazione della persona a se stessa, da cui discende la conquista pure del valore economico» (d'Aniello in Alessandrini, 2017, pp. 248-249).

Si tratta, in sostanza, di restituire al lavoro un valore contemporaneamente soggettivo e intersoggettivo, individuale e collettivo, in grado di accogliere la “riflessività” come categoria imprescindibile per avviare un processo condiviso di significazione dell’agire lavorativo, di attivazione e socializzazione delle capacitazioni e di co-costruzione di progettualità coerenti e allineate responsabilmente al benessere individuale e organizzativo.

Donald Schön (1993) in particolare, descrivendo le competenze utilizzate dal professionista riflessivo, ha coniato i concetti di *reflection-on-action* e *reflection-in-action*, per descrivere la capacità di mettere in campo una riflessione non solo “ex post”, successiva all’azione, ma anche “nel corso” dell’azione stessa. D’altronde, se le situazioni lavorative si presentano sempre più complesse e indecifrabili, le stesse richiedono l’esercizio di un’abilità riflessiva più “artistica”, ovvero capace di conversare con le situazioni problematiche insolite o impreviste al fine di utilizzare (in situazione) competenze creative e sociali per generare una conoscenza nuova, dinamica e adattiva.

In linea con il pensiero di Schön (1997), Jack Mezirow (2003) sostiene che proprio grazie alla riflessività e all’interazione non solo giungiamo a comprendere meglio la nostra realtà e visione del mondo, in modo più inclusivo, ma riusciamo a modificare e trasformare sia gli schemi che le prospettive di significato: «gli schemi di significato, fatti di conoscenze specifiche, convinzioni specifiche, giudizi di valore e sentimenti che costituiscono delle forme d’interpretazione dell’esperienza, vengono maggiormente differenziati ed integrati, o addirittura trasformati, dalla riflessione sul contenuto o sul processo» (p. 13).

Tuttavia, il processo riflessivo per essere autenticamente trasformativo ha bisogno di un tempo e di uno spazio dedicati, di un contesto facilitante capace di generare nuove consapevolezze sui significati, sulle relazioni e sulle emozioni che possono entrare in gioco nell’esperienza lavorativa quotidiana (Ledoux 2014; Buccolo 2019). Per tale motivo, nel contesto scolastico, il tempo della formazione ed in particolare l’utilizzo di strumenti narrativi e la realizzazione di laboratori basati sul “gioco serio” – come nel caso specifico della metodologia *Legò Serious Play* – diventano straordinarie opportunità per condividere stati d’animo e vissuti, sentirsi parte di una comunità e dare il via ad un processo metacognitivo, narrativo e generativo.

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- BELTRAMI G., *Lego Serious Play: pensare con le mani*. FrancoAngeli, Milano 2017.
- BUCCOLO M., *L'educatore emozionale. Percorsi di educazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- CAENA F., VUORIKARI R., *Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence*. «European Journal of Teacher Education», vol. 4, pp. 456-475 Retrieved March 2022 from <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1951699>.
- CHIOSSO G., POGGI A.M. & VITTADINI G. (a cura di), *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna 2021.
- COMMISSIONE EUROPEA /EACEA/EURYDICE, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2021.
- COSTA M., *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*. *Pedagogia Oggi*, vol. 2, pp. 181-199, 2015.
- *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- FONDAZIONE AGNELLI, *Rapporto scuola media 2021*. Retrieved April 21 2022 from https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/static/media/FA_rapporto_scuola_media_2021.pdf
- CARDONE S., DATO D., *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli: Milano 2018.
- DATO D., *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. FrancoAngeli, Milano 2014.
- D'ANIELLO F., *Behind and beyond the Great Resignation. A pedagogical viewpoint*. «Education, Sciences & Society, Young people, institutions and territories», vol. 13, 1, 2022, pp. 329-346.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- GOLEMAN D. (a cura di), *Intelligenza sociale ed emotiva. Nell'educazione e nel lavoro*. Erickson, Trento 2014.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano 2008.

- LEDOUX J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini&Castoldi, Milano 2014.
- MEZIROV J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- OLIVETTI A., *Ai lavoratori*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2012.
- PELLERREY M., *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli, Milano 2021.
- RASMUSSEN R. & KRISTIANSEN P., *Il metodo LEGO SERIOUS PLAY per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- RYAN R.M., DECI, E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. «American Psychologist», vol. 55, 1, January 2000, pp. 68-78.
- SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Torino 2001.
- SCHON D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.

I nuovi bisogni di formazione nell'assistenza infermieristica in epoca pandemica.

Esperienza del Master in Area Intensiva nel Paziente Adulto dell'Università di Firenze

CHIARA BALESTRI*, KHADIJA EL AOUFY**,
YARI LONGOBUCCO*, LAURA RASERO*, STEFANO BAMBI*

RIASSUNTO: L'esplosione della pandemia Covid-19 ha reso l'assistenza infermieristica in area intensiva molto richiesta a causa dell'aumento dei posti letto necessari a prestare cure indispensabili per la sopravvivenza dei pazienti. La richiesta di nuova forza lavoro, che ha dovuto fare i conti con tempi molto rapidi per l'inserimento lavorativo in queste aree ad alta complessità assistenziale, ha generato una domanda di formazione specialistica dei professionisti che si prendano cura della persona con criticità vitale, portando alla creazione in tempi rapidi di una nuova e articolata offerta formativa. La risposta concreta dell'Università degli Studi di Firenze è stata quella di istituire nel 2020 il primo Master I Livello- Infermieristica in Area Intensiva nel Paziente Adulto. Il presente articolo ha lo scopo di riflettere sui punti di forza e i limiti formativi riscontrati in epoca pandemica e su alcune possibili prospettive e strategie da adottare per far fronte ai nuovi bisogni formativi emergenti.

PAROLE-CHIAVE: formazione professionale; pandemia; infermieri; area intensiva.

ABSTRACT: The outbreak of the Covid-19 pandemic has made a great demand of nursing care in the intensive area for the increasing number of beds to provide essential care and to help the survive of patients. The request for a new workforce that had to deal with very short times for job placement in these areas of high complexity of care, has generated a de-

* Dipartimento di Scienze della Salute, Università degli Studi di Firenze. **Dipartimento di Scienze Sperimentali e Cliniche, Università degli Studi di Firenze.

mand for specialized training of professionals who take care of the person with vital problems, leading to the rapid creation of a new and articulated training offer. The concrete response of the University of Florence was to establish in 2020 the first Level I Master's Degree – Nursing in the Intensive Area in the Adult Patient. This article aims to reflect on the strengths and training limits encountered in the pandemic era and on some possible perspectives and strategies to be adopted to address the new emerging training needs.

KEY-WORDS: professional training; Covid-19 pandemic; nurses; intensive care.

1. I nuovi bisogni di formazione in una situazione emergenziale per l'assistenza infermieristica

L'emergenza pandemica ha portato nello scenario globale della formazione rapidi cambiamenti, primo fra tutti all'interno dell'ambito dell'assistenza infermieristica.

Il “reparto” degli infermieri, infatti, è stato il primo soggetto chiamato a livello internazionale a dare una risposta immediata alla rapida propagazione del SARS-CoV2, definita pandemia mondiale dall'OMS l'11 marzo 2020, dopo che erano stati rilevati oltre 100.000 casi in più di 100 paesi (WHO, 2020). Questa triste pagina della storia dell'umanità ha visto, dall'oggi al domani, team di operatori sanitari in prima linea curare ed assistere le persone colpite gravemente dal virus.

L'emergenza pandemica ha prodotto la necessità di cambiare rapidamente sulla base delle nuove priorità di prevenzione, cura e assistenza, l'organizzazione negli ospedali, rimaneggiando fortemente non solo da un punto di vista strutturale alcune aree ospedaliere, ma anche tutto il sistema organizzativo che fino a quel momento aveva caratterizzato il quotidiano della sanità. L'adozione di questa nuova prospettiva ha prodotto la messa in discussione delle azioni e strategie attuate fino a quel momento.

Il sistema sanitario ha quindi dovuto, nell'ottica della *learning organization* (Argyris & Schön, 1978) avviare processi di miglioramento: tutti gli attori coinvolti, dalle funzioni dirigenziali fino agli operatori sanitari, si sono attivati per apprendere a integrare e gestire nuove procedure e stru-

menti operativi, fino ad imparare a dialogare e confrontarsi tra di loro in modi fino ad allora quasi inediti, per affrontare “insieme” l'imprevedibilità (Bertagni *et al.*, 2006).

Di fatto l'afflusso improvviso e massivo di pazienti Covid-19 all'interno degli ospedali ha implicato la creazione di nuovi posti letto e la riconversione delle sale operatorie in degenze attrezzate ridando vita a nuove unità di terapia intensiva (Grasselli *et al.*, 2020). Il periodo pandemico ha richiesto, quindi, agli infermieri di terapia intensiva di rispondere in modo efficace e veloce a più problemi contemporaneamente. Questo se da un lato ha comportato un aumento del 33% del carico di lavoro infermieristico rispetto al consueto (Lucchini *et al.*, 2020), dall'altro ha anche reso evidente le carenze sia numeriche che di competenze specialistiche. Di fatto il sistema sanitario nazionale si è trovato improvvisamente sguarnito di un numero sufficiente di personale infermieristico adeguatamente formato su conoscenze e competenze in terapia intensiva (Bambi *et al.*, 2020).

La necessità di rispondere in tempi e modalità celeri ha costretto quindi il singolo infermiere neoassunto o neoallocato in area intensiva ad uno sforzo professionale totalizzante e significativo, che si è tradotto non solo nell'investire molte energie psico-fisiche ed emotive per affrontare queste nuove sfide, ma anche nell'impiegare il proprio tempo libero nel rafforzare e integrare le proprie conoscenze e competenze con quelle necessarie ad un rapido ed efficace inserimento nelle terapie intensive. Infatti, l'elevato carico di lavoro e la fatica fisica e comunicativa, generata dal lavorare molte ore consecutive con i dispositivi di protezione individuali (DPI), hanno ridotto la possibilità e l'efficacia di implementare i percorsi di inserimento usuali dei neoallocati in terapia intensiva, generalmente affiancati dai colleghi più esperti e motivati a questo genere di attività.

Dal punto di vista generale, cioè quello della comunità scientifica e sanitaria, il processo conoscitivo durante la pandemia ha quindi preso avvio attraverso il senso per la scoperta, la correzione dell'errore e un rapporto dialogico/ dialettico con il contesto di appartenenza. A partire da qui, in una visione prettamente costruttivista, sono state formulate nuove ipotesi interpretative della realtà, che hanno portato alla costruzione di nuovi significati tradotti poi in linguaggi, azioni e comportamenti (Del Gobbo, 2007).

La problematicità e l'incertezza hanno portato quindi gli infermieri a fare i conti con la complessità del reale rafforzando e ampliando le cosiddette *hard skills*, come ad esempio una visione più ampia del “quadro

generale clinico ed organizzativo” e “delle competenze tecniche”, ma soprattutto *soft skills* come, ad esempio, maggiore resilienza e sapersi muovere in *team* e contesti multidisciplinari (Bambi *et al.*, 2020).

2. La costruzione di una nuova offerta formativa per gli infermieri in area intensiva

Il massiccio aumento del personale infermieristico bisognoso di aggiornare e integrare le proprie competenze ha portato alla definizione di una nuova domanda di formazione (Federighi, 2006). Da questa ne ha conseguito il riassetto del mercato formativo, che vede parallelamente il moltiplicarsi di beni e servizi educativi dedicati all’area intensiva in ambito infermieristico. Ne sono solo alcuni esempi la nuova istituzione di master di primo livello in area emergenza e intensiva nelle università di Siena, di Palermo, di Firenze, ed il perfezionamento presso l’Università di Verona.

Accanto al proliferare di nuovi percorsi professionalizzanti, le istituzioni formative accademiche hanno dovuto fare i conti con il concetto di complessità della realtà circostante e si sono attrezzate per strutturare contenuti formativi pertinenti e flessibili, il più possibile rispondenti alle caratteristiche operative dei setting assistenziali ad alta complessità. Lavorare in terapia intensiva appare infatti uno “sport di squadra” (Tume *et al.*, 2020) dove si richiede di conoscere e assumere, a seconda delle necessità diversi e molteplici ruoli; ruoli che spesso si sovrappongono per massimizzare la sicurezza del paziente e degli operatori sanitari (Monesi *et al.*, 2022). Di conseguenza, i percorsi professionalizzanti rivolti agli infermieri in area intensiva non possono quindi che tradursi in veri e propri laboratori di “formazione alla complessità”, che prevedano, oltre all’erogazione di nozioni aggiornate relative alla cura e all’assistenza dei malati critici, momenti di riflessione ed esercizio consistente di miglioramento delle skills comunicative e relative all’armonizzazione del lavoro di squadra.

Inoltre, a causa delle restrizioni relative alla pandemia, sono state adottate nuove strategie di erogazione per mantenere l’esperienza formativa opportunità di crescita professionale non solo accessibile, ma anche realmente fruibile. Il modello tradizionale focalizzato sulla formazione in aula ha trovato un arresto brutale dovuto dapprima al lock down e successivamente alle difficoltà di avere spazi sufficienti per la presenza con

adeguato distanziamento sociale. L'uso di piattaforme digitali è diventata la principale alternativa alla modalità di apprendimento tradizionale in aula per gli operatori sanitari. Si è cercato di venire incontro alle esigenze del beneficiario, sfruttando i vantaggi delle nuove tecnologie come accessibilità e flessibilità, senza limiti di tempo, di spazio e risorse (Brusamento *et al.*, 2019). L'offerta formativa è stata quindi centrata sul venire incontro ai bisogni formativi dello infermiere studente garantendo continuità formativa, accessibilità, flessibilità in termini di spazio, tempi e ritmi personali nel percorso di apprendimento, riconoscendo quindi alle tecnologie il ruolo di creare nuove possibilità di attivazione di processi di apprendimento (Calvani, 2004; Ferro Allodola, 2021; Guelfi, 2011; Ranieri, 2005).

Ulteriore conseguenza della digitalizzazione formativa è che i luoghi della formazione si sono moltiplicati grazie anche ad una crescente domanda di partecipazione e di accesso. Tra il 2000 e il 2016 l'apprendimento digitale è aumentato per il 900%; solo nel 2020, si sono contati ben 1,22 miliardi di studenti online in tutto il mondo (Gutierrez, 2020; Li & Lalani, 2021). Secondo i dati riportati dal Ministero dell'Università in Italia a partire dal 2020 il numero delle matricole è cresciuto del 7%.

Invece tra i "contro" determinati dalla digitalizzazione formativa ci sono i limiti oggettivi e significativi per quanto riguarda le opportunità di formazione di clinica supervisionata (Ingrassia *et al.*, 2021). Infatti, svolgere percorsi di pratica clinica, che prevedono il contatto diretto con il paziente, è elemento essenziale e indispensabile nella formazione infermieristica, e quindi nello sviluppo professionale (Al Thiga *et al.*, 2017; Mandan *et al.*, 2016). Tuttavia, la rapida diffusione del Covid-19 e le restrizioni ad essa correlate, hanno condotto i sistemi formativi verso un compromesso rappresentato da una forma passiva della pratica che ha costretto inevitabilmente un ripensamento dei percorsi didattici, pur mantenendo degli standard minimi di qualità in termini di contenuti e modalità.

3. L'esperienza del Master di I Livello – Infermieristica in Area Intensiva nel Paziente Adulto dell'Università degli Studi di Firenze in epoca pandemica

Nel 2020 nasce per la prima volta l'esperienza del Master I Livello – Infermieristica in Area Intensiva nel Paziente Adulto, promosso dal Dipartimento di Scienze della Salute dell'Università degli Studi di Firenze.

La domanda sulla quale prende avvio la struttura del nuovo master è la seguente: come favorire la costruzione di conoscenze e competenze avanzate per implementare il ruolo professionale di leadership clinica all'interno di percorsi clinico assistenziali nello specifico nell'ambito della terapia intensiva?

L'ipotesi portata avanti è che attraverso la definizione di un apposito dispositivo formativo (Agamben, 2006; Orefice, 2006; Federighi, 2006) sia possibile migliorare la qualità educativa impattando in modo positivo sui processi formativi degli studenti e delle studentesse nell'ambito dell'area intensiva.

L'articolazione del percorso formativo prevede un impegno di 360 ore complessive di teoria e 275 ore tra tirocinio e laboratorio.

L'edizione 2020/2021 del master ha visto la partecipazione complessiva di 17 discenti.

La maggioranza dei partecipanti aveva un'età media tra di 24 anni ed era di genere femminile (76%, 13). Gli iscritti al master avevano da poco conseguito la Laurea Triennale (94%; N.15). Il 63% (N. 10) dichiara di essere lavoratore senza però alcuna esperienza precedente in terapia intensiva.

Questi primi dati sono risultati fondamentali per organizzare al meglio l'offerta formativa del master, che, oltre all'altissimo livello fornito dall'apporto dei docenti universitari e a contratto locali, si è pregiato di organizzare numerosi seminari con docenti infermieristici che rappresentano le eccellenze del settore, provenienti da tutta Italia.

In primis, a partire dal bagaglio conoscitivo pregresso, le lezioni teoriche sono state proposte tenendo conto di differenti livelli di approfondimento per permettere un apprendimento graduale a tutti gli studenti. Inoltre, per venire incontro ai limiti dettati dal virus e ai bisogni degli infermieri-lavoratori (spesso impegnati in degenze ordinarie per acuti Covid-19), che subivano un aumento di pressione nel proprio contesto lavorativo, si è dato largo spazio alla modalità e-learning in sincrono (con registrazione per fruizione differita), come supporto strategico per migliorare e ottimizzare i processi di apprendimento. La prima operazione è stata quella di trasferire e adattare i contenuti didattici nella piattaforma online dell'Università degli Studi di Firenze (<https://e-l.unifi.it/>). In questo modo la piattaforma e-learning da semplice "canale funzionale e unidirezionale" è diventato strumento funzionale per garantire la continuità formativa.



Figura 1. Laboratorio “Terapia intensiva: lavorare in squadra, raggiungere gli obiettivi”.



Figura 2. Laboratorio “Terapia intensiva: lavorare in squadra, raggiungere gli obiettivi”.

Nell’ottica di una didattica integrata si è alternata quindi attività formativa in presenza, ove e quando era possibile, e a distanza. Questo ha comportato sicuramente vantaggi da un punto di vista di accessibilità, flessibilità e autonomia del discente ma anche non poche difficoltà. Infatti, i docenti a contratto, per la maggior parte dei casi infermieri a digiuno di un opportuno inserimento nel mondo della didattica digitale, si sono trovati a dover familiarizzare con gli strumenti informatici e multimediali per impostare ed erogare le proprie lezioni. L’impossibilità a seguire i corsi online di formazione alle metodologie didattiche digitali e la non dimestichezza sulle nuove tecnologie da parte dei docenti, unitamente ai

limiti dell'erogazione online della formazione (come il calo di interazione umana), sono stati tutti elementi suggeriti e valutati in un'ottica di miglioramento lungo tutto il percorso.

Un'altra difficoltà emersa ha riguardato l'organizzazione dei laboratori e dei tirocini, momenti significativi del master visti dal discente come una "palestra di allenamento" per mettere in pratica in contesti reali il proprio know how.

Compatibilmente con l'andamento della curva pandemica, si è cercato di svolgere i laboratori in presenza. All'interno dei laboratori il discente ha potuto non soltanto affinare le proprie competenze tecniche specifiche, ma soprattutto è stato portato a riflettere sulla complessità del lavoro di squadra formandosi attivamente sulle soft skills come comunicazione efficace, leadership, problem-solving e lavoro in team (Figure 1 e 2); questo anche grazie all'impiego di metodologie didattiche come l'apprendimento basato sui problemi, o Problem-Based Learning (Sasso & Lotti, 2007).

Quando non è stato possibile i laboratori sono stati riprogettati attraverso la modalità a distanza, effettuando riprese che potessero mostrare differenti inquadrature del reale.

Purtroppo, durante la prima edizione, per molti studenti del Master non è stato possibile svolgere l'esperienza di tirocinio tradizionale all'interno delle aziende ospedaliere a cause del riacutizzarsi dei numeri di ricoverati per Covid-19 e quindi per la chiusura degli ospedali ai tirocini; una scelta, questa, su base cautelativa delle direzioni ospedaliere. In risposta a questa tipologia di problema, oltre ad ottenere una proroga sui tempi di prosecuzione sui tirocini è stato svolto un lavoro di *scanning in repository di contenuti digitali open access*, su esperienze multimediali nazionali ed internazionali per offrire, durante i mesi della pandemia, ulteriori attività didattiche che potessero comunque favorire lo sviluppo del ragionamento clinico. Nell'ottica di stimolare le capacità di osservazione, comprensione e valutazione, si è deciso quindi di prendere come strategie didattiche di riferimento quelle riferite all'architettura simulativa. In particolare, sono stati proposti studi di casi clinici che potessero riproporre il funzionamento di una situazione in area critica per consentire ai discenti di sperimentarsi in una fase di esplorazione e di risoluzione di un problema (Bonaiuti, 2014; Ferro Allodola, 2021). Gli studenti hanno quindi potuto mettersi alla prova su casi clinici concreti presentati da università estere e centri formativi digitali internazionali (esempio: University of Edinburgh, Harvard COV19x, NHCPS) (Figura 3).

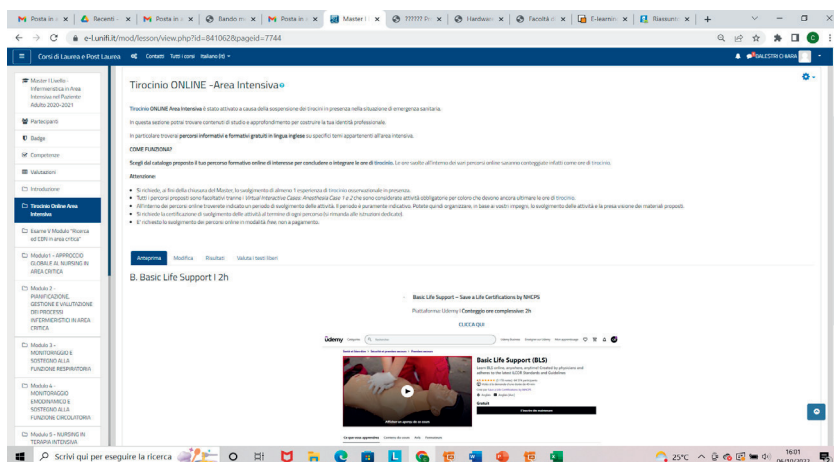


Figura 3. Sezione Tirocinio-Online con casi-studio pratici erogati a distanza.

La qualità del master è stata infine valutata attraverso la somministrazione di un questionario in ingresso e in uscita di autovalutazione dei livelli di competenza relativi agli obiettivi generali del percorso. Questo momento è stato utile per poter conoscere il livello generale di partenza dei discenti e per poter meglio tarare l'erogazione della formazione e valutarne gli esiti alla fine del percorso formativo. Adottare un processo di autovalutazione di competenze, inoltre, è apparso strategico per permettere ai discenti di riflettere criticamente sul proprio agire professionale, prendendo consapevolezza dei propri limiti e risorse.

Lo strumento di autovalutazione è stato composto utilizzando gli obiettivi formativi generali e specifici che costituiscono il programma del master. La compilazione ha richiesto di autovalutare su una scala numerica da 1 (nessuna competenza) a 10 (massima competenza) il proprio livello di competenza percepito rispetto ad ogni item proposto. La restituzione dei risultati è stata poi fatta mediante analisi dei dati aggregati e mantenendo l'anonimato di ciascun studente. Il tasso di risposta al questionario in ingresso da parte dei partecipanti è stato del 88% (N. 15), invece al questionario in uscita si conta un tasso di risposta del 59% (N.10).

In tabella 1 si riporta la media dei punteggi ottenuti assieme alla significatività statistica riportata nella comparazione pre-post master per la proporzione dei rispondenti.

La qualità del master è stata infine valutata attraverso la somministrazione di un questionario in ingresso e in uscita di autovalutazione dei

livelli di competenza relativi agli obiettivi generali del percorso. Questo momento è stato utile per poter conoscere il livello generale di partenza dei discenti e per poter meglio tarare l'erogazione della formazione e valutarne gli esiti alla fine del percorso formativo. Adottare un processo di autovalutazione di competenze, inoltre, è apparso strategico per permettere ai discenti di riflettere criticamente sul proprio agire professionale, prendendo consapevolezza dei propri limiti e risorse.

Lo strumento di autovalutazione è stato composto utilizzando gli obiettivi formativi generali e specifici che costituiscono il programma del master. La compilazione ha richiesto di autovalutare su una scala numerica da 1 (nessuna competenza) a 10 (massima competenza) il proprio livello di competenza percepito rispetto ad ogni item proposto. La restituzione dei risultati è stata poi fatta mediante analisi dei dati aggregati e mantenendo l'anonimato di ciascun studente. Il tasso di risposta al questionario in ingresso da parte dei partecipanti è stato del 88% (N. 15), invece al questionario in uscita si conta un tasso di risposta del 59% (N.10).

In Tabella 1 si riporta la media dei punteggi ottenuti assieme alla significatività statistica riportata nella comparazione pre-post master per la proporzione dei rispondenti.

Nonostante il numero degli studenti appaia molto contenuto e pertanto molte differenze tra i punteggi degli item non risultino statisticamente significative, il *trend* generale delle medie ci indica un miglioramento su tutti gli ambiti di competenza autovalutati.

4. Conclusioni

La crisi pandemica iniziata nel 2020 ha quindi posto al personale dell'assistenza infermieristica nuove sfide che hanno richiesto al sistema della formazione risposte efficaci e adeguate in tempi brevi. L'Università degli Studi di Firenze ha risposto strutturando un nuovo master dedicato alla formazione di nuovi professionisti nell'ambito infermieristico in area intensiva.

I nuovi bisogni formativi emersi e le caratteristiche degli utenti-studenti hanno imposto di strutturare un master accessibile e flessibile per gli infermieri lavoratori, trovando nuove soluzioni alternative, in particolare per le attività pratiche di laboratori e tirocini, attraverso l'uso delle nuove tecnologie.

Tabella 1. Livelli di competenza percepita per obiettivi di apprendimento.

Pre-Master	Pre Master						Post Master					
	N	Min.	Max.	Media	DS	N	Min.	Max.	Media	DS	Test Leve- ne	p
Effettuazione dell'assessment infermieristico sistematico e individuazione dei problemi clinici correlati e delle priorità assistenziali	15	2,0	8,0	5,200	1,6987	10	6,0	10,0	7,600	1,0750	1,604	,218
Pianificazione e gestione dell'assistenza in condizioni di instabilità o criticità vitale in setting di terapia intensiva generale	15	2,0	8,0	5,000	2,0354	10	6,0	10,0	7,700	1,0593	7,576	,011
Pianificazione e gestione dell'assistenza in condizioni di instabilità o criticità vitale nei diversi setting di terapia intensiva specialistica	15	2,0	9,0	4,533	2,0656	10	6,0	10,0	7,300	1,4181	1,888	,183
Assistenza infermieristica specialistica alle persone con gravi insufficienze d'organo sottoposte a supporto delle funzioni vitali di tipo farmacologico	15	2,0	9,0	5,267	1,7915	10	6,0	10,0	7,600	1,1738	1,708	,204
Assistenza infermieristica specialistica alle persone con gravi insufficienze d'organo sottoposte a supporto delle funzioni vitali mediante dispositivi invasivi	15	1,0	7,0	3,867	2,0656	10	6,0	9,0	7,400	,9661	8,683	,007
Valutazione degli esiti assistenziali e clinici mediante formulazione di indicatori	15	2,0	7,0	4,933	1,3870	10	6,0	8,0	6,700	,6749	2,412	,134
Effettuazione del monitoraggio invasivo e/ o non invasivo strumentale della funzione neurologica	15	2,0	10,0	4,733	2,0862	10	5,0	10,0	7,200	1,3984	1,345	,258
Effettuazione del monitoraggio invasivo e/ o non invasivo strumentale della funzione respiratoria in terapia intensiva	15	2,0	9,0	5,667	1,6330	10	6,0	10,0	7,900	1,1972	,536	,471
Effettuazione del monitoraggio invasivo e/ o non invasivo strumentale della funzione cardiocircolatoria intensiva	15	2,0	8,0	5,267	1,9074	10	7,0	10,0	8,000	,8165	9,329	,006
Effettuazione del monitoraggio invasivo e/ o non invasivo strumentale della funzione metabolica in terapia intensiva	15	2,0	7,0	4,733	1,7915	10	7,0	8,0	7,400	,5164	14,389	,001
Valutazione del dolore nella persona assistita con integrità neurologica	15	4,0	10,0	7,000	1,9640	10	6,0	10,0	7,800	1,1353	3,957	,059

Valutazione del dolore nella persona assistita non in grado di verbalizzare	15	4,0	9,0	5,733	1,5796	10	6,0	10,0	7,700	1,3375	,735	,400
Gestione del rischio infettivo nella persona sottoposta a cure intensive	15	3,0	8,0	6,000	1,3628	10	6,0	10,0	7,900	1,1972	,001	,970
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in età pediatrica	15	1,0	6,0	3,067	1,6242	10	1,0	8,0	3,400	2,5473	5,224	,032
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in stato di gravidanza	15	1,0	7,0	3,133	1,7674	10	1,0	7,0	4,400	2,4129	2,324	,141
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in età avanzata	15	4,0	9,0	6,800	1,4243	10	2,0	10,0	6,900	2,6013	3,042	,094
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in immunocompromissione	15	2,0	7,0	5,533	1,6417	10	2,0	10,0	6,400	2,3664	,581	,454
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in popolazioni particolari di persone assistite: problemi neuropsichiatrici	15	2,0	9,0	5,067	1,7099	10	1,0	10,0	5,400	2,6750	1,735	,198
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in patologia bariatrica	15	2,0	7,0	4,533	1,4075	10	1,0	9,0	5,600	2,5473	5,353	,030
Identificazione e gestione dei problemi di assistenza infermieristica in dipendenze da sostanze	15	4,0	9,0	5,133	1,4573	10	1,0	9,0	4,900	2,8848	12,115	,002
Comunicazione con la persona assistita in terapia intensiva	15	1,0	9,0	5,467	2,0656	10	6,0	10,0	7,500	1,4337	1,104	,304
Presenza in carico dei familiari e delle persone significative del ricoverato	15	3,0	8,0	5,333	1,8387	10	4,0	10,0	7,400	1,8974	,102	,752
Pianificazione e gestione assistenziale infermieristica durante il trasporto intra e inter- ospedaliero	15	3,0	8,0	5,533	1,3558	10	6,0	10,0	7,700	1,4181	,032	,860
Capacità di identificazione precoce dei criteri avvio di programmi di riabilitazione precoce	15	3,0	6,0	5,467	,9155	10	4,0	10,0	7,300	1,7670	4,225	,051
Gestione dell'emergenza nel setting di terapia intensiva	15	1,0	9,0	4,800	2,1448	10	6,0	10,0	8,100	1,1972	1,858	,186
Gestione dell'emergenza nel setting non intensivo intraospedaliero	15	3,0	7,0	6,000	1,3093	10	6,0	10,0	7,800	1,1353	,618	,440

Implementazione di supporto attivo alle cure palliative in terapia intensiva	15	2,0	7,0	4,533	1,5976	10	5,0	9,0	6,800	1,3984	,097	,759
Implementazione di tecniche di defusing e debriefing per le situazioni di emergenza e di morte	15	1,0	7,0	3,733	1,6676	10	4,0	9,0	6,700	1,6364	,028	,868
Rilevazione dei carichi di lavoro infermieristici	15	2,0	9,0	4,667	1,9881	10	4,0	10,0	7,200	1,6193	,618	,440
Individuazione dei criteri di riduzione del livello di cure e gestione della persona assistita nel setting di terapia subintensiva	15	1,0	7,0	4,867	1,6417	10	6,0	10,0	7,500	1,1785	,314	,581
Pianificazione della continuità assistenziale e gestione del follow up della persona sopravvissuta all'evento critico	15	2,0	7,0	5,133	1,5976	10	5,0	10,0	7,200	1,3984	,148	,704
Educazione della persona assistita e dei familiari alla gestione della fase post- acuta e delle funzioni residue	15	2,0	8,0	5,533	1,7265	10	3,0	10,0	6,600	2,3190	,703	,410
Gestione delle dinamiche comunicative interne al gruppo	15	2,0	8,0	5,733	1,8310	10	5,0	10,0	7,900	1,4491	,214	,648
Identificazione delle necessità dell'istituzione di team per la gestione di condizioni o interventi attinenti alle aree critiche	15	3,0	8,0	5,133	1,4075	10	6,0	10,0	7,700	1,1595	,374	,547
Conoscenza degli aspetti giuridici della responsabilità infermieristica	15	3,0	10,0	5,733	1,8310	10	6,0	9,0	7,300	1,1595	,941	,342
Conoscenza degli aspetti giuridici ed etici correlati ai concetti di fine vita, al consenso informato, e alle Disposizioni Anticipate di Trattamento	15	3,0	8,0	5,600	1,5024	10	5,0	8,0	7,200	1,0328	2,054	,165
Adozione dei principi e delle modalità operative del risk management in area critica	15	3,0	8,0	4,933	1,4376	10	5,0	10,0	7,100	1,4491	,017	,898
Elaborazione di progetti di miglioramento	15	1,0	7,0	4,733	1,8696	10	5,0	9,0	7,200	1,3984	,809	,378
Capacità di individuare quesiti di ricerca infermieristica e clinica	15	2,0	7,0	4,667	1,5887	10	5,0	10,0	6,800	1,4757	,276	,604
Capacità di effettuare una ricerca bibliografica mirata	15	2,0	7,0	5,000	1,4639	10	5,0	9,0	6,500	1,1785	,970	,335
Elaborazione di un progetto di ricerca	15	1,0	7,0	4,667	1,7182	10	5,0	7,0	6,200	,9189	2,474	,129
Interpretazione critica dei risultati della ricerca scientifica	15	2,0	7,0	5,333	1,6330	10	5,0	10,0	6,800	1,6193	,064	,803
N. valido (a livello di elenco)	15					10						

Si è cercato in ogni fase e tipologia di erogazione della formazione di salvaguardare e valorizzare l'aspetto critico-riflessivo del discente offrendo un patrimonio di saperi multidisciplinare e pertinente alla complessità del periodo storico. Inoltre, sono stati proposti dei primi strumenti di autovalutazione delle competenze che per le prossime edizioni saranno affinati ed implementati.

In ultimo, i dati emersi dal questionario dimostrano che con questo tipo di organizzazione della formazione sono stati mantenuti gli standard richiesti della qualità formativa, raggiungendo un adeguato equilibrio tra consolidare in termini di acquisizione di competenze *core* la nuova forza lavoro e garantire una formazione specialistica ai nuovi professionisti in area intensiva.

Riferimenti bibliografici

- AGAMBEN G., *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo, 2006.
- ALTHIGA H., MOHIDIN S., PARK Y.S., TEKIAN A. (2017). *Preparing for practice: Nursing intern and faculty perceptions on clinical experiences*, «Medical Teacher», 2017.
- ARGYRIS C., SCHON D., *Organizational learning A theory of action perspective*, Reading, MA Addison-Wesley, 1978.
- BAMBI S., IOZZO P., LUCCHINI A., *New issues in nursing management during the Covid-19 pandemic in Italy*, «American Journal of Critical Care», 2020.
- BERTAGNI B., LA ROSA M., SALVETTI F. (a cura di), *Società della conoscenza e formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- BONAIUTI G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.
- BRUSAMENTO S., KYAW B.M., WHITING P., LI L., TUDOR CAR L., *Digital Health Professions Education in the field of Pediatrics: Systematic Review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration*, «Journal of Medical Internet Research», 2019.
- CALVANI A., *Manuale di tecnologia dell'educazione*, Edizioni ETS, Pisa, 2004.
- DEL GOBBO G., *Il potenziale formativo tra potenziale di conoscenza e rete di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, University Press, Firenze, 2007.
- FEDERIGHI P., *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Roma, EdUP, 2006.

- FERRO ALLODOLA V., *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, Edizioni ETS, 2021.
- GRASSELLI G., PESENTI A., CECCONI, M., *Critical Care Utilization for the Covid-19 outbreak in Lombardy, Italy*, «JAMA», 2020.
- GUELFI M.R., MASONI M., CONTI A., GENSINI G., *E-learning in sanità. Progettare, produrre ed erogare corsi di formazione online per l'area sanitaria*, Book, 2011.
- GUTIERREZ K., *Facts and stats that reveal the power of elearning. Shift Disruptive Learning*. <https://www.shiftelearning.com/blog/bid/301248/15-facts-and-stats-that-reveal-the-power-of-elearning>.
- INGRASSIA P.L., FERRARI M., PAGANINI M., MORMANDO, G., *Role of health simulation centres in the Covid-19 pandemic response in Italy: A national study*, «BMJ Simulation and Technology Enhanced Learning», 2021.
- LI C., LALANI F., *The Covid-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum, <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronaviruseducation-global-covid19-online-digitallearning>
- LUCCHINI A., GIANI M., ELLI S., VILLA S., RONA R., FOTI G., *Nursing activities score is increased in Covid-19 patients*, «Intensive and Critical Care Nursing», 2020.
- MAHMOOD A., MANDAN J., SINGH SIDHU H., *Should a clinical rotation in hematology be mandatory for undergraduate medical students?*, «Advances in Medical Education and Practice», Volume 7, 2016.
- MONESI A., IMBRIACO G., MAZZOLI C.A., GIUGNI A., FERRARI P. (2022). *In-situ simulation for intensive care nurses during the covid-19 pandemic in Italy: Advantages and challenges*, «Clinical Simulation in Nursing», 2022.
- OREFICE P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1: La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Liguori, 2006.
- RANIERI M., *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Erickson, Trento, 2005.
- SASSO L., LOTTI A., *Problem-Based Learning per le professioni sanitarie*, McGraw-Hill, Milano, 2007.
- TUME L.N., TRAPANI J., *Spotlight on cardiac intensive care nursing*, «Nursing in Critical Care», 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO), *Director-General's Opening remarks at the media briefing on Covid-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.

Immaginare nuovi ambienti di lavoro competenti e felici

SIMONA MANGIACOTTI*

RIASSUNTO: Quali sono le competenze indispensabili per orientarsi nel complesso panorama della contemporaneità? Com'è cambiato il mercato del lavoro con l'avvento della Quarta Rivoluzione Industriale e della pandemia da Covid-19? Partendo da questi interrogativi, nel presente contributo si è cercato di delineare le caratteristiche del disallineamento tra domanda di lavoro e offerta di soggetti qualificati competenti, con un affondo sulle ricadute in termini di salute e ben-essere, prima del singolo e poi dell'intera società. In tal senso, il compito della pedagogia è di ripensare i vecchi modelli di orientamento partendo dalla scuola che, nella sua funzione di "fabbrica" produttrice di talenti, è deputata alla capacitazione di questi ultimi.

PAROLE-CHIAVE: Quarta Rivoluzione Industriale, competenze trasversali, formazione, lavoro.

ABSTRACT: What skills are essential to navigate the complex contemporary panorama? How has the labor market changed with the advent of the Fourth Industrial Revolution and the Covid-19 pandemic? Building on these questions, an attempt has been made in this paper to delineate the characteristics of the mismatch between labor demand and the supply of skilled workers, with a lunge at the health and well-being fallout, first of the individual and then of society as a whole. In this sense, the task of pedagogy is to rethink the old models of orientation starting from the school, which, in its function as a talent-producing "factory," is deputed to the capacitation of talents.

KEY-WORDS: fourth industrial revolution, soft skills, training, work.

* Università degli Studi di Foggia.

1. Tra complessità e nuovi ambienti di lavoro

Uno dei maggiori argomenti di discussione negli incontri, che hanno luogo a livello internazionale, tra attori istituzionali e pubblici riguarda l'assunto secondo cui il mondo si prepara a vivere una fase di profondo cambiamento. Questo cambiamento, avviato nel ventesimo secolo, prende il nome di Quarta Rivoluzione Industriale (4IR) e descrive l'insieme delle trasformazioni in atto che, seppur scaturite dalla rivoluzione digitale, in realtà vanno ben oltre il semplice cambiamento dettato dalla tecnologia. Infatti, proprio come è avvenuto nelle rivoluzioni industriali passate, le trasformazioni riguardano tutti i sistemi: norme, regole, istituzioni, obiettivi, aspettative e tutto il flusso di cose e persone che giocano un ruolo fondamentale nei contesti economici, politici e sociali (Schwab, 2019).

L'avvento della pandemia da Covid-19 che ha colpito l'intero sistema globale, ha accelerato le dinamiche trasformative già in corso. Il modo di vivere, di studiare e di lavorare è stato completamente stravolto e di conseguenza, la paura, la sofferenza e l'incertezza sono entrate a gamba tesa nelle vite di tutti, alimentando il senso di disorientamento di fronte all'imprevedibilità dei fenomeni. La situazione emergenziale è arrivata senza preavviso, travolgendo l'individuo che, in balia degli eventi, si è trovato costretto a subire o a dominare una vita nuova in cui tutto cambia: cambiano gli spazi, poiché costretti a rimanere in casa dal *lockdown* forzato, cambia l'equilibrio fra tempi, azioni e risultati e, inevitabilmente, cambia anche il rapporto fra vita lavorativa e personale (Selmo, 2021).

Per quanto riguarda il lavoro, l'accadere della pandemia e del *lockdown* hanno completamente messo in discussione l'esperienza delle persone dentro le aziende. Innanzitutto, a sgretolarsi definitivamente è stata la barriera dell'ufficio e dello spazio di lavoro. Infatti, i vecchi modelli organizzativi basati sulla presenza fisica, su spazi deputati e tempi stabiliti lasciano il posto a un nuovo modo di lavorare con modelli più flessibili e ibridi comportando un cambiamento degli obiettivi, delle attività, dei ruoli e dell'organizzazione stessa del lavoro. Proprio come un effetto domino, se il lavoro cambia le organizzazioni, a loro volta le organizzazioni cambiano la vita professionale degli individui. Dunque, di fronte a un lavoro che cambia fisionomia, trasformandosi in qualcosa di più fluido, con confini sempre più indefiniti e frastagliati, ci si trova a riformulare i significati attribuiti alla propria esistenza e al proprio lavoro, ricercando soluzioni nuove e vie innovative di sviluppo (Selmo, 2021).

La ricerca di senso della propria esistenza e del proprio lavoro è stata promossa proprio durante il tempo sospeso “regalatoci” dal *lockdown* forzato, in cui molte persone hanno attuato una profonda riflessione su priorità, carriera e obiettivi personali, riportando al centro dei propri interessi il benessere, il coinvolgimento e i valori fondanti della propria vita. Si è iniziato così a dare maggiore importanza alla qualità del lavoro e della vita privata, mettendo al primo posto i desideri di autorealizzazione e di crescita personale e sociale. Questa profonda riflessione, sommata all’impatto dello *smart working* e del nuovo modo di lavorare, è sfociata nel fenomeno chiamato Great Resignation¹, ovvero grandi dimissioni, che ha coinvolto anche l’Italia (con particolare riferimento alla popolazione giovanile) provocando la fuoriuscita, volontaria o meno, di molti professionisti dal mercato del lavoro (Rusconi, 2022).

Tutto questo ha inevitabilmente accentuato il *mismatch* (disallineamento) tra domanda di lavoro e offerta di persone qualificate che, in generale, identifica una situazione di “spiazzamento” con connotazioni cangianti all’interno della medesima impresa, che variano da fenomeni di *skill shortage* – vale a dire insufficiente disponibilità quantitativa e/o qualitativa di figure e competenze – a fenomeni di *skill gap* – ossia quando competenze e saperi delle risorse umane risultano insufficienti rispetto alle esigenze aziendali di innovazione e competitività – (Crispolti, Franceschetti & Romito, 2021).

2. Nuove competenze per promuovere l’accesso e il successo nel mercato del lavoro

Il deficit strutturale tra domanda e offerta di soggetti qualificati rileva la necessità di intervenire strutturalmente nel sistema formativo e di sviluppo professionale per favorire il *reskilling*, ossia l’apprendimento di nuove competenze e l’*upskilling* ovvero il miglioramento delle competenze già esistenti (Costa, 2022).

La qualificazione delle competenze per rispondere alle nuove complessità produttive è stata evidenziata nel documento OECD Skills Outlook – Thriving in a Digital World, in cui si evince come, tra coloro che utilizza-

1. Per approfondire: D’Aniello F., *Behind and beyond the Great Resignation: a pedagogical viewpoint*, FrancoAngeli, Milano, 2022.

no meno le tecnologie dell'informazione e della comunicazione vi siano i lavoratori italiani, posizionati in un mercato dove, il 13,8% dei lavoratori hanno occupazione ad alto rischio di automazione e avrebbero necessità di una formazione moderata (< 12 mesi) per passare a occupazioni più sicure; un altro 4,2 % invece avrebbe bisogno di una formazione intensa, fino a 3 anni (2019).

A tal proposito, l'Unione Europea ha risposto alla crisi pandemica attraverso un programma ambizioso chiamato Next Generation EU (NGEU), che prevede investimenti e riforme volti, tra le altre cose, anche a migliorare la formazione e le competenze dei giovani e dei lavoratori. Per l'Italia il NGEU rappresenta l'occasione per rafforzare il proprio sistema produttivo intensificando gli sforzi nel contrasto alla povertà, all'esclusione sociale e alle disuguaglianze. L'Italia è la prima beneficiaria, in valore assoluto, dei due principali strumenti del NGEU: il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza (RFF) e il Pacchetto di Assistenza alla Ripresa per la Coesione e i Territori d'Europa (REACT-EU). Il Dispositivo per la Ripresa e la Resilienza (RFF) richiede agli Stati membri di presentare un pacchetto di investimenti e riforme: il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che si articola in sei Missioni e 16 Componenti. Le sei Missioni del Piano sono: digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute (PNRR#-Nextgeneration, 2021).

In base agli obiettivi definiti dalla Commissione, entro il 2025 almeno il 70% dei cittadini dell'Unione Europea, compresi nella fascia d'età che va dai 16 ai 74 anni, dovrà possedere le competenze digitali di base necessarie per promuovere l'accesso e il successo nel mercato del lavoro (Cardone, 2022).

Tuttavia, se la nuova normalità, che possiede elementi di Quarta Rivoluzione Industriale al proprio interno, rappresenta un ambiente altamente competitivo immerso in uno scenario instabile e mutevole (Pinato, 2021), allora non sarà sufficiente possedere meramente le competenze digitali e tecnico professionali di base ma sarà necessario attrezzarsi responsabilmente per affrontare un viaggio potenzialmente disorientante e privo di riferimenti. Attrezzarsi responsabilmente vuol dire partire dalla consapevolezza che il vero valore aggiunto, quando si parla di agire umano, è dato dalla sfera degli asset intangibili "interni", ovvero le idee, la creatività, le relazioni, le

motivazioni e i valori di ognuno (Cardone, 2022) che, parafrasando le parole di Massimiliano Costa, fanno parte di quegli “elementi necessari per un funzionamento autenticamente umano” indispensabili, quindi, per pensare e progettare il nuovo ambiente di lavoro connesso ad Industry 4.0 (2018). Infatti, come sostiene Massimiliano Costa

Nella Quarta Rivoluzione digitale uno degli aspetti più rilevanti nel lavoro è il coinvolgimento della persona nel processo lavorativo attraverso la mobilitazione del suo mondo di relazioni e saperi in azione, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé, alla visione del contesto, alla disposizione (ovvero il modo in cui viene assunto il problema entro il sistema di significati e nel quadro del progetto personale), alla implicazione nelle relazioni che si sviluppano entro la comunità professionale ed entro il contesto organizzativo, alla responsabilità ovvero la consapevolezza circa l’obbligo morale nel rispondere delle proprie azioni, alla costruzione di una strategia di risposta che soddisfi i requisiti di qualità, infine alla cura del sistema culturale e organizzativo per rimodellare il tutto alla luce della novità che tale azione ha necessariamente comportato (Costa in Cardone, 2022, p. 54).

Grazie al report “Future Jobs” stilato ogni anno dal World Economic Forum (WEF) per esaminare accuratamente l’andamento del mercato del lavoro, è possibile avere una mappatura dei profili professionali e delle principali competenze richieste nel contesto lavorativo nei prossimi cinque anni. Come si è detto il futuro professionale sarà sempre più caratterizzato dalla transizione verso il digitale, questo, se da una parte porterà il declino di alcuni ruoli professionali più “tradizionali”, dall’altra garantirà la nascita di nuove professioni legate proprio all’automazione e allo sviluppo tecnologico che, di conseguenza, si tradurrà in un importante incremento occupazionale in tutti i settori (Cardone, 2022).

Tuttavia, la crescita progressiva di professioni sempre più ad alto livello di digitalizzazione, prevede la capacità di sapersi allineare strategicamente ai nuovi ruoli rendendo i propri talenti capacitanti (Costa, 2018). Infatti,

le capacità che sono alla base delle competenze digitali consistono nel saper esplorare ed affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e la soluzione dei

problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/ doveri reciproci (Costa, 2018, p.68).

In altre parole, possedere le *hard skills* o competenze digitali e tecnico professionali non è sufficiente se non si posseggono quelle *soft skills*, ovvero quelle competenze trasversali, indispensabili per utilizzare le prime criticamente e responsabilmente.

Il World Economic Forum nell'ultimo report (2020) ha individuato e stilato le 15 *top skills* sulle quali investire nel 2025 (vedi figura 1).

1	Analytical thinking and innovation	9	Resilience, stress tolerance and flexibility
2	Active learning and learning strategies	10	Reasoning, problem-solving and ideation
3	Complex problem-solving	11	Emotional intelligence
4	Critical thinking and analysis	12	Troubleshooting and user experience
5	Creativity, originality and initiative	13	Service orientation
6	Leadership and social influence	14	Systems analysis and evaluation
7	Technology use, monitoring and control	15	Persuasion and negotiation
8	Technology design and programming		

Figura 1. Top 15 skills for 2025. FONTE: World Economic Forum of Jobs Survey, 2020, p. 36.

Problem solving, pensiero critico, negoziazione, creatività, orientamento al servizio, intelligenza emotiva, gestione delle persone e capacità di co-ordinarsi con gli altri sono solo alcune di quelle competenze che, oramai, sono e saranno sempre più richieste sul mercato del lavoro poiché rappresentative di quell'*asset* intangibile e altamente strategico indispensabile per promuovere e valorizzare il capitale umano esistente (Cardone, 2022).

3. Partire dalla scuola: nuovi modelli di orientamento per promuovere la “capacitazione” dei talenti

Il difficile incastro tra modernizzazione dei mercati occupazionali, sempre più esigenti e alla ricerca di talenti competenti da un lato, e insufficiente disponibilità quantitativa e/o qualitativa di figure e competenze dall'altro, presuppone che la scuola, nella sua funzione di “fabbrica” produttrice di talenti, rappresenti il punto di partenza su cui intervenire attraverso un ripensamento dei modelli di orientamento.

Oggi più che mai, in un mondo sempre più caratterizzato dalla *provvisoria* con cui si affrontano situazioni ed eventi che sembrano “cambiare

direzione” facilmente e rapidamente, occorre ripensare l’orientamento che, nella sua valenza formativa, si configura come un processo educativo di lungo percorso finalizzato alla costruzione di persone e di personalità in possesso di un’autonomia intellettuale e decisionale e di un sistema di valori, che gli consenta di sapersi orientare e riorientare responsabilmente e continuamente rispetto ai cambiamenti e alle perturbazioni che contrassegnano spazi e tempi della contemporaneità (Loiodice, 2020). A questa sfida ha cercato di rispondere il recente decreto n. 934, del 3 agosto 2022, relativo all’“Orientamento attivo nella transizione scuola-università” – nell’ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 “Istruzione e ricerca” – Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi all’istruzione: dagli asili nido all’Università” – Investimento 1.6, finanziato dall’Unione europea che – tenendo conto del protocollo d’intesa tra il Ministero dell’Università e della Ricerca e il Ministero dell’Istruzione, sottoscritto il 14 settembre 2022 – prevede all’art. 3 l’organizzazione di corsi di orientamento della durata di 15 ore da somministrare con modalità curriculare o extracurricolare e per almeno 2/3 in presenza, agli alunni iscritti agli ultimi 3 anni della scuola secondaria superiore di secondo grado. I corsi di orientamento, progettati, programmati e realizzati dalle Istituzioni, devono consentire all’alunno una serie di obiettivi, tra questi vi è anche quello di “consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale”.

A questo ambizioso programma, proposto dal PNRR, ha deciso di partecipare anche l’Università di Foggia suggerendo un corso di orientamento riguardante l’educazione alla scelta post diploma, per facilitare il giusto inserimento formativo e/o professionale degli adolescenti.

Tale scelta, nasce alla luce di alcuni dati infelici, come quelli dell’Indagine sul Profilo dei Diplomati 2019 di AlmaDiploma e AlmaLaurea, che rilevano come, alla vigilia del diploma, la quota di disorientati, ossia coloro che sono molto incerti sul proprio futuro formativo e professionale, è pari al 15,5%.

Questo dato risulta direttamente proporzionale alla considerevole crescita² della quota di giovani classificati in Italia come Not in Education Employment or Training (NEET) ossia quei giovani che, per motivi più differenti, non studiano, sono disoccupati, non frequentano un percorso

2. Per approfondire: dati ISTAT, 2022.

di formazione né tantomeno sono in cerca di occupazione, i cosiddetti inattivi (Sacco, 2019). È facile comprendere come questi dati allarmati siano rispondenti dello stato di salute degli individui e quindi del benessere dell'intera società. Infatti, già nel 1998, nella Dichiarazione adottata nella LII Assemblea Mondiale della Sanità si leggeva chiaramente quanto, le importanti transizioni di cui ogni vita è permeata, tra cui il passaggio dall'istruzione primaria a quella secondaria, l'inizio di una attività lavorativa, piuttosto che il cambio stesso del lavoro o l'abbandono della famiglia di origine, abbiano dei riflessi importanti sulla salute delle persone, spingendole su sentieri più o meno fortunati (OMS in Dato & Cardone, 2018).

Infatti, spesso accade che accanto alla difficoltà di costruire consapevolmente il proprio progetto di vita, che sfocia in un tormentato senso di disorientamento, si presentano vere e proprie patologie psichiatriche come i Disturbi dell'Umore (ad es. depressione), i Disturbi d'Ansia, il Disturbo Ossessivo-Compulsivo, i Disturbi del Comportamento Alimentare (Anoressia, Bulimia ecc.), l'ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività), i Disturbi di Personalità, i Disturbi della Condotta ed altri (Bergui G.).

Purtroppo, secondo le ultime stime disponibili, contenute nel nuovo rapporto UNICEF sulla promozione e la tutela della salute mentale dei bambini e dei giovani, più di 1 adolescente su 7, nell'età compresa tra i 10 e i 19 anni, convive con un disturbo mentale diagnosticato. Certamente la pandemia ha amplificato questa triste realtà. Infatti, i primi risultati di un sondaggio internazionale, condotto dall'UNICEF e da Gallup in 21 paesi, tra bambini e adulti, rilevano che 1 giovane su 5, tra i 15 e i 24 anni, si sente spesso depresso o dichiara di avere poco interesse nello svolgimento di attività (UNICEF, 2021).

All'interno di questo grigio panorama si inserisce l'idea dell'Università di Foggia che, attraverso un approccio all'orientamento di tipo formativo, si propone di offrire ai partecipanti una sorta di "cassetta degli attrezzi" per acquisire competenze di auto-orientamento e gestione della carriera formativa e professionale attraverso l'impiego di metodologie didattiche innovative e di attività laboratoriali dal taglio fortemente concreto ed esperienziale. L'intento è quello di accompagnare studenti e studentesse nello sviluppo di una riflessività personale circa l'autoconsapevolezza di sé e la conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità, che permetta di costruire consapevolmente e responsabilmente il proprio progetto di sviluppo personale capitalizzando al meglio le proprie capacità, competenze e talenti all'interno della società.

4. Per non concludere...

Occorre prendere atto che il confronto con lo zoccolo duro della realtà mutevole con cui la pedagogia deve fare i conti, diventa carattere indispensabile, seppur complesso, per assumere un ruolo attivo nel necessario ripensamento dei saperi, delle aree di competenze e dell'intero assetto pedagogico (Fornaca, 2003).

Dunque, la condizione esistenziale della pandemia e della Quarta Rivoluzione Industriale diventano un laboratorio per la pedagogia e, nello specifico, per la pedagogia dell'orientamento e per la pedagogia del lavoro che, di concerto, dovranno intervenire “non solo (per) recuperare e riparare l'esistente ma (anche) (per) plasmare un modo migliore di vivere il mondo di domani” (PNRR in Dato, 2022).

La scuola rappresenta il punto di partenza di questa *mission*, attraverso la quale fornire ai giovani le difese per affrontare le incertezze dell'esistenza nonché i mezzi che permettono di conoscersi e di comprendere gli altri, fornendo loro il viatico benefico per l'avventura della vita di ciascuno (Morin, 2015).

In tal senso, immaginare nuovi ambienti di lavoro competenti e felici si traduce nell'orientare l'impegno della pedagogia, da un lato, alla formazione di figure specializzate e competenti che sappiano *matcharsi* alle nuove esigenze del mercato del lavoro, dall'altro, alla promozione del ben-essere e della felicità del singolo che, in un'ottica di prevenzione, permetta, già a partire dai banchi di scuola, di prendersi cura di se stessi riconoscendo il valore aggiunto che ognuno può offrire per lo sviluppo dell'intera comunità.

Riferimenti bibliografici

— *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, #NEXTGENERATIONITALIA, Italia domani, 2021.*

CARDONE S., *PNRR, WEF e altri report a supporto dello sviluppo delle competenze digitali e trasversali. Il modello di autovalutazione delle soft skills realizzato per il progetto Engage in AA.VV. Competenze trasversali e digitali per il futuro del lavoro. Il caso del progetto Engage, FrancoAngeli, Milano 2022.*

- COSTA M., *Il talento capacitante in Industry 4.0, formazione & insegnamento* 2018.
- COSTA M., *L'emergenza della formazione continua tra scuola, università e parti sociali*, *Formazione Lavoro Persona*, Anno XII, n. 37, 2022.
- D'ANIELLO F., *Behind and beyond the Great Resignation: a pedagogical viewpoint*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- FORNACA R., *Pedagogia e nuovi contesti* IN BONETTA G., CAMBI F., FRABBONI F., & PINTO MINERVA F., (a cura di), *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*. Edizioni ETS, Pisa 2003.
- LOIODICE I., *Orientarsi nell'emergenza per sviluppare resilienza* IN DATO D., CARDONE S., & MANSOLILLO F., (a cura di), *E- guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*, Progedit, Bari 2020.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- OMS IN DATO D., CARDONE S., *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- SCHWAB K., *Governare la quarta rivoluzione industrial*. FrancoAngeli, Milano 2019.
- SELMO L., *Formare al futuro. Progettualità, metodi e innovazione*. FrancoAngeli, Italia 2021.

Riferimenti sitografici

- *Comunicato stampa AlmaDiploma e AlmaLaurea, La fotografia dei diplomati 2019 tra percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, 2019 in https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/sintesi_profilo_diplomati_2019.pdf
- *Decreto Ministeriale n.934 del 3 agosto 2022* in <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20934%20del%2003-08-2022.pdf>
- *OECD Skills Outlook: Thriving in a Digital World*, OECD Publishing 2019 in https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en#page15
- *UNICEF, Salute mentale: nel mondo più di un adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni convive con un disturbo mentale diagnosticato*, 2021 in <https://>

www.unicef.it/media/salute-mentale-nel-mondo-piu-di-1-adolescente-su-7-disturbi-mentali/#:~:text=La%2osalute%2omentale%20dei%2obambini%2odurante%2oil%20COVID%2D19&text=Secondo%2ogli%2oultimi%2odati%2odisponibili,perso%2oparte%20della%2oloro%2oistruzione.

- *World Economic Forum, The future of Jobs Report*, October 2020 in: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- ALMADIPLOMA E ALMALAUREA, *La fotografia dei diplomati 2019 tra percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* in https://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/sintesi_profilo_diplomati_2019.pdf
- BERGUI G.C., (a cura di), *Breakdown adolescenziale: sfide e risorse. Problematiche psicologiche in adolescenza e strategie possibili di soluzione*, in <https://iris.unito.it/retrieve/e27ce42c-1a13-2581-e053-d805fe0acbaa/imp.def.%2obreakdown%2obozza%2ofin.pdf>
- CRISPOLTI E., FRANCESCHETTI M., & ROMITO A., *Il sistema duale come risposta all'evoluzione dei fabbisogni di competenze del mercato del lavoro*, INAPP WP N. 70, 2021 in https://oa.inapp.org/bitstream/handle/20.500.12916/3298/INAPP_Crispolti_Franceschetti_Romito_Il_sistema_duale_come_risposta_all%27evoluzione_dei_fabbisogni_di%2ocompetenze_WP_70_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PINATO G., *Tesi di laurea in economia. Lo sviluppo dell'industria 4.0 durante il covid-19*, 2021 in https://thesis.unipd.it/bitstream/20.500.12608/22214/1/Pinato_Giacomo.pdf
- RUSCONI G., “Great resignation”: perché è un fenomeno in crescita e come rallentarla, *il Sole 24 ore*, 2022 in <https://www.ilsole24ore.com/art/great-resignation-perche-e-fenomeno-crescita-e-come-rallentarla-AEU-3sfLB>
- SACCO A., *Il silenzio dei NEET. Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, Comitato Italiano per l'UNICEF, 2019, in <https://www.datocms-assets.com/30196/1602080449-ilsilenziodeineet.pdf>

Il lavoro sostenibile.

Una proposta di mappatura delle competenze:
dal senso del futuro all'iniziativa individuale

CLAUDIO PIGNALBERI*

RIASSUNTO: Il contributo si concentra su una delle questioni chiave per la pedagogia: la *sostenibilità* nel campo specifico della pedagogia del lavoro. Nella prima parte ci si sofferma sul quadro teorico dell'educazione allo sviluppo sostenibile e sui quattro pilastri (ambientale, sociale, economico, etico) che si interconnettono sempre più con il nuovo disegno del lavoro. La seconda parte presenta una proposta di mappatura delle competenze per il lavoro sostenibile a partire dai contributi dell'Unesco, dell'Unece e dell'UE.

PAROLE-CHIAVE: ecosistema, futuro sostenibile, pedagogia del lavoro, territorio.

ABSTRACT: The paper focuses on one of the key issues for pedagogy: *sustainability* in the specific field of work pedagogy. The first part focuses on the theoretical framework of education for sustainable development and the four pillars (environmental, social, economic, ethical) that are increasingly interconnected with the new design of work. The second part presents a proposed mapping of skills for sustainable work from the contributions of UNESCO, UNECE and EU.

KEY-WORDS: ecosystem, sustainable future, work pedagogy, territory.

* Università degli Studi Roma Tre.

1. Tendenze per il 2023: la trasformazione dei Talenti e del Futuro del Lavoro

Le grandi sfide che le organizzazioni contemporanee si trovano a dover affrontare, così come evidenziato in diversi studi (Alessandrini, 2017; Cegolon, 2020; Costa, 2019; Dato, 2012, Margiotta, 2018), sono due: da un lato l'attrarre, il mantenere e lo sviluppare talenti; dall'altro l'implementazione di un sistema di gestione delle risorse umane che sia in grado di incontrare quelli che sono gli obiettivi economici, sociali e ambientali. Come conseguenza della crisi globale a livello sanitario, economico e sociale, le tendenze attuali accelerano, determinando una trasformazione del lavoro senza precedenti. Di fronte all'incertezza e alle nuove tendenze che si manifestano, le aziende devono impegnarsi per aggiornare le persone e assicurarsi che abbiano le skills e le competenze necessarie ad affrontare un futuro rischioso.

Mainpower (2022), a tal proposito, delinea un possibile scenario del lavoro tenendo conto di quattro macroaree riguardanti il cambiamento demografico, la maggiore possibilità di scelta individuale, la crescente specializzazione dei clienti, la rivoluzione tecnologica. In modo particolare, il rapporto evidenzia alcune criticità: 1) l'aumento della *carezza di skills* ed il crescente divario tra le mansioni richieste e quelle che lo sono sempre meno; 2) la crescente *polarizzazione sociale* e le tensioni attorno ai temi globali di inequità invitano le aziende a prendere posizione e a dire la propria su diversity, inclusion e altri argomenti inerenti lo sviluppo dei talenti; 3) la *rapida diffusione del lavoro da remoto* comporta la diffusione di posizioni on demand, modelli lavorativi ibridi; 4) il *crescente gap di genere* si traduce in una "shecession" dei lavoratori a livello globale, poiché le donne sono colpite in modo sproporzionato dalla crisi pandemica.

Quali dunque i trends emergenti? Il primo trend individua nell'education technology, green technology e nel sustainable human resource management i settori lavorativi che concorreranno nella ricerca dei talenti e delle competenze (*rivoluzione innescata dalla ripresa post-pandemica*). Il secondo, invece, riguarda il bisogno delle aziende di continuare ad essere agili e la loro adattabilità alle mutevoli esigenze del mercato e dei consumatori (*plasmabilità al progresso*). Il terzo trend, infine, è la *consumerization del lavoro*, ovvero nuove opportunità, nuove svolte e una esperienza di lavoro e di vita personalizzata saranno protagoniste in un mondo sempre più digitalizzato.

L'educazione, più che mai, è uno dei vettori principali di questo periodo post-Covid, e la sua valenza trasformativa viene rimarcata a partire dal Decennio Unesco per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (2005-2015). Non è infatti più possibile relegare l'educazione – formale, non formale e informale – a una funzione tradizionalmente adattativa, ovvero quella di dare forma ai futuri cittadini perché seguano le regole di comportamento che ogni società si è data, facendo uso di quelle conoscenze considerate più utili tra quelle che si sono stratificate nel tempo. In un mondo sempre più imprevedibile e al tempo stesso interconnesso, l'educazione è chiamata a orientare il suo impegno, transitando dalla trasmissione lineare di un bagaglio di conoscenze asettiche e sterilizzate dal loro processo generativo alla costruzione di quell'insieme di competenze che permettano a tutti di riorganizzare e ripensare le conoscenze necessarie per orientarsi e di riconoscere e condividere i valori comuni, di essere consapevoli della propria unicità e al tempo stesso della propria umanità, per vivere in armonia con il Pianeta che ci ospita.

Agency, capacitazioni piuttosto che competenze, il valore delle libertà in opposizione alle illibertà – per richiamare gli studi di Sen (2021) e Nussbaum (2012) – costituiscono i riferimenti *primi* per disegnare un nuovo ecosistema educativo e formativo (Ellerani, 2021) del lavoro in cui centrale è il soggetto che apprende. Il *file rouge*, dunque, è la cultura della sostenibilità, che deve essere promossa a tutti i livelli (impresa, società civile, istituzioni, ricerca) e in tutte le sedi educative in un'ottica di *life-long learning*, attraverso cui si rende possibile la trasformazione del modello di sviluppo attuale, nonché la diffusione di conoscenze, competenze, stili di vita e modelli virtuosi di produzione e consumo sostenibili.

2. Disegnare “nuovi” lavori a partire dal contributo dell'educazione allo sviluppo sostenibile

L'attenzione sempre più incidente alle tematiche dello sviluppo sostenibile sta determinando, nel corso degli ultimi anni, il ripensamento di parte dei modelli educativi e dei processi formativi nel mondo del lavoro. L'educazione allo sviluppo sostenibile (ESS) in primis si identifica come pedagogia trasformativa bisognosa di forme di apprendimento sociale, di trasformare l'istituzione educativa nel suo complesso (*whole institutional approach*) e, infine, necessita

di nuove competenze per lo sviluppo sostenibile (*competences in educational sustainable development*).

Cosa vuol dire innanzitutto il termine “sostenibilità”? Si tratta di un concetto etico, nato in riferimento alle persone. In particolare, l’uso della parola si è affermato nel 1987, quando un gruppo di politici guidati dalla Premier norvegese Brundtland ha dichiarato che lo sviluppo, per muoversi in tal senso, deve soddisfare i bisogni del presente senza compromettere il benessere delle generazioni future. Questo principio si è affermato perché era in atto una trasformazione epocale: se prima degli Anni ‘80 si era sicuri di consegnare alle generazioni future un pianeta migliore, come crescita e sviluppo, da quel momento in avanti l’equazione non è stata più così valida. Sostenibilità significa, quindi, lasciare in eredità un mondo che sia almeno nelle stesse condizioni di quello che si è ricevuto, sia in termini di diritti sia di spazi di libertà e azione. La ricerca in campo pedagogico è ricca di pubblicazioni di saggi e volumi (Buccolo, 2015; D’Antone e Parricchi, 2021; Dozza, 2019; Iori, 2018; Malavasi, 2020) così come crescente è il contributo dei pedagogisti alle Società di Ricerca ed alle Associazioni (come ASviS, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) nella costruzione di modelli educativi sostenibili che sappiano *riconoscere al soggetto il ruolo di agente del cambiamento*.

Così scrive l’Unesco (2017): «Intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile e impegnarsi sui temi concernenti la sostenibilità, gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità» (p. 7).

L’ESS è definita un processo in grado di generare cambiamenti rispetto alla conoscenza, alle capacità e alle attitudini comportamentali del soggetto al fine di favorire la creazione di una società più sostenibile e inclusiva. La corretta applicazione dell’ESS richiede infatti una pedagogia trasformazionale orientata all’azione, in contesti di apprendimento interattivi, incentrati sulle relazioni tra gli attori. In essa sono promosse la partecipazione, la collaborazione, un approccio alla soluzione dei problemi, l’inter e la transdisciplinarietà e il collegamento dell’apprendimento formale con quello informale, tutte competenze chiave necessarie alla promozione dello sviluppo sostenibile (French e Kotzé, 2018), così come indicato in alcuni obiettivi dell’Agenda 2030 dell’ONU (2015) riferiti all’istruzione (*obiettivo 4*), all’uguaglianza di genere (*obiettivo 5*), al lavoro di qualità (*obiettivo 8*) ed alle comunità sostenibili (*obiettivo 12*).

L'ESS, pertanto, può fornire un contributo concreto per disegnare “nuovi” lavori rispondenti ai bisogni della società che l'ILO (2019) ha riassunto in *dieci proposte* da cui partire:

1. Intensificare gli investimenti nelle istituzioni, nelle politiche e nelle strategie che sosterranno le persone attraverso le transizioni durante il futuro del lavoro;
2. Attuare un piano di trasformazione con obiettivi misurabili in termini di uguaglianza di genere;
3. Fornire protezione sociale universale dalla nascita alla vecchiaia;
4. Stabilire una garanzia universale per i lavoratori;
5. Potenziare la gestione dei tempi di lavoro;
6. Garantire la rappresentanza collettiva dei lavoratori e dei datori di lavoro attraverso il dialogo sociale inteso come bene pubblico e supportato dalle politiche pubbliche;
7. Gestire la tecnologia e metterla al servizio del lavoro dignitoso;
8. Incentivi per promuovere investimenti in settori chiave per il lavoro dignitoso e sostenibile;
9. Riorganizzare i sistemi d'incentivi per le imprese in favore di strategie d'investimento a più lungo termine, ed esplorare indicatori supplementari di progresso attraverso il benessere, la sostenibilità ambientale e l'uguaglianza;

La proposta 10, infine, fa riferimento al “*Diritto universale all'apprendimento lungo l'intero arco della vita che consenta alle persone di acquisire competenze, di riqualificarsi e di perfezionarsi*”. In sintesi, un'istruzione che prosegue lungo tutto l'arco della vita conferisce benefici non soltanto a livello professionale poiché rende gli individui maggiormente consapevoli, anche nella partecipazione attiva in società democratiche. L'apprendimento continuo deve diventare un ecosistema regolato a livello nazionale ed internazionale. Lavoratori, datori di lavoro ed istituzioni devono impegnarsi a promuoverlo e a riconoscerne i benefici a livello personale e sociale.

3. I quattro pilastri dello sviluppo sostenibile

La sostenibilità si poggia su quattro pilastri che si interconnettono sempre più con il nuovo scenario del lavoro: ambientale, sociale, economico ed etico.

Il *pilastro ambientale* è probabilmente il più noto e si basa sull'idea che il consumo di risorse deve essere proporzionato alle effettive capacità di rigenerazione delle stesse. L'obiettivo è quello di andare a migliorare il benessere umano proteggendo il capitale naturale come la terra, l'acqua, l'aria o i minerali. In questa ottica, ogni iniziativa o programma deve essere in grado di assicurare la piena soddisfazione dei bisogni della popolazione, senza andare a compromettere le esigenze di quelle future. L'essere *green* è, in tal senso, frutto e opera di "sense-making" (Von Hauff e Kuhnke, 2017), in cui il cosiddetto commitment ambientale emerge tramite un processo di interazione sociale. L'essere umano, quale forse primaria risorsa aziendale, è il vero *critical factor*: sono le persone che prendono le decisioni, che implementano e scelgono le strategie. In questa prospettiva, il *thinking greenly* ed il *feeling greenly*, implementati in dinamiche di comportamento, procedure e processi organizzativi, si tramutano in un *behaving greenly* più che mai rientrante in una "sfera filosofica" modellata da fattori emozionali.

Il *pilastro economico* si riferisce alle ricadute economiche che un'attività può avere sul territorio sul quale opera e sulle popolazioni locali focalizzandosi sul miglioramento dell'uguaglianza sociale (Stefanakis e Nikolaou, 2021). L'obiettivo, infatti, è di puntare alla crescita in termini di qualità della vita. In particolare, per poter risultare effettivamente sostenibile da un punto di vista economico, un'azienda (o un ente del settore pubblico o privato) deve rivelarsi capace di accrescere o perlomeno mantenere stabili i propri parametri economici con il trascorrere del tempo, ridistribuire a livello territoriale la ricchezza resa possibile dal suo sfruttamento e dare infine vita ad un uso attento e oculato del complesso di risorse disponibili.

Il *pilastro sociale* fa riferimento a strategie di intervento in grado di favorire l'aggregazione e rendere più coesa una comunità, in modo da azzerare o diminuire in maniera significativa le differenze sociali, di classe e di genere (Dujon, Dillard e Brennan, 2013). L'obiettivo è la conservazione del capitale sociale tramite l'investimento e la creazione di servizi destinati a costituire una visione del mondo in cui la comunità sia destinata a

crescere di pari passo con il lavoro. I concetti del pilastro sociale alla base sono la coesione, la reciprocità e l'onestà, sui quali fare leva per il mantenimento e il miglioramento della qualità inclusiva.

Il *pilastro etico*, infine, è indirizzato alla promozione di politiche a favore dei diritti delle persone (Newton, 2002). La nuova organizzazione del lavoro richiede non solo competenze tecniche, ma anche conoscenze umanistiche e scientifiche non prettamente ingegneristiche. Come ci insegna la filosofia olivettiana, conta moltissimo far sentire le persone integrate in una comunità, creando un rapporto tra l'azienda e il suo territorio. L'impresa diventa così *parte dell'ambiente*, un bene di cui la singola persona si prende cura, nel rispetto dei ruoli reciproci e dei diritti; non solo quindi il posto dove si va a lavorare. Questo vale anche per la formazione che, pur considerando i fondamentali aspetti tecnici, *dev'essere innanzitutto culturale* per aiutare a *costruire un repertorio di competenze per lo sviluppo sostenibile*.

4. La mappatura delle competenze per il lavoro sostenibile

Come sottolineato nel 2015 da Eurofound, «lavorare in modo sostenibile significa, innanzitutto, creare le condizioni affinché le persone possano sviluppare la propria professionalità e rimanere attive durante tutta la loro vita in un'ottica di costante occupabilità, eliminando i fattori che scoraggiano od ostacolano l'ingresso, la permanenza e la crescita nel mondo del lavoro» (p. 18). Il lavoro sostenibile consente di progettare una propria professionalità per rimanere attivi, nonché di sviluppare e coltivare competenze utili in modo da poterle utilizzare in ogni contesto di apprendimento. Il valore non sta nella durata e la sicurezza non è legata al posto di lavoro ma piuttosto alle competenze di ogni individuo e ad una società (locale e globale) capace di creare, sostenere e dare il giusto valore al lavoro.

Sul tema delle competenze è disponibile una vasta letteratura (vedasi i classici Rychen e Salganik, Spencer & Spencer) che, pur affrontando il tema da punti di vista diversi, persegue una identica finalità: *riconoscere il soggetto come baricentro dell'ecosistema lavorativo*. È da citare l'ormai classico Rapporto Delors (1996), anticipatore delle tesi sul lavoro sostenibile, che ha identificato nell'*imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere ed imparare a vivere insieme*, i "campi di competenza" per la formazione nel 21° secolo. Interessante è anche il concetto di *Gestaltungskompetenzen*

(competenza che dà forma), introdotto da Sturm e De Haan (2001), per indicare la capacità di applicare le conoscenze sullo sviluppo sostenibile e di essere in grado di prendere decisioni e di trasformarle in azioni politiche sia come individui che come membri di una comunità.

Quali sono allora le competenze su cui costruire una mappatura per il lavoro sostenibile? L'Unesco nel 2017 ha elaborato in un Manuale una prima mappatura delle competenze, ripartibile in: 1) *pensiero sistemico*, inteso come la capacità di riconoscere e capire le relazioni, di analizzare sistemi complessi e di gestire l'incertezza; 2) *normativa*, capacità di capire e riflettere sulle norme e i valori che risiedono dietro le azioni di ognuno, di negoziare i valori, i principi, gli obiettivi e i target della sostenibilità; 3) *collaborativa*, identificabile nella capacità di imparare dagli altri, di capire e rispettare i bisogni, le prospettive e le azioni degli altri (empatia), di comprendere, relazionarsi ed essere sensibili agli altri (leadership empatica), di gestire i conflitti in un gruppo, di facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione di problemi; 4) *pensiero critico*, come la capacità di mettere in dubbio le norme, le pratiche e le opinioni, di riflettere sui propri valori e le proprie percezioni e azioni; 5) *auto-consapevolezza*, ovvero l'abilità di riflettere sul proprio ruolo nella comunità (locale) e nella società (globale), di valutare e motivare le proprie azioni e di gestire i propri sentimenti e desideri.

L'Unesco precisa che la sostenibilità come competenza va applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo, dall'infanzia all'età adulta, includendo la comprensione che gli esseri umani sono parte della natura e dipendono da essa. Le persone vanno dunque dotate di conoscenze, abilità e atteggiamenti che li sostengano nel diventare agenti di cambiamento e a contribuire individualmente e collettivamente a plasmare il futuro. Nel 2018, l'Unece, con il progetto *A Rounder Sense of Purpose* (RSP), propose un kit di competenze per formare i soggetti al ruolo di educatori per lo sviluppo sostenibile sulla base di un approccio olistico centrato sull'integrazione, il coinvolgimento, la pratica e la riflessione.

Nel quadro dell'*integrazione*, l'educatore è chiamato a esplorare alternative di futuro possibile e ad usarle per riflettere su come i comportamenti potrebbero dover cambiare (*visione del futuro*); inoltre, deve fornire un contributo a quei cambiamenti che possono sostenere lo sviluppo sostenibile (*partecipazione*). Nel quadro del *coinvolgimento* centrale sono la capacità di rispondere ai propri sentimenti ed emozioni e a quelli degli

altri, e anche a sviluppare una connessione emotiva con il mondo naturale (*empatia*), nonché la consapevolezza di come convinzioni e valori siano alla base delle nostre azioni e di come i valori abbiano bisogno di essere negoziati e condivisi (*valori*). Nella dimensione specifica della *pratica*, invece, è importante costruire forme di collaborazione in maniera proattiva e consapevole (*azione*) per adoperarsi con nuove idee e progetti (*creatività*). La *riflessione*, infine, richiama la *responsabilità* (riflettere sulle proprie azioni, ad agire in modo trasparente, e ad accettare le proprie responsabilità personali sul lavoro) e la *competenza decisionale* (agire con cautela e in maniera tempestiva anche in condizioni di incertezza).

È indubbio che da questi studi si delinea il passaggio dal pensiero meccanicistico al pensiero ecologico; dalla scuola come istituzione separata alla comunità educante che si apre alla partecipazione di tutti alla costruzione della conoscenza; fino ad un modello di comunità-*learning organization*, un'organizzazione in continuo rapporto con gli attori sociali che apprendono dai propri errori e dai propri successi.

Nel 2022, la Commissione Europea (UE, 2022) ha pubblicato lo studio GreenComp del Jrc sul quadro di sistema delle dodici competenze per la sostenibilità, ripartite in quattro aree tematiche: 1) *incorporare i valori* (dare valore, sostenere l'equità, promuovere la natura); 2) *abbracciare la complessità* (pensiero sistemico, pensiero critico, inquadramento dei problemi); 3) *visioni di futuri sostenibili* (alfabetizzazione sul futuro, adattabilità, pensiero esplorativo); 4) *agire per la sostenibilità* (azione politica, azione collettiva, iniziativa individuale).

La mappatura delle competenze per un lavoro sostenibile si richiama alla terza ed alla quarta area. Nello specifico, la *terza area* indica come condizione fondamentale che i giovani percepiscano il futuro come opportunità aperta e come qualcosa che può essere modellato collettivamente. Questa competenza richiede la capacità di analizzare il tempo presente e comprendere la complessità dei sistemi che interagiscono e che influenzano le traiettorie attuali e future, e come queste a loro volta sono influenzate dai nostri valori, visioni del mondo ed esperienze. La *quarta area*, invece, ritiene che l'azione politica, l'azione collettiva e l'azione individuale permettono alle persone di diventare agenti di cambiamento e partecipanti attivi nel progetto di crescita in un *futuro previsto, preferito e alternativo*. La tabella 1, in sintesi, delinea la mappatura delle competenze necessarie per promuovere forme e significati per lo scenario del lavoro sostenibile.

Tabella 1. La mappatura delle competenze.

Area di Competenza	Approccio	Competenza
<i>Visioni di futuro sostenibile</i>	<p><i>Approccio sistemico</i> Sviluppare una comprensione del mondo in cui tutto è interconnesso, a cercare collegamenti tra i nostri sistemi naturali e sociali e a considerare le conseguenze delle nostre azioni</p> <p><i>Attenzione</i> Essere vigili in merito alle cause insostenibili della società e a come si sta determinando, e li rende consapevoli dell'urgenza di un cambiamento</p>	<p><i>Senso del futuro</i> Conosce la differenza tra future previsto, preferito e alternativo per gli scenari relativi alla sostenibilità</p> <p><i>Adattabilità</i> Sa che le azioni umane possono avere conseguenze imprevedibili, incerte e complesse sull'ambiente</p> <p><i>Pensiero esplorativo</i> Sa che i problemi legati alla sostenibilità devono essere affrontati combinando diverse discipline, culture della conoscenza e punti di vista divergenti per avviare un cambiamento sistemico</p>
<i>Agire per la sostenibilità</i>	<p><i>Pensiero critico</i> Valutare criticamente la rilevanza e l'affidabilità delle asserzioni, delle fonti, dei modelli e delle teorie</p>	<p><i>Azione politica</i> Conosce le politiche che attribuiscono la responsabilità per i danni ambientali</p> <p><i>Azione collettiva</i> È in grado di creare processi trasparenti, inclusivi e guidati dalla comunità</p> <p><i>Iniziativa individuale</i> È in grado di agire tempestivamente, anche in situazioni di incertezza ed eventi imprevisti, tenendo presente il principio di precauzione</p>

Riflettere, oggi, sulla sostenibilità del lavoro significa progettare e partecipare a processi culturali in cui nuovi stili di vita, inclusivi e *smart*, si concilino con la promozione del capitale sociale e della crescita personale tra sviluppo umano, innovazione e conoscenza scientifica. È prioritario investire sul capitale umano per l'edificazione di una *green society* capace di creare nuove alleanze con il territorio e di disseminare buone pratiche, innovando i processi organizzativi nel segno di una nuova cultura della sostenibilità. In tale scenario culturale, la progettazione pedagogica è chiamata ad interpretare i nuovi lavori legati alla sostenibilità attraverso la promozione di processi di partecipazione alla costruzione di conoscenza che superino i rischi di standardizzazione e omologazione e restituiscano

valore ai saperi, al fine di produrre nuove culture e competenze in una continua dinamica di trasformazione dell'esistente. La pedagogia, nella sua *funzione poetica*, assume in modo critico il dibattito intorno all'emergere di queste nuove professioni e riconosce che alla dimensione lavorativa dell'individuo è legata profondamente la sua crescita personale derivante dall'intreccio tra aspetti relazionali, attuazione del progetto di vita e dimensione lavorativa.

Quello che si richiede al soggetto è di entrare in azione (agency) perché, per citare Aristotele (VI secolo a.C.), «ciò che dobbiamo imparare a fare, lo si impara facendolo» avendo sempre cura di progettare un piano B perché «quando Cartesio ci raccomanda di assumere come falso tutto ciò che può essere messo in dubbio conviene al contrario, di fronte a rischi di tipo planetario, di trattare il dubbio come certezza possibile e quindi come un elemento fondamentale della decisione» (Jonas, 2009).

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G., *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- ARISTOTELE, *Organon*, IV secolo a.C.
- BUCCOLO M., *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, lavoro e sviluppo dei talenti*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- CEGOLON A., *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Studium, Roma 2020.
- COSTA M., *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- D'ANTONE A., PARRICCHI M., *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup, Bergamo 2021.
- DATO D., *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- DELORS J., *Libro Bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Publications Office of the European Union, Bruxelles 1996.
- DOZZA L., *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo 2019.
- DUJON V., DILLARD J., BRENNAN E.M., *Social Sustainability: A Multilevel Approach to Social Inclusion*, Routledge, London 2013.

- ELLERANI P., *Capability Ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione*, Armando, Roma 2021.
- EUROFOUND, *Sesta indagine sulle condizioni di lavoro*, Dublin 2015.
- FRENCH D., KOTZÉ L.J., *Sustainable Development Goals. Law, Theory and Implementation*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham Glos (UK) 2018.
- ILO, *Work for a brighter future*, Global Commission on the Future of Work, 2019.
- IORI V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Giulio Einaudi Editore, Milano 2009.
- MAINPOWER, *21 tendenze per il 2023*.
- MALAVASI P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- MARGIOTTA U., *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- NEWTON L.H., *Ethics and Sustainability: Sustainable Development and the Moral Life*, Prentice Hall, Hoboken (New Jersey) 2002.
- NUSSBAUM M.C., *Creare capacità*, il Mulino, Bologna 2012.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- SEN A., *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*, Mondadori, Milano 2021.
- STEFANAKIS A., NIKOLAOU I., *Circular Economy and Sustainability*, Elsevier, Amsterdam 2021.
- STURM J.E., DE HAAN J., *How Robust Is the Relationship between Economic Freedom and Economic Growth?*, «Applied Economics», 33, 2001, pp. 839-844.
- UE, *GreenComp. The European sustainability competence framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.
- UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, 2017.
- VON HAUFF M., KUHNKE C., *Sustainable Development Policy: A European Perspective*, Taylor & Francis Ltd, Milton Park (UK) 2017.

Towards the guidelines: application of technologies, in neuromotor rehabilitation, in order to improve psycho-cognitive skills

FEDERICA DORONZO*, GUENDALINA PECONIO**

RIASSUNTO: L'adozione delle tecnologie si sta progressivamente diffondendo nel sistema sanitario e sta generando nuove prospettive per il trattamento delle patologie del Sistema Nervoso. In particolare, con la riabilitazione neuro-motoria si stanno sperimentando effetti vantaggiosi correlati all'uso delle nuove tecnologie: esistono prove empiriche del miglioramento della cognizione e della motivazione, nonché dello sviluppo di emozioni positive (Doronzo & Guarini, 2021). Lo scopo della rassegna narrativa è quello di confrontare gli studi che si concentrano sulla riabilitazione neuromotoria per definire i punti in comune e le differenze di questi trattamenti che inducono anche esiti positivi sulle funzioni psico-cognitive.

Il presente studio parte dai risultati del Rapid Evidence Assessment (REA) di Doronzo e Guarini (2021) incentrato sull'indagine degli effetti cognitivi, emotivi e motivazionali dello sviluppo motorio. Tale revisione ha come target i pazienti con disabilità che sono stati trattati mediante l'uso delle nuove tecnologie ai fini della riabilitazione neuromotoria. Le tecnologie adottate sono state divise in realtà virtuale, ambienti di apprendimento ibridi, realtà aumentata e strumenti informatici al servizio della telemedicina. Inoltre, è stata effettuata un'analisi qualitativa dei paper della REA per categorizzare le caratteristiche comuni e le differenze tra i vari trattamenti al fine di definire i fattori che si sono mostrati determinanti per indurre gli effetti della riabilitazione neuromotoria anche su domini diversi da quello motorio.

Si auspica che in futuro si possano realizzare linee guida per l'implementazione di interventi riabilitativi efficaci volti a migliorare sia le funzioni motorie che la motivazione, la cognizione e le emozioni.

* Pegaso University. ** University of Foggia.

PAROLE-CHIAVE: riabilitazione neuro-motoria, cognizione, emozioni, tecnologie.

ABSTRACT: The adoption of technologies is gradually spreading in the health care system and generating new perspectives for the treatment of Nervous System disorders. In particular, beneficial effects correlated to the use of new technologies are being experienced with neuro-motor rehabilitation: there is empirical evidence of improved cognition and motivation, as well as the development of positive emotions (Doronzo & Guarini, 2021). The purpose of the narrative review is to compare studies that concentrate on neuromotor rehabilitation to define the points in community and differences of these treatments that also induce positive outcomes on psycho-cognitive functions.

The present study starts from the results of the Rapid Evidence Assessment (REA) by Doronzo and Guarini (2021) focusing on the investigation of the cognitive, emotional, and motivational effects of motor development. This review targets patients with disabilities who have been treated through the use of new technologies for the purpose of neuro-motor rehabilitation. The technologies adopted were divided into virtual reality, hybrid learning environments, augmented reality, and computer instrumentation serving telemedicine. In addition, a qualitative analysis of the REA papers was effected to categorize the common features and differences among the various treatments in order to define the factors that were shown to be decisive in inducing the effects of neuromotor rehabilitation even on domains other than motor.

It is hoped that guidelines for the implementation of effective rehabilitation interventions aimed at improving both motor function and motivation, cognition, and emotions can be realized in the future.

KEYWORDS: neuro-motor rehabilitation, cognition, emotion, technology.

1. Introduction

From the ISTAT data of 2019 it is evident that “In Italy there are 3,150,000 (5.2% of population) people with disabilities – those who suffer from health problems, from serious limitations that prevent them from carry-

ing out everyday activities” (Blangiardo, 2021). The percentage is large, and the increase in people’s life expectancy is associated with the increase in the prevalence of physical, mental and cognitive impairments. This unfortunately results in social inequalities and forms of discrimination.

The Covid-19 pandemic is creating collateral damage to people with disabilities. Restrictions imposed to contain the spread of the infection limit the access to many health services, including rehabilitation. This situation is expected to lead to long-lasting negative consequences for people with disabilities, increasing functional limitations and hindering recovery (Toto & Limone, 2019; Boldrini *et al.*, 2020). Up to 2.2 million people with disabilities suffer collateral damage in Europe due to restrictions that paralyze the health service (Negrini *et al.*, 2020).

This can lead to future cumulative effects due to the reduction of residual functional capabilities and the consequent increase of people needing assistance. When the emergency ends, the demand for rehabilitation will likely rise due to a wave of patients who were already in need, and of post-Covid-19 patients.

A useful resource for preventing and facing the health care emergency, during and post-Covid, is technology. The innovative tools allow to define individual objectives and practices in rehabilitation, to improve the patient’s performance and to tailor the intervention (Strubbia *et al.*, 2020). Technology also helps to provide remote care effectively: tele rehabilitation, for example, allows healthcare professionals to monitor, treat and support patients wherever they are.

Findings suggested several benefits of utilizing technology in TBI rehabilitation including facilitating engagement/adherence, increasing access to therapies, and improving generalizability across settings. There is fairly robust evidence regarding the efficacy of online family problem-solving therapy in improving behavior problems, executive functioning, and family functioning (Wade *et al.*, 2018). Application of movement technology in the rehabilitation of neurological disorders has gained a firm position within a short time span. Virtual-reality training seems to be most promising for regaining motor skills, particularly when adjusted to individual capacities (Geurts *et al.*, 2020).

A phenomenon that is emerging in motor rehabilitation, mediated by technologies, is the improvement of other psychic functions not directly treated: cognition, motivation and emotions. It is not surprising to find

a link between motor development with cognitive performance, positive emotions and motivation.

The review of Zeng *et al.* (Zeng *et al.*, 2017) revealed the influence of physical activity on cognitive development, in particular they found a significant positive change in language learning, school performance, attention and working memory.

It is interesting to notice that when footballers undergo a cognitive and motivational training (for example observing images of motivational arousal) they get a positive influence on their performance during training and this improves competition (Slimani *et al.*, 2016). Such evidence is not surprising: the body and the mind are not separate entities.

In the past, motility had been considered as the source of all forms of intentionality by Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1945); similarly, De Biran considered it the first principle of knowledge and of the acts of the ego (Canullo, 2015): the body that explores and moves directs the individual to knowledge of the world and of himself.

The studies of Infant Research bring new evidence to the topic: they have reconstructed the early stages of human ontogenesis, demonstrating that the body and the sensory-motor skills are the tools through which the mind is structured.

Philosophy and Psychology for years have speculated and studied the relationship between body and mind and Neuroscience has shown the existence of a correlation between motor skills and cognition, emotions and motivation: many brain areas are involved in both movement and psycho-cognitive functions. Talking of rehabilitation, these findings are crucial for planning interventions in patients with multiple impairments or motor impairments associated with increased depressive mood and poor motivation in therapy. Here below we consider some of the studies that provide evidence of such correlation.

It is acknowledged that the cerebellum participates in motor control and its injuries cause a syndrome called ataxia (impaired coordination of movement). Recent observations, however, reveal the involvement of the cerebellum also in cognition and executive control, with an impact on pathologies such as dyslexia and autism. The cerebellum is therefore crucial for both movement and cognition (Sokolov *et al.*, 2017).

The function of dopamine in subcortical structures is to mediate both motivation and movement (Lohani *et al.*, 2019): both functions are im-

paired in Parkinson's disease which is characterized by damage to dopaminergic neurons in the basal ganglia.

Evidence of the link between emotions and motor functions is recurrent: the results of the 2018 study by Sacchi *et al.* highlight that negative emotionality in newborns and maternal depression negatively affect the babies' motor development; instead, the study of Hamer *et al.* in 2012 reveals the link between regular exercise and stress reduction, better mood and mental health.

The REA (Rapid Evidence Assessment) by Doronzo and Guarini of 2021, is focused on the analysis of the neuropsychological effects (emotional, cognitive and motivational) of motor development, and considers a new variable: the adoption of technology in treatment. There is evidence that rehabilitation/motor habilitation induces the recovery or acquisition of skills different from the treated target skills: in particular, they study cognition and motivation deeply and their improvement is evident. The emotional sphere also seems to come into play, however the evidence is scarce. Beckinghausen and Sillitoe (2019) have shown that Purkinje cells in the cerebellum regulate even non-motor functions such as and emotions why motor skills produce effects on motor skills.

The cognitive, motivational and emotional effects emerge more clearly in the protocols mediated by technologies compared to conventional physiotherapy treatments.

Knowing the correlation between these effects and the motor system means taking charge of the person in a complete and effective way, ensuring a better standard of living.

In fact, Pruneti (2019) recommends a multidimensional approach to the patient, taking into account all the psycho-physical variables, in order to increase the likelihood of recovery: health professionals cannot fail to take a holistic approach to the patient, in many cases using multidisciplinary approaches.

To ensure multiple efficacy on motor, cognitive, emotional and motivational functions through motor rehabilitation, it is necessary to systematically study the use of specific technologies and their effects, to learn more about the therapeutic developing processes, to set goals and tailored sessions, and to identify the specific characteristics of the individuals who can really benefit and get multiple results.

2. Materials and Methods

This work is structured as a narrative review; the choice was determined by the need to produce an immediate response and by the scarcity of scientific literature available on the subject. No previous studies were found focusing on the comparison between motor-technological rehabilitation plans, with the aim of defining the positive motor and psycho-cognitive outcomes.

Narrative review is often misunderstood: it is considered hierarchically secondary research and of lower value than systematic review (Greenhalgh *et al.*, 2018). In fact, narrative review uses a highly technical approach in identifying, evaluating and synthesizing evidence; it generally prefers randomized controlled studies or previous systematic reviews. It provides an important contribution to the rapid understanding of a phenomenon (especially in health care): the main purpose is to answer a specific question in order to follow up on targeted interventions. Evidence-informed experts create opinions related to scientific studies by influential authors. The key role of this kind of reviews is therefore to judge the sample selection, to interpret the evidence and widen knowledge, and to answer questions in order to produce useful answers to clinical practice.

This work intends to compare the studies that have shown cognitive, emotional or motivational effects in motor rehabilitation (mediated by technology). A review focusing on mapping the literature centred on the theme is used to compare the studies. This study is a continuation of the 2021 REA by Doronzo and Guarini: it aims at a discursive synthesis and identification of points in common between the selected studies.

The systematic review privileges only what is common in the results to a rigidly defined subset; the present study, instead, aims at diversities, variations and singularities, a still little explored area. To achieve this goal, a removal of prejudice is necessary so that results are not distorted, and qualitative exercise can lead to authentic knowledge.

The narrative review has one main limitation: it is susceptible to distortions, particularly in the process of selecting sources: the choice of studies to be included depends solely on the individual author who presents the studies he has become aware of over shorter or longer periods of time (Sala *et al.*, 2006).

2.1. A set of criteria for including and excluding studies

The research was made on the 4 full-length papers, object of study, of the 2020 REA by Doronzo and Guarini. The aim is to deepen the studies selected from the previous review to study them and detect similarities and differences in order to draw up guidelines in the future. REA contained 12 studies, however our criterion excludes the studies for which only abstracts were present. The condition of inclusion is therefore the full availability of the papers. Furthermore, the study by Lancioni *et al.* (2019) is also excluded as it does not provide the rehabilitation plans in detail, which is an insurmountable obstacle for the investigation of the therapeutic characteristics.

2.2. Research strategy

After selecting the 4 papers of REA, out of 12, some categories were identified to analyse and compare the rehabilitation interventions. The categories are: sample, adopted technology, treatment planning, motor effect, psycho-cognitive effect. This procedure was carried out by two authors independently to ensure maximum objectivity and reduce bias. A summary of the findings was then made.

3. Results

Below there is an analysis of the selected studies.

- Rogers *et al.* (2019) adopted the Elements system to rehabilitate the cognitive functions and the upper limbs of stroke patients. 21 patients were recruited for the study between March 2016 and September 2017: 10 randomized patients were in the experimental group, and 11 randomized patients were in the control group. All participants completed the testing and there were no dropouts or adverse events. Selected from the Sydney hospital rehabilitation department, they were patients with upper limb motor impairment resulting from a unilateral stroke. The inclusion criteria were: ability to communicate, understand and follow commands, and abili-

ty to maintain balance while seated. The exclusion criteria were: a previous history of neurological, psychiatric or neurodevelopmental disorders, loss of visual acuity such as to prevent perception of visual material, being under 18. The Elements virtual rehabilitation system has been combined with traditional treatments. The intervention program included 3 weekly individual sessions of 30/40 minutes per session, for 4 weeks. The effects observed following the treatment refer to significant improvements in the motor function of the affected hand; and psycho-cognitive improvements in general cognitive condition and executive functions.

- Kokkoni *et al.* (2020) aims to evaluate social theory-based motor effects in a paediatric learning environment. The individuals selected for the study are 3 children aged 24, 11 and 10 months. It should be pointed out that the 24-month-old subject can be evaluated, in terms of development, in the same way as the other two subjects since he has Down Syndrome; in this case, in fact, development trajectories follow twice as long as in typically developing children. The technological tool adopted is the Grounded Early Adaptive Rehabilitation (GEAR) system. The treatment involved activities twice a week for 4 weeks for a total of 8 sessions; each session lasted about an hour. After the treatment it was possible to detect effects concerning motor, cognitive and social aspects. In terms of movement the subjects followed the robots even in complex motor tasks and implemented adaptive motor actions to support the robots in achieving the goal. Considering the cognitive and social aspects, there was a sustained visual attention and the subjects reduced the proximity distance with the robots with a consequent increase in the possibility of close interactions.
- Cappagli *et al.* (2019) investigated the effectiveness of audio-motor training in order to improve mobility and spatial cognition in visually impaired children. Participants in the study are 44 visually impaired children aged between 6 and 17; the subjects were assigned to two different sets: the control group and the experimental group. The experimental group was subjected to the Audio Bracelet for Blind Interaction (ABBI) training: a training protocol based on the reinforcement of audio-motor associations and aimed at supporting spatial development in visually impaired children. The interven-

tion program was characterized by a 45 minutes' weekly session and was managed by a rehabilitator. The treatment also included a training of 5 hours per week at home with the support of the caregiver. Both activities, in conjunction, were scheduled for 12 weeks. The control group, on the other hand, carried out psychomotor activities that did not necessarily involve sound localization activities. After the treatments, it was found that spatial performance in visually impaired children improved significantly in the experimental group compared to the control group. In addition, positive effects were also highlighted in the development of the participants' spatial cognition.

- In Burridge *et al.*'s study (2017) the use of wearable sensors is experimented in stroke patients. Participants in the study are 19 stroke victims who were assigned to two different groups: there were 8 patients in the control group and 11 patients in the experimental group; the individuals were also at least 18 years old and met the clinical reference criteria. The technology used is C-Mitt, which is a tool designed to limit the functional movement of the hand, but which allows a sufficient grip to hold a walking aid. From the treatment point of view, the possibility of accessing the program for 21 days was provided: subjects were advised to use it 5 days a week for 3 weeks (for a total of 15 days) twice in one day: morning and evening. The positive effects found refer to the improvement in upper limb functionality, the sense of self-efficacy, confidence in the use of the affected arm and body image.

4. Discussion

Table 1 shows a global view of the characteristics of technological motor rehabilitation programs, which also induce psycho-cognitive improvements. To this aim, the 5 dimensions indicated above are investigated. The analysis performed is qualitative, with no precision or systematic nature, as the samples, rehabilitation programs and technologies adopted differ considerably from each other, and are therefore not comparable. Our exercise aims at photographing the characteristics of these innovative therapies trying to bring out similarities that can be the starting points for the

Table 1. The selected studies are explored by analysing them through 5 dimensions: (1) sample, (2) technology adopted, (3) treatment planning, (4) motor effect, (5) psycho-cognitive effect.

Authors	Sample	Technology adopted	Treatment planning	Motor effect	Psycho-cognitive effect
Rogers et al., 2019	21 subjects (42-94 years old) with sub-acute stroke.	Elements virtual rehabilitation system combined with traditional treatments.	Three weekly sessions of 30-40 minutes per session for 4 weeks.	The effect size of the experimental group shows statistically better improvements in the motor function of the most affected hand.	The effect size of the experimental group shows improvements in general cognitive status and executive functions.
Kokkoni et al., 2020	3 subjects of 24, 11 and 10 months old. One of them with Down syndrome and therefore with a development that followed the same timing of the other two subjects.	Grounded Early Adaptive Rehabilitation (GEAR) System: A paediatric learning environment designed to provide motor interventions based on social theory.	Twice a week for four weeks for a total of 8 sessions of approximately one hour per session.	The subjects followed the robots even in complex motor tasks and implemented adaptive motor actions to help the robots achieve the goal.	Improvement of sustained visual attention and reduction of the proximity distance by all subjects towards the robots with a consequent increase in the possibility of close interactions.
Cappagli et al., 2019	44 visually impaired children aged 6-17, assigned to an experimental or control rehabilitation condition.	Audio Bracelet for Blind Interaction (ABBI): bracelet worn on the wrist with the characteristic of providing audio feedback about body movements to help visually impaired children to build a sense of space.	12weeks training. Subjects assigned to the experimental group performed ABBI training with a weekly session of 45' (for 12 weeks) in the presence of a professional rehabilitator plus training of 5 hours per week at home; the subjects assigned to the control group underwent a conventional training based on psychomotor classes that did not necessarily involve sound localization activities.	The spatial performance of the visually impaired children included in the experimental training group, improved significantly.	Positive effects on the development of the subjects' spatial cognition.
Burridge et al., 2017	19 stroke victims distributed between control group (8) and experimental group (11).	C-Mitt: tool designed to limit functional hand movement but allows enough grip to hold a walking aid.	Possibility of access to the program for 21 days. Subjects are advised to use it 5 days a week (for a total of 15 days) twice a day: morning and evening.	Improvements in the functionality of the upper limb.	Positive effects on self-efficacy, confidence in the use of the affected arm and body image.

construction of guidelines for planning effective neuro-motor programs also on psycho-cognitive faculties.

(1) The age range is variable: 10 months – 94 years. This leads us to assume that the adoption of technologies in rehabilitation is valid and effective for infants but also for children, adults and the elderly. The samples have different motor disabilities, but all the research excludes subjects with significant mental disorders and with disabilities that prevent the use of the specific technology. This selection responds to the eventuality that severe mental illness or a disability may affect the rehabilitation process: although technology increases the possibility of reducing disability, it is also true that effectiveness depends on will, commitment and positive relationships with the healthcare professional.

(2) The technologies adopted differ from each other as they are built on specific disabilities. All the tools and rehabilitation programs are adapted to the psycho-physical characteristics of the patient. It is essential to train the subject in the use of technology in order to subsequently envisage positive effects in rehabilitation. Innovative tools do not replace man but enable him, or rehabilitate him, breaking down the limits of disability. These consequences were observed: neuroplastic processes, psycho-cognitive stimulations, increase in endorphin levels through physical activity, pain reduction and acquisition of new psycho-motor skills.

(3) Treatment planning is characterized by intensive and frequent sessions. The literature agrees that higher intensity of therapy is associated with better outcomes (Jette *et al.*, 2005).

The effects were seen with 3-week sessions in the study by Burridge *et al.* (Burridge *et al.*, 2017), although the period appears short-lived, the indications prescribe intensive use of 5 days a week twice a day: morning and evening. Cappagli *et al.* (2019), instead, implement an intervention of at least 12 weeks with 45 minutes of weekly therapy in the clinic and 5 hours independently at home. Kokkoni *et al.* (2020) indicate a rehabilitation frequency of twice a week for four weeks. Finally, Rogers *et al.* (2019) implement three weekly sessions for 4 weeks.

(4) Specific motor effects are observed for the rehabilitation target, for example improvement hand function, but also the development of spatial skills (Rogers *et al.*, 2019) and of adaptation to daily activities by producing new complex movements (Kokkoni *et al.*, 2020). Motor training therefore induces not only a selective improvement of the affected limb,

but also a chain of positive consequences for the whole body about motor functions.

(5) Motor rehabilitation, mediated by technologies, produces specific psycho-cognitive positive consequences depending on the type of rehabilitation, however increased motivation has always been observed. In 3 out of 4 studies, the increase in attentional, spatial and executive cognitive abilities also emerged. Furthermore, in the treatment with C-MITT, an improvement in the sense of self-efficacy and body image is observed, as well as an increase in confidence in motor skills. In the study by Kokkoni *et al.* (2020) children, through the acquisition of motor skills, also develop an interest in social relationships and interactive skills.

5. Conclusions

Literature has shown that physical activity is associated with psycho-cognitive improvements, indeed the results of the meta-analysis by Rodriguez-Ayllon *et al.* (2019) suggest that physical activity interventions can improve mental health. Overwhelming evidence exists that lifelong exercise is associated with a longer health span, delaying the onset of 40 chronic conditions/diseases with psychic or organic origin (Ruegesser & Booth, 2018). Multidimensional positive effects of physical activity are also beginning to emerge in motor rehabilitation. However, the evidence needs to be systematised and guidelines drawn up for adoption by health professionals.

The guidelines consist of a set of information developed systematically, on the basis of valid knowledge, drawn up in order to make a treatment appropriate, and with a high standard of quality and effectiveness. In clinical practice, guidelines are essential to improve treatment outcomes and provide recommendations and predictions of any problems (Jeete *et al.*, 2005; Toto & Limone, 2019). They can promote evidence-based treatment and follow-up and improve the quality of health care through appropriate decision making. Ensuring organized rehabilitation programs also means being able to guarantee positive results, making economic investments with a high cost-effective.

We hope that new studies can carry out systematic investigations to build guidelines in order to implement effective rehabilitation plans both

on motor skills and on psycho-cognitive ones. We expect that questions will be replied such as: “Are there age groups that respond better to treatments?”, “Do personality characteristics affect outcomes?”, “Is it possible to quantitatively predict psycho-cognitive results?”.

There are still few researches that explore the psycho-cognitive advantages of motor rehabilitation mediated by technologies (Doronzo & Guarini, 2021).

This study demonstrates that there is evidence of the association of motor development with increased motivation and improved mood and cognition.

When a person is cognitively impaired, it is therefore possible to slow down the evolution of the disease through a motor approach. In fact, many studies have shown the effectiveness of physical activity in significantly improving the living conditions of affected persons, with documented effects in the psychological, cognitive (memory and attention), biological, and social spheres (Morghen *et al.*, 2011). The research results of Yamauchi *et al.* (2019) suggested that the achievement of ambulation could facilitate successful cognitive/linguistic development in children with Down syndrome. Furthermore, technology-mediated motor rehabilitation activates patients by facilitating psycho-physical achievement (Wei, 2018).

Although the therapeutic plans studied by this review are not comparable due to their diversity, fundamental factors emerge associated with the beneficial outcomes of the treatments: absence of psychiatric illnesses of the patients, intensive and frequent rehabilitation sessions, use of technology to increase motivation and adaptation of instruments to the patient’s needs.

5.1. *Limitation*

This narrative review is susceptible to bias, particularly in the process of selecting sources. The choice of the studies to be included depends exclusively on the individual author, who presents the studies he has become aware of over a longer or shorter period of time. These studies represent only part of the knowledge accumulated within the medical literature. The expert then selects the studies he has come across, often on the basis of subjective criteria, and gives a purely qualitative description of them. a purely qualitative description.

Riferimenti bibliografici

- BECKINGHAUSEN J., SILLITOE R.V., *Insights into cerebellar development and connectivity*. *Neuroscience letters* 2019, 688, 2–13. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2018.05.013>
- BLANGIARDO G.C., *Istat hearing at the Technical Scientific Committee of the National Observatory on the condition of people with disabilities*. Presidency of the Council of Ministers 2021.
- BOLDRINI P., GARCEA M., BRICHETTO G., REALE N., TONOLO S., FALABELLA V., FEDELI F., CNOPS A.A., KIEKENS C., *Living with a disability during the pandemic. “Instant paper from the field” on rehabilitation answers to the Covid-19 emergency*. *European journal of physical and rehabilitation medicine* 2020, 56(3), 331–334.
- BURRIDGE JH., LEE ACW, TURK R., STOKES M., WHITALL J., VAIDYANATHAN R., YARDLEY L., *Tele-health, wearable sensors and the Internet. Will they improve stroke outcomes through increased intensity of therapy, motivation and adherence to rehabilitation programs?*. *Journal of Neurologic Physical Therapy* 2017, 41, S32-S38.
- CANULLO C., *Coscienza, corpo, libertà ripensare l’eredità di Maine De Biran*. *Rivista di Filosofia Neoscolastica* 2015, CVII, 667-675.
- CAPPAGLI G., FINOCCHIETTI S., COCCHI E., GIAMMARI G., ZUMIANI R., CUPPONE A.V., BAUD-BOVY G., GORI M., *Audio motor training improves mobility and spatial cognition in visually impaired children*. *Scientific reports* 2019, 9(1), 3303.
- DORONZO F., GUARINI P., *The neuropsychological effects of motor development mediated by technologies in disabled subjects*, *Jhse*, 2021.
- GEURTS A., WEERDESTEYN V., NONNEKES J., *Bewegingstechnologische therapieën na een beroerte [Movement technology in the rehabilitation after stroke: hype or hope?]*. *Nederlands tijdschrift voor geneeskunde* 2020, 164, D5471.
- GREENHALGH T., THORNE S., MALTERUD K., *Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews?*. *European journal of clinical investigation* 2018, 48(6), e12931.
- HAMER M., *Psychosocial stress and cardiovascular disease risk: the role of physical activity*. *Psychosomatic medicine* 2012, 74(9), 896–903. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31827457f4>
- JETTE D.U., WARREN R.L., WIRTALLA C., *The relation between therapy intensity and outcomes of rehabilitation in skilled nursing facilities*. *Archives of physical medicine and rehabilitation* 2005, 86(3), 373–379.

- KOKKONI E., MAVROUDI E., ZEHFROOSH A., GALLOWAY J.C., VIDAL R., HEINZ J., TANNER H.G., *GEARing smart environments for pediatric motor rehabilitation*. Journal of neuroengineering and rehabilitation 2020, 17(1), 16.
- LANCIONI G.E., OLIVETTI BELARDINELLI M., SINGH N.N., O'REILLY M.F., SINGARAPILLAI J., ALBERTI G., *Recent Technology-Aided Programs to Support Adaptive Responses, Functional Activities, and Leisure and Communication in People With Significant Disabilities*. Frontiers in neurology 2019, 10, 643.
- LOHANI S., MARTIG A.K., DEISSEROTH K., WITTEN I.B., MOGHADDAM B., *Dopamine Modulation of Prefrontal Cortex Activity Is Manifold and Operates at Multiple Temporal and Spatial Scales*. Cell reports 2019, 27(1), 99–114.
- MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception* 1945. Trad. Andrea Bonomi. Fenomenologia della percezione. Il Saggiatore: Milano 1965.
- MORGHEN S., GENTILE S., RICCI E., GUERINI F., BELLELLI G., TRABUCCHI M., *Rehabilitation of older adults with hip fracture: cognitive function and walking abilities*. J. Am. Geriatr. Soc 2011, 59, 1497–1502, Aug.
- NEGRINI S., GRABLJEVEC K., BOLDRINI P., KIEKENS C., MOSLAVAC S., ZAMPOLINI M., CHRISTODOULOU N., *Up to 2.2 million people experiencing disability suffer collateral damage each day of Covid-19 lockdown in Europe*. European journal of physical and rehabilitation medicine 2020, 56(3), 361–365.
- PRUNETI C., *Psicopatologia generale: l'approccio clinico multidimensionale alla sofferenza psichica con e oltre il DSM*. Società Editrice Esculapio 2019.
- RODRIGUEZ-AYLLON M., CADENAS-SÁNCHEZ C., ESTÉVEZ-LÓPEZ F., MUÑOZ N.E., MORA-GONZALEZ J., MIGUELES J.H., MOLI-NA-GARCÍA P., HENRIKSSON H., MENA-MOLINA A., MARTÍNEZ-VIZCAÍNO V., CATENA A., LÖF M., ERICKSON K.I., LUBANS D.R., ORTEGA F.B., ESTEBAN-CORNEJO I., *Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Pre-schoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis*. Sports medicine (Auckland, N.Z.) 2019, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- ROGERS J.M., DUCKWORTH J., MIDDLETON S., STEENBERGEN B., WILSON P.H., *Elements virtual rehabilitation improves motor, cognitive, and functional outcomes in adult stroke: evidence from a randomized controlled pilot study*. Journal of neuroengineering and rehabilitation 2019, 16(1), 56.
- RUEGSEGGER G.N., BOOTH F.W., *Health Benefits of Exercise*. Cold Spring Harbor perspectives. Medicine 2018, 8(7), a029694. <https://doi.org/10.1101/cshperspect.a029694>

- SACCHI C., DE CARLI P., VIENO A., PIALLINI G., ZOIA S., SIMONELLI A., *Does infant negative emotionality moderate the effect of maternal depression on motor development?*. *Early human development* 2018, 119, 56–61
- SALA V., MOJA L., MOSCHETTI I., BIDOLI S., PISTOTTI V., LIBERATI A., *Revisioni sistematiche – Breve guida all’uso*. *Centro Cochrane Italiano* 2006, 6, 1-6.
- SLIMANI M., BRAGAZZI N.L., TOD D., DELLAL A., HUE O., CHEOUR F., TAYLOR L., CHAMARI K., *Do cognitive training strategies improve motor and positive psychological skills development in soccer players? Insights from a systematic review*, *J Sports Sci* 2016, 34(24):2338-2349.
- SOKOLOV A.A., MIALL R.C., IVRY R.B., *The Cerebellum: Adaptive Prediction for Movement and Cognition*. *Trends in cognitive sciences* 2017, 21(5), 313–332. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.02.005>
- STRUBBIA C., LEVACK W., GRAINGER R., TAKAHASHI K., TOMORI K., *Use of technology in supporting goal setting in rehabilitation for adults: a scoping review*. *BMJ open* 2020, 10(11), e041730.
- TOTO G.A., LIMONE P., *Research on a massive open online course (MOOC): a Rapid Evidence Assessment of online courses in physical education and sport*. *Journal of Physical Education and Sport* 2019, 19, 2328-2333.
- , *Self-directed learning: An innovative strategy for sport and physical education*. *JHSE* 2019.
- WADE S.L., NARAD M.E., SHULTZ E.L., KUROWSKI B.G., MILEY A.E., AGUILA J.M., ADLAM A.R., *Technology-assisted rehabilitation interventions following pediatric brain injury*. *Journal of neurosurgical sciences* 2018, 62(2), 187–202. <https://doi.org/10.23736/S0390-5616.17.04277-1>
- WEI W., *Virtual reality enhanced robotic systems for disability rehabilitation*. *Virtual and augmented reality: Concepts, methodologies, tools, and applications* 2018, 1267-1287.
- YAMAUCHI Y., AOKI S., KOIKE J., HANZAWA N., HASHIMOTO K., *Motor and cognitive development of children with Down syndrome: The effect of acquisition of walking skills on their cognitive and language abilities*. *Brain & development* 2019.
- ZENG, N., AYYUB M., SUN H., WEN X., XIANG P., GAO Z. *Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review*. *BioMed research international* 2017, 2760716. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>

Resilienti a lavoro.

Riflessioni sulla co-costruzione di innovazione e ben-essere¹

GENNARO BALZANO, VITO BALZANO*

RIASSUNTO: Tra le qualità del lavoratore d'oggi la capacità di essere resiliente è probabilmente una di quelle più caratteristiche che può rappresentare il vero discrimine trasformativo all'interno dei contesti organizzativi. I processi evolutivi delle organizzazioni, riflesso dei repentini cambiamenti, soprattutto sul fronte economico, richiedono esseri umani capaci di creare valore con il proprio lavoro, innovando, ma anche producendo qualcosa di più immateriale: generando ben-essere per sé stessi e per l'organizzazione. Si tratta di un processo di co-costruzione, un lavoro partecipato a più teste, con più anime.

PAROLE-CHIAVE: Educazione, resilienza, lavoro, innovazione, benessere.

ABSTRACT: Among the qualities of today's worker, the ability to be resilient is probably one of the most characteristic ones that can be the real transformative differentiator within organizational contexts. The evolutionary processes of organizations, reflecting the sudden changes, especially on the economic front, require workers capable of creating value with their work, innovating, but also producing something more intangible: generating well-being for themselves and for the organization. It's a process of co-construction, a multi-headed, multi-soul participative work.

KEY-WORDS: Education, resilience, work, innovation, well-being.

1. Gli Autori pur avendo condiviso tutti i contenuti, per ragioni di responsabilità scientifica specificano quanto segue: Gennaro Balzano è autore dei paragrafi 1 e 2; Vito Balzano dei paragrafi 3 e 4.

* Università degli Studi di Bari "A. Moro".

1. Lavoro e resilienza

Il termine lavoro è di certo una parola il cui significato è universalmente conosciuto, seppure, accostato alle varie discipline e ambiti di studio (diritto del lavoro, psicologia del lavoro, pedagogia del lavoro), amplia il suo orizzonte dando vita a diverse e variegata sfumature.

Allo stesso modo l'inflazionato termine *resilienza*, che in linea generale, sotto un profilo umanistico, è la capacità di persistere nel perseguire obiettivi sfidanti, fronteggiando in maniera efficace le difficoltà e gli altri eventi negativi che si incontreranno sul cammino. Il verbo “persistere” indica l'idea di una motivazione che rimane salda. Di fatto l'essere umano resiliente presenta una serie di caratteristiche psicologiche inconfondibili:

- è un ottimista e tende a “leggere” gli eventi negativi come momentanei e circoscritti;
- ritiene di possedere un ampio margine di controllo sulla propria vita e sull'ambiente che lo circonda;
- è fortemente motivato a raggiungere gli obiettivi che si è prefissato;
- tende a vedere i cambiamenti come una sfida e come un'opportunità, piuttosto che come una minaccia;
- di fronte a sconfitte e frustrazioni è capace di non perdere comunque la speranza.

Qualità e specifiche che non sono da poco e molto hanno da condividere con la riflessione pedagogica, soprattutto per quel che riguarda il lavoro letto con gli occhiali della pedagogia. Guardando al futuro, l'Agenda 2030 (ONU, 2015) pone quali obiettivi (1) sconfiggere la povertà, (4) istruzione di qualità, (8) lavoro dignitoso e crescita economica. Obiettivi che richiamano l'attenzione su un'educazione ecosistemica. “Ripensare l'educazione dal punto di vista della resilienza significa avvicinarsi ad una riflessione pedagogica che invita alla responsabilità della scelta, alla significazione dell'agire nella relazione formativa, alla riscoperta dei luoghi, dei soggetti e dei tempi dell'educazione” (Pignalberi, 2020, p. 345).

Per una *educazione alla resilienza* che abbia come focus la persona a lavoro, non si può non considerare di partire da alcuni punti fermi, da tre capacità specifiche da promuovere e dal considerare l'intero ecosistema entro cui si muove il lavoratore. Dunque

favorire le condizioni apprenditive attraverso le quali sviluppare le *absorptive capacity* (capacità assorbenti), riconosciute come le abilità personali e trasversali acquisite nel contesto familiare e comunitario attraverso l'interazione sociale e lo scambio; le *adaptive capacity* (capacità adattive), intese come le abilità di integrazione tra le proprie capacità personali e le richieste poste sia dall'ambiente di vita (secondo le aspettative che il soggetto manifesta) sia dalle regole sociali della propria comunità; infine, le *transformative capacity* (capacità trasformative), ovvero tutte quelle situazioni informali e non formali che possono generare valore per il proprio lavoro (Pignalberi, 2020, p. 345).

Proprio il generare valore è uno degli aspetti specifici dei quali si vuol dar conto, in riferimento all'innovazione che è tema attualissimo quando parliamo di scenari futuri.

2. Co-costruendo innovazione

L'innovazione viene nella gran parte delle volte accostata allo sviluppo strategico e in tal senso il primo a parlarne è stato l'economista austriaco Joseph Schumpeter che, nel 1934, in *The theory of economic development* l'ha definito come la prima introduzione nel sistema economico e sociale di un nuovo prodotto, servizio, processo, mercato, fattore produttivo o modello organizzativo. Secondo l'Autore, dunque, l'innovazione può assumere diverse forme e presentarsi durante diverse fasi del ciclo di vita di un'impresa: dalla produzione di beni e servizi fino alla ricerca di nuove fonti di approvvigionamento. In pedagogia, invece, ci si riferisce più ai processi che coinvolgono le persone, all'evoluzione organizzativa, allo sviluppo. Ad esempio, può considerarsi utile il riferimento al paradigma organizzativo della *Open Innovation*, che valorizza i meccanismi cognitivi e organizzativi coniugandoli con i network e le reti sociali (Costa, 2011a, pp. 85-92; Chesbrough, 2003, p. 45). Questo

ha messo in luce come nel lavoro il valore venga prodotto più dall'esplorazione che dalle routine, più dalla generazione di nuove conoscenze, significati e modelli che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate. Il lavoratore che opera nei contesti di open innovation è chiamato a conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato e di generare trame di possibilità connet-

tendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto (Costa, 2011b, p. 256).

Lo scatto ulteriore si ha quando tale scenario crea valore. Quando le pratiche generano conoscenza e innovazione. Quando la generatività sostiene e travalica, allo stesso tempo, i processi produttivi. Necessario, a tal proposito, allargare lo sguardo oltre i confini dell'organizzazione in senso stretto, aprendosi alla novità, alle novità.

Ciò che è "produttivo" diviene così l'insieme di quei rapporti sociali che mettono direttamente in gioco il "senso" dell'agire lavorativo orientandolo all'innovazione. E il senso nasce, ancora, per la massima parte, da un processo sociale di condivisione: non si genera senso da soli, ma insieme (Costa, 2011b, p. 256).

L'accento sulla dimensione comunitaria della costruzione di senso è di fatto anche co-costruzione di sapere (condiviso). Rilevante "la valenza culturale del lavoro che diventa una rilevante esperienza educativa" (Costa, 2011b, p. 256).

L'innovazione presuppone, dunque, un'attività di rigorosa riprogettazione (anche relazionale) che si origina e si manifesta prima di tutto nell'impianto culturale delle persone a lavoro. I contesti lavorati "non si possono limitare ad acquisire, a sviluppare o a utilizzare soluzioni tecnologicamente e organizzativamente avanzate e, dunque, solo ad accogliere l'innovazione come un dato neutro. Quest'ultima non è una semplice novità, ma implica un profondo cambiamento sistemico" (Pesenti, Scansani, 2021, p. 85). Già Castless (2000) ha concepito l'azione della conoscenza sulla conoscenza stessa come principale fonte di produttività (Minello, 2020, p. 213). Per generare valore l'innovazione rappresenta l'elemento cardine, seppure essa stessa "richiede una strategia di valorizzazione e potenziamento delle competenze e del talento delle persone coinvolte direttamente, ma anche indirettamente, nel processo creativo e produttivo" (Costa, 2011a, p. 105).

La co-costruzione è così un affinamento qualitativo dei processi che generano conoscenza, valore, innovazione. Le dimensioni del fare insieme, del relazionarsi autentico (d'Aniello, 2019, pp. 117-125) ne disegnano l'implicito pedagogico. L'innovazione il terreno più idoneo di sviluppo.

3. Welfare aziendale e ben-essere

Numerosi studi hanno riconosciuto al concetto di ben-essere una dimensione imprescindibile e ineludibile nella definizione della ricchezza e dello sviluppo di una società, attribuendo a esso una caratteristica complessa ed ecosistemica. Inoltre, un simile approccio restituisce pari legittimità e dignità alle molteplici dimensioni dell'essere umano, il corpo, la mente, l'emozione, la cognitività, la relazionalità, eccetera, che sono alla base di una idea di salute che si configura come risorsa di vita, bene inalienabile, diritto fondamentale da difendere e salvaguardare. È in quest'ottica che il ben-essere viene inteso come un diritto elementare di ogni essere umano ma anche, parafrasando l'economista e premio Nobel Amartya Sen, prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo, fattore in grado di limitare o, alternativamente, promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese (2000).

Dai numerosi Reports a nostra disposizione² emerge chiaramente, e con tutta evidenza, che il lavoro rientra ormai a pieno titolo tra gli indicatori di benessere individuali e di comunità e concorre quindi alla misurazione del livello del Bil (Benessere interno lordo) e della Fil (Felicità interna lorda). Il lavoro, infatti, costituisce l'attività basilare di sostegno materiale e di realizzazione delle aspirazioni individuali. La piena e buona occupazione è uno dei parametri principali della stabilità economica, della coesione sociale e della qualità della vita. Obiettivo della persona oggi è misurare sia la partecipazione al mercato del lavoro sia la qualità del lavoro, qualificando i diversi segmenti dell'occupazione in relazione alla stabilità del lavoro stesso, al reddito, alle competenze, alla conciliazione degli orari tra tempi di lavoro, personali e familiari, alla sicurezza del lavoro e nel lavoro, alla partecipazione dei dipendenti alla vita dell'impresa, ente, amministrazione, alla soddisfazione soggettiva verso il lavoro. È, dunque, evidente che stiamo assistendo, seppur lentamente, a un cambio di paradigma che riparte dalla presa di consapevolezza che il lavoro non svolge solo un ruolo di sostentamento economico, pur imprescindibile, ma porta

2. Per un maggior approfondimento si rinvia ai dati contenuti nei seguenti contributi: ISTAT, *Bes 2015. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Streetlib; OECD (2013), *Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, Oecd Publishing, Paris; Welfare Index PMI (2017), *Il welfare aziendale fa crescere l'impresa. Rapporto 2017*.

con sé istanze di autorealizzazione ed emancipazione caratterizzandosi come importante strumento di salvaguardia e promozione del ben-essere.

Il lavoro, come spesso ci è capitato di riscontrare, si inserisce all'interno di un più ampio quadro che guarda alla *dignità* della persona. La dignità, inoltre, è categoria pedagogica tra le più interessanti all'interno del panorama delle scienze dell'educazione. In questo quadro, è possibile infatti riscontrare almeno cinque elementi chiave utili a promuovere la progettazione e realizzazione di luoghi di lavoro sani e sicuri che evidenziano soprattutto il ruolo principale della partecipazione e del senso di responsabilità che deve essere esercitato dai lavoratori: il coinvolgimento e l'impegno dei principali portatori di interessi, partecipazione attiva dei soggetti a lavoro e dei loro rappresentanti, affermazione di principi etici e legali universalmente condivisi, sostenibilità e integrazione la promozione del benessere negli ambienti di lavoro all'interno delle strategie di sviluppo delle aziende e, infine, monitoraggio costante dei processi finalizzati al loro continuo miglioramento.

Altro elemento di interessante rilievo riguarda l'*ambiente* lavorativo all'interno del quale è possibile sviluppare qualità intrinseche nella persona: gli eventi negativi risultano essere la causa prima di malattie cardiovascolari, ipertensione, stati di forte depressione, problemi psicosomatici. I cosiddetti *life events* risultano particolarmente critici quando pongono il soggetto di fronte a un cambiamento (Zini, 2012). Risulta dunque fondamentale, al fine di programmare un progetto di vita e professionale di buon livello, guardare all'ambiente lavorativo come a uno degli elementi principali. Come ha ben evidenziato Giuditta Alessandrini:

partiamo dalla convinzione che i temi propri della pedagogia del lavoro possano acquisire oggi una nuova cittadinanza rispetto al primato di una letteratura sociologica e di management che, negli anni Novanta e Duemila, hanno fatto da padrone sulla scena culturale, oltre a quella economico-centrica orientata in gran parte agli aspetti performativi, o addestrativi del lavoro, ritenuti al tempo fondamentali. L'approccio pedagogico dà risalto al valore antropologico del lavoro: spazio alla soggettività, attenzione ad una relazionalità positiva, attenzione ad un lavoro creativo imprenditoriale, generativo di opportunità nel territorio, in una parola rispetto della *dignità* insita nel lavoro come parte fondamentale dell'umano esistere. Un elemento fondamentale relativamente al tema del lavoro oggi è la salvaguardia dei diritti umani, l'accesso da parte dell'individuo ad un lavoro

decente e la garanzia di quella che possiamo chiamare l'umanizzazione del lavoro (2017).

L'idea di parlare di un ben-essere sul luogo di lavoro è un tema che non può prescindere dall'apporto del sapere pedagogico: il modello da proporre oggi, sulla scia di una prospettiva di buon lavoro che coniughi i bisogni del soggetto lavoratore con quelli dell'istituzione organizzativa, nella prospettiva dell'eccellenza, dell'etica, e dell'engagement, non può prescindere dal contributo fondamentale dell'educazione, qui intesa come scienza pratica in grado di restituire nuovi paradigmi di relazionalità e di dignità della persona. La prospettiva del lavoro, allo stato attuale, è la gestione delle persone nel cambiamento. Non solo le istituzioni, ma anche le aziende stanno inserendo nelle loro politiche l'attenzione al benessere del lavoro; alcune cercano di misurare il loro benessere organizzativo, altre di migliorarlo, altre ancora di sostenerlo attraverso specifiche attività di formazione interna (Zini, 2012, pp. 60-67).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, sta davanti alla pedagogia e all'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita (Balzano, 2020, p. 9).

Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'essere umano e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, pp. 11-12).

4. Conclusioni

È possibile oggi dirsi resilienti ma al tempo stesso virtuosi sul luogo di lavoro? Quanto il ben-essere lavorativo incide su quello privato/persona-

le? E quale contributo può dare la pedagogia per incanalare la crescita del lavoro, la dignità della persona, il beneficio dell'essere umano felice, verso la costruzione di una comunità virtuosa? Da questi interrogativi si è partiti per provare a tracciare nuovi sentieri educativi in grado di ridefinire l'umanizzazione del lavoro in chiave pedagogica. Le prospettive appena richiamate e l'insistente riferimento all'*education* e allo *human development* si offrono quali criteri valutativi che obbligano a confermare quanto le costituzioni dei paesi, le riforme del lavoro, le politiche sociali e del *welfare* siano, allora, anche e soprattutto una questione di formazione. Questioni, queste, tanto più importanti se si tiene conto che la vita pubblica è direttamente influenzata da scelte istituzionali che si traducono in modi di pensare, di interpretare, di agire. Si tratta della pratica di quelle che Foucault (1992) chiamava "tecnologie sociali" che finiscono per influenzare il comportamento delle persone, i loro processi cognitivi, sociali e decisionali. È chiaro, dunque, il ruolo della pedagogia rispetto ai temi che guardano al benessere e alla cura all'interno delle organizzazioni lavorative, ma anche il contributo che le scienze dell'educazione possono offrire a un modello di buon lavoro.

All'obiettivo pedagogico di capitalizzare e migliorare il singolare patrimonio di conoscenze e competenze pratiche e teoriche delle risorse umane, e all'obiettivo di legare e integrare questo patrimonio all'intelligenza dell'organizzazione, creando così una stretta relazione co-evolutiva che, mentre produce cambiamento nel singolo nell'organizzazione, si fa progettualità trasformativa (Dato, 2009, p. 96),

vi è anche il chiaro legame alla cura dei contesti lavorativi e al rispetto della *dignità* per la salvaguardia di ogni singolo lavoratore. La formazione diventa, allora, lo strumento in grado di "capacitare l'innovazione" (Costa, 2016), di creare le condizioni perché una cultura del ben-essere possa diffondersi coniugando la cura per la persona, per le sue potenzialità con la cura e la crescita dell'organizzazione stessa. Un lavoro felice, come scrive Bruno Rossi, in cui l'efficienza tecnica, i risultati, la redditività e il fatturato sono tanto importanti quanto quegli *asset* intangibili che riguardano la difesa dell'integrità del soggetto al lavoro e la coltivazione della sua intelligenza emotiva, morale ed etica (2014).

Salute, benessere e felicità possono dunque essere coniugati con il lavoro nello spazio del *welfare aziendale* che assume, pertanto, un alto valore peda-

gogico, destando interesse da parte della pedagogia del lavoro che ne riconosce un possibile processo volto a promuovere il benessere del lavoratore nella prospettiva ecosistemica che vede nel lavoro un potenziale luogo formativo, emancipativo, capacitante. Potremmo affermare, in conclusione, che il *welfare aziendale* assume una triplice funzione: una economica, nel senso che produce plusvalore per l'azienda e per il lavoratore in termini di efficienza e di produttività e *benefit* ottenuti; una istituzionale, perché rappresenta una *policy* e una *governance* dell'azienda che lo promuove; una sociale-comunitaria, perché sul medio e lungo termine è capace di innescare processi rigenerativi per i territori stessi attraverso lo sviluppo e il sostegno del ben-essere degli esseri umani che sono, anche e prima di tutto, cittadini. Per queste motivazioni esso può rappresentare un primo valido esercizio verso un *welfare di comunità*³, una prospettiva capacitante rispetto a nuove vulnerabilità e nuovi bisogni sociali che sia orientato al bene comune e a un principio di sussidiarietà circolare.

Riferimenti bibliografici

- ALESSANDRINI G. (Ed.), *Atlante di pedagogia generale*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- BALZANO G., *Pedagogy of Work: historical reference coordinates*, «QTimes. Journal of Education», vol. 14, 3, Anicia, Roma 2022, pp. 109-122.
- BALZANO V., *Educare alla cittadinanza sociale*, Progedit, Bari 2020.
- *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.
- CASTELLS M., *The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell, Oxford 2000.
- CHESBROUGH H., *Open innovation: the new imperative for crating and profiting from technology*, Harward Business School Press, Boston 2003.
- COLOMBO M., PRODI E., *Apprendimento e innovazione: ricerche e analisi per ripensare il ruolo della formazione al tempo della quarta rivoluzione industriale*, «Professionalità studi», vol. III, 2, Studium, Roma 2020, pp. 1-4.
- COSTA M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano 2016.

3. Per un maggior approfondimento sul tema si rinvia al contributo di V. Balzano, *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Progedit, Bari 2017.

- *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2011a.
- *Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation*, «Formazione & Insegnamento», vol. IX, 3, Pensa Multimedia, Lecce 2011b, pp. 251-258.
- D'ANIELLO F., *Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione*, «Studium educationis», vol. XX, 3, Pensa Multimedia, Lecce 2019, pp. 117-126.
- DATO D., CARDONE S., *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e padagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- DATO D., *Pedagogia del lavoro intangibile*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- ELIA G., *Prospettive di ricerca pedagogica*, Progedit, Bari 2016.
- FOUCAULT M., *Tecnologie del sé*, tr. it. S. Marchignoli, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- GARISTA P., *Come canne di Bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- ISTAT, *Bes 2015. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Streetlib.
- MALAGUTI E., *Educarsi alla resilienza. Come Affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento 2005.
- MINELLO R., *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020.
- OECD, *Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, Oecd Publishing, Paris 2013.
- PESENTI L., SCANSANI G., *Smart working realoded. Una nuova organizzazione del lavoro oltre le utopie*, Vita e Pensiero, Milano 2021.
- PIGNALBERI C., *Disegnare il futuro della formazione nella direzione della resilienza trasformativa e della sostenibilità*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», vol. 17, 2, Firenze University Press, Firenze 2020, pp. 331-352.
- ROSSI B., *Il lavoro*, in G. Elia (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- SCHUMPETER J.A., *The Theory of Economic Development*, Taylor & Francis Ltd, Milton Park 2021.
- SEN A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.
- VACCARELLI A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- WELFARE INDEX PMI, *Il welfare aziendale fa crescere l'impresa. Rapporto 2017*.

YACOB Z., *Réflexions sur le recours au télétravail à l'heure de la pandémie Covid-19: Difficultés, disparités et perspectives*, «Professionalità studi», vol. V, 1, Studium, Roma 2022, pp. 102-122.

ZINI P., *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

La leadership al femminile per favorire il benessere nelle organizzazioni

DONATELLA VISCEGLIA*

RIASSUNTO: Il presente contributo si pone l'obiettivo di esaminare le caratteristiche della leadership femminile in comparazione con quella maschile. Una caratteristica fondamentale degli stili di leadership di femminili è quella di esibire una grande esperienza nel regno interpersonale, che si esprime attraverso eque interazioni con i collaboratori e ascolto attivo. Anche il mantenimento di un comportamento positivo, il prendere una posizione di neutralità e fornire spiegazioni adeguate caratterizza i comportamenti femminili. Lo stile decisionale partecipativo e l'attenzione ai membri dell'organizzazione e al loro benessere si fonde anche con alcuni comportamenti definiti *agentic*, che appartengono più frequentemente alla leadership maschile, tralasciando però quegli aspetti di autopromozione e di attenzione alla gerarchia, in favore della promozione del gruppo e della visione comunitaria di fronte ai contesti di decisione collettiva e di adesione ad un progetto. Ci si soffermerà anche su quegli aspetti che dovrebbero essere promossi al fine di favorire la costruzione di una leadership solida e autentica. Le abilità che le donne posseggono rappresentano la chiave per aumentare il benessere nelle organizzazioni, per costruire un'identità collettiva e aumentare la performance, senza che gli sforzi vengano percepiti come imposti. La donna è in grado di costruire il gruppo di lavoro e orientarlo al successo favorendo la motivazione personale di ciascuno. Pertanto, è necessario costruire un training di intervento nelle organizzazioni finalizzato a favorire lo sviluppo della leadership femminile, superando le ambivalenze e le incertezze che la caratterizzano.

PAROLE-CHIAVE: leadership femminile, benessere.

* Università Europea di Roma.

ABSTRACT: This paper aims to examine the characteristics of female leadership in comparison with male leadership. A key feature of women's leadership styles is to exhibit a great experience in the interpersonal realm, which is expressed through equal interactions with collaborators and active listening. Maintaining positive behavior, taking a neutral position, and providing adequate explanations also characterizes female behavior. The participatory decision-making style and attention to the members of the organization and their well-being also merges with some behaviors defined as *agentive*, which belong more frequently to male leadership, but neglecting those aspects of self-promotion and attention to the hierarchy, in favor of the promotion of the group and the community vision in the face of the contexts of collective decision and adherence to a project. We will also focus on those aspects that should be promoted in order to encourage the construction of a solid and authentic leadership. The skills that women possess are the key to increasing well-being in organizations, to building a collective identity and increasing performance, without efforts being perceived as imposed. We will also focus on those aspects that should be promoted in order to encourage the construction of a solid and authentic leadership. The skills that women possess are the key to increasing well-being in organizations, to building a collective identity and increasing performance, without efforts being perceived as imposed. The woman is able to build the work group and orient it to success by promoting the personal motivation of each one. Therefore, it is necessary to build an intervention training in organizations aimed at favoring the development of female leadership, overcoming the ambivalences and uncertainties that characterize it.

KEY-WORDS: female leadership, well-being.

1. Introduzione

Il presente contributo vuole offrire un'analisi della leadership femminile nel mercato del lavoro, descrivendone le caratteristiche.

Queste rappresentano la chiave per consentire un aumento del benessere, la costruzione di un gruppo di lavoro motivato e orientato al successo.

Tuttavia, nonostante la presenza di leggi nazionali ed europee che garantiscono le pari opportunità, le donne risultano ancora quasi del tutto assenti dalla sfera pubblica e dalle posizioni di vertice in ambito manageriale, politico ed economico.

Sono ancora sotto-rappresentate nei contesti di lavoro, considerati ancora stereotipicamente maschili e, pertanto, meglio retribuiti, come quelli in ambito scientifico e tecnologico. E più in generale, incontrano maggiori difficoltà ad entrare in determinati mercati del lavoro.

In questo studio ci si propone di comprendere le motivazioni che impediscono la piena parità nell'accesso alla leadership tra uomini e donne e le buone prassi che, al contrario, potrebbero facilitare tale processo, nell'ottica di garantire un pieno utilizzo delle abilità legate alla leadership femminile nei contesti lavorativi.

Per cui verranno analizzati gli stereotipi e i pregiudizi relativi all'identità di genere, e la dimensione psicologica della leadership femminile, prendendo in considerazione quegli elementi che permettono alla donna-leader di esercitare il suo ruolo in modo autentico.

In particolare, il sapere ascoltare ed empatizzare con gli altri è una condizione necessaria e sufficiente per tirare fuori il meglio dalle persone. E questa sembrerebbe essere connaturata nella donna, oltre che amplificata nel momento in cui si diventa madre.

Cosa vuol dire essere leader? Il leader è l'ideatore di una visione, di un obiettivo comune, è in grado di creare interconnessioni ed armonia tra voci diverse, collaborando e allo stesso tempo, dirigendo un gruppo, senza che questo soffra o si senta poco coinvolto.

Nel 2005, uno studio di un anno condotto da Caliper, una società di consulenza gestionale con sede a Princeton, nel New Jersey, e Aurora, un'organizzazione con sede a Londra che promuove le donne, hanno identificato una serie di caratteristiche che distinguono le donne leader dagli uomini quando si tratta di doti di leadership. Le donne leader sembrerebbero essere più assertive e persuasive, hanno un bisogno più forte di portare a termine le cose e sono più disposte a correre rischi rispetto ai leader maschi. Sono anche dotate di maggiore empatia e flessibilità, oltre che più forti nelle capacità interpersonali e sociali. Questo consente loro di comprendere gli altri, di motivarli a far parte di un progetto comune, di valorizzarli e supportarli.

Come è facile comprendere le potenzialità di simili skills, sono enormi sul mercato del lavoro.

Le donne sono: più persuasive delle loro controparti maschili, propense a reagire alle avversità con rinnovata forza, inclusive con abilità di team building per la risoluzione dei problemi e il processo decisionale, propense a forzare le regole e assumersi dei rischi.

Da sempre le donne sono spinte ad utilizzare le loro competenze sociali e la propria intelligenza emotiva e questo le rende naturalmente più empatiche e propense ad accogliere l'altro. L'immaginario collettivo le vuole più proiettate verso la dimensione di cura e accudimento, che nel mercato del lavoro si traduce con una leadership non coercitiva, ma basata sul concetto di appartenenza ad un gruppo. E il gruppo funziona proprio perché il leader ha favorito la costruzione di relazioni solide. In altre parole, parliamo di una leadership di tipo trasformazionale, ovvero in grado di far identificare gli interessi e gli obiettivi privati con gli obiettivi comuni. In questo senso lo sforzo del singolo, non è più visto come tale, in quanto espressione dei suoi stessi desideri.

2. Leader e leadership

A partire dagli anni '50 sino ai tempi più recenti sono state elaborate diverse teorie sulla leadership.

Il leader, nella definizione di Brown, è la "persona che può influenzare gli altri nel gruppo", ne consegue che la leadership può essere definita come "una forma di influenza, caratterizzata dalla capacità di determinare un consenso volontario, un'accettazione soggettiva e motivata nelle persone rispetto a certi obiettivi del gruppo o dell'organizzazione" (Brown, 1990).

La leadership è un concetto strettamente correlato alla capacità di persuadere e influenzare gli altri.

Le ricerche condotte da Lewin, Lippit e White (1939) si sono concentrate sull'analisi del comportamento del leader e mettono in evidenza come ogni stile di leadership influenzi i risultati dell'attività del gruppo in cui esso si muove ed opera. Pertanto, si possono evidenziare stili di leadership differenti. Di seguito ne riassumiamo brevemente le caratteristiche.

Tabella 1. Sintesi delle tipologie e caratteristiche del leader.

Leader autocratico	Organizza le attività del gruppo, esclude i membri del gruppo dalle decisioni; rimane in una posizione distaccata e isolata rispetto al gruppo; favorisce una buona produttività e performance del gruppo, contrapposta allo sviluppo dell'aggressività e della dipendenza nei suoi confronti.
Leader democratico	Garantisce una discreta produttività e performance; consente lo sviluppo delle capacità di autogestione e di un clima di lavoro sereno; favorisce l'espressione della creatività e originalità.
Leader laissez faire	Denota scarsa produttività con un clima caotico, confuso e scarso gradimento e affiliazione da parte del gruppo.

3. Il rapporto tra leadership e potere. Differenze di genere

Diventare leader significa interiorizzare un'identità di leadership. I leader che appaiono autentici, coerenti e degni di fiducia, nell'ottica del gruppo, sono anche coloro in grado di agire, assumendosi dei rischi pur di raggiungere un bene collettivo. Sono in grado di coinvolgere i loro collaboratori facendoli sentire parte di un progetto comune, più ampio rispetto a quello del singolo, accrescendo in questo modo, la loro determinazione e motivazione.

La costruzione di una leadership responsabile, tesa ad orientare il suo lavoro verso il bene collettivo è anche strettamente correlata al rapporto che il leader stesso ha con la sua percezione del potere (Magni, Pennarola, 2015). In altre parole, è importante la riflessione sui sentimenti che questo evoca, le motivazioni e i bisogni ad esso connessi e le finalità, che conseguentemente si intendono perseguire.

Una leadership, che viene percepita come autentica non sfrutta il potere per trarne profitti personali, ma lo utilizza a vantaggio delle persone a cui si rivolge.

“Il modo di interpretare e agire il potere riguarda i valori e la personalità di chi lo esprime, quindi le sue qualità umane ed il suo grado di consapevolezza” (Cuomo, Raffaglio, 2017).

Nella gestione del potere ci sono delle differenze tra uomini e donne.

Gli uomini tendono ad esercitare il potere, attraverso l'emissione di comportamenti centrati sulla gerarchia e la competizione. Al contrario, “le donne, tendono a focalizzarsi maggiormente sulla costruzione del consenso e sul benessere dei dipendenti” (Cuomo, Raffaglio, 2017). Inol-

tre, hanno un maggior numero di obiettivi con meno ambizioni di potere rispetto agli uomini.

Sia uomini che donne associano all'idea di leadership, elementi come la soddisfazione personale, la felicità, la possibilità di avere un'influenza sugli altri con la conquista di una migliore posizione economica. Tuttavia per gli uomini, il posto di lavoro rappresenta il luogo dove poter esprimere la sua competizione e necessità di primeggiare, mentre per la donna è importante stabilire relazioni slide e durature, creando un clima sereno e collaborativo.

Conseguentemente la percezione del gruppo, laddove la leadership è femminile, è di appartenenza e coinvolgimento. I collaboratori si sentono accolti, compresi e supportati nell'espressione della loro individualità, creatività ed abilità.

È necessario sottolineare che il limite nella diffusione della leadership femminile, è rappresentato dalle credenze socialmente costruite e condivise, che riguardano le caratteristiche considerate rappresentative di un leader. Infatti, nonostante le abilità possedute dalle donne siano funzionali al mercato del lavoro, poiché nel lungo periodo aumentano le performance del gruppo, queste sono disallineate con quanto ci si aspetti faccia un leader. Pertanto, il ruolo di leader è più facilmente attribuito ad un uomo, che risulta essere più centrato sulla competizione, sull'esercizio del potere, sulla bassa emotività ed empatia.

Conseguentemente, dalle donne leader ci si aspetta un allineamento alla controparte maschile, per poter essere giudicate adeguate ed autentiche. L'espressione delle abilità prettamente femminili, di cui si è parlato, è considerata inappropriata e poco funzionali al ruolo del leader.

4. Leadership e genere. Alcuni aspetti del concetto di genere

Gli stereotipi di genere possono essere definiti come l'insieme di credenze, in base alle quali si attribuiscono agli individui specifiche caratteristiche per il solo fatto di essere maschi o femmine.

In altre parole, sono schemi mentali semplificati, che definiscono in modo deterministico le caratteristiche del maschile e del femminile, le rispettive "capacità, le attitudini e i ruoli (professionali e non) ritenuti coerenti con il genere di appartenenza" (Camussi, Montali, Colombo, Pirovano, 2009).

Il concetto di “genere” collegato allo stereotipo nasce con la presa di coscienza da parte della donna della supremazia maschile legittimata da una presunta superiorità biologica ed organica e la conseguente messa in discussione della stessa.

La psicologa sociale, Sandra Bem, ha formulato la teoria dell’ “androginia psicologica”, in base alla quale mascolinità e femminilità non sono concepite come caratteristiche mutualmente escludentisi, ma dimensioni tra loro indipendenti, che possono coesistere e abbinarsi nello stesso soggetto, che può infatti manifestare contemporaneamente tratti, interessi o comportamenti stereotipicamente maschili accanto ad altri stereotipicamente femminili (Bem, 1974).

Questo modello è stato poi integrato dalla “teoria dei ruoli sociali”, secondo cui il contenuto degli stereotipi di genere può modificarsi nel tempo, in quanto deriva dai ruoli di genere presenti storicamente in una società e varierà in relazione al cambiamento dei ruoli stessi (Eagly, 1987). Ne deriva che la dimensione della femminilità e della mascolinità sono costruzioni sociali.

A partire dagli anni Sessanta si sono diffusi, per descrivere la contrapposizione tra le due dimensioni, due termini: *instrumentality o agentic* per fare riferimento all’assertività maschile, alla strumentalità e al controllo e *expressiveness o communal*, per indicare emotività, capacità relazionali, sensibilità nei confronti degli altri. Gli uomini tendenzialmente vengono associati alla competenza, alla forza, all’indipendenza, al dominio del mondo esterno e alla propensione verso la sfera pubblica, mentre le donne alle mansioni di cura, alla dolcezza, alla dipendenza dall’uomo, al dominio del mondo esterno e a una maggiore propensione verso la sfera privata (Cuomo, Raffaglio, 2017).

Questo spiega la motivazione per cui gli uomini sono considerati naturalmente leader in grado di assumersi responsabilità e le donne gregari, che reagiscono ad eventi, che non hanno deciso o provocato in prima persona. Ne consegue che le caratteristiche maschili sono connotate positivamente nel mondo del lavoro e per questo socialmente desiderabili, mentre quelle associate al femminile hanno un’accezione tendenzialmente negativa (Battacchi, Codiposti, 1988). Questo alimenta anche gli stereotipi di tipo occupazionale, per cui alcuni studi e professioni sono considerati più adeguati alla popolazione maschile o femminile. Gli uomini sono maggiormente associati ai ruoli del professionista, dell’imprenditore e del

politico,... mentre dalle donne ci si aspettano occupazioni legate alla cura, che consentano anche un ridotto orario di lavoro. Le donne che scelgono di spendersi in campi considerati maschili, a prescindere dalla motivazione e dal grado di expertise, affrontano più ostacoli. Pensiamo per esempio ai colloqui di selezione, in cui l'età della donna e la presenza o meno di figli rappresenta, spesso un elemento di esclusione.

Per avere un'idea di quanto forte sia la pressione esercitata dalle aspettative legate ai ruoli di genere può essere utile ricordare la persistenza di alcuni stereotipi di genere, cioè immagini e rappresentazioni comuni e ipersemplificate della realtà, che influenzano il pensiero collettivo riempiendo di specifici contenuti le convinzioni e le idee di un determinato gruppo sociale rispetto a uomini e donne e ai rapporti tra i sessi (Ruspini, 2009).

Varie ricerche condotte in differenti contesti territoriali e tempi, mostrano un'evidente continuità nel tempo della presenza di stereotipi, e sottolineano la difficoltà con cui alcune credenze si smontano, nonostante i progressi normativi.

Di seguito il confronto tra due rilevazioni effettuate in luoghi e tempi diversi sulla rappresentazione delle caratteristiche maschili e femminili.

Tabella 2. Confronto tra due ricerche inerenti alla rappresentazione maschile e femminile.

Broverman, USA 1972	Williams, Best, Germania 1990
<p>Donne</p> <ul style="list-style-type: none"> - non usano parole sgradevoli - parlano molto - hanno tatto - sono gentili - sono attente ai sentimenti altrui - sono tranquille - hanno bisogno di sicurezza - esprimono facilmente i propri sentimenti - amano l'arte e la letteratura 	<p>Donne</p> <ul style="list-style-type: none"> - non sono aggressive - sono tranquille - non si percepiscono come leader - hanno comprensione per gli altri - sono molto affettuose - hanno capacità di adattamento - non sono a disagio se altri manifestano i propri sentimenti - irradiano calore - amano l'arte e la letteratura
<p>Uomini</p> <ul style="list-style-type: none"> - sono aggressivi e indipendenti - non sono per nulla emotivi - amano matematica e scienze - sono attivi, competitivi, logici - sono bravi negli affari - sono tranquilli - credono in se stessi - sono ambiziosi - separano sentimenti dalle idee 	<p>Uomini</p> <ul style="list-style-type: none"> - sono aggressivi e indipendenti - non sono per nulla emotivi - amano matematica e scienze - sono attivi, competitivi, logici - sono bravi negli affari - sono tranquilli - credono in se stessi - sono ambiziosi - separano sentimenti dalle idee

Come si è detto, la presenza di stereotipi di genere, influenza la scelta occupazionale e la conseguente affermazione sul mercato del lavoro.

5. Gli elementi che consentono di costruire una leadership solida

Come abbiamo visto, un leader autorevole costruisce la propria leadership attraverso la profonda riflessione su di sé e la consapevolezza dei propri punti di forza e le proprie debolezze. Conoscere la propria ambizione e il proprio rapporto con il potere, con le idee e i sentimenti a questo associati, consente di farne un utilizzo controllato ed adeguato, orientato alla costruzione e stabilizzazione del gruppo di lavoro. Esercitare il potere deve prevedere la considerazione di se stesso e dell'altro senza che nessuno si senta annullato o inglobato. A chi detiene il potere deve essere riconosciuta la capacità di essere utile e arricchire il gruppo, di creare connessioni che includono e rendono il gruppo più della semplice somma dei suoi elementi. In questo modo, il gruppo si costruisce in base alla visione del leader assumendo la connotazione di un'organizzazione complessa e coesa.

La donna possiede la capacità di connettere, unire persone, idee, progetti, opinioni, senza però consentire a nessuno di sparire o annullarsi. È in grado di dimostrare empatia, di ascoltare l'altro, dedicandogli il giusto tempo.

La consapevolezza di sé rappresenta l'elemento, che consente di dedicarsi all'altro, riconoscendolo realmente come *altro*. Per riuscire in questo processo è necessario imparare a distinguere e riconoscere le proprie istanze (paure, bisogni, desideri) ed è strettamente connessa con il locus of control (Rotter, 1954) interno, ovvero l'atteggiamento mentale con il quale ogni individuo ha la percezione di determinare le proprie azioni e i relativi risultati, rispetto al controllo esercitato dal caso e dalle circostanze esterne (locus of control esterno).

Personalità che considerano gli eventi esterni incontrollabili, si pongono nei confronti della realtà con una scarsa capacità di modificare l'ambiente, nutrendo eccessive aspettative nei confronti degli altri e del contesto esterno, attribuendo ad altri la responsabilità della mancata realizzazione di certi obiettivi. Personalità che, al contrario, considerano gli eventi esterni modificabili sono in grado di autodeterminarsi.

La consapevolezza dei propri punti di forza, delle proprie debolezze, delle proprie emozioni,...sono i contenuti dell'identità individuale, a cui

deve affiancarsi necessariamente il giudizio ed il valore che ciascuno attribuisce a sé come persona. Ovvero l'autostima. La presenza o meno dell'autostima garantisce la costruzione dell'autorealizzazione e la capacità di farsi promotore anche di quella degli altri. Consente di porsi scopi ed obiettivi, compiendo scelte e agendo in modo consapevole e finalizzato alla realizzazione degli stessi.

Poiché l'essere umano è un animale sociale, l'autostima è un elemento che si fonda anche sul giudizio degli altri e sulla capacità di costruire e mantenere relazioni solide nel tempo.

Tuttavia, la dipendenza dai legami può diventare inibente e a volte distruttiva. È necessario affrancarsi dalla condizione di dipendenza, coltivando il proprio valore a prescindere dalla presenza dell'altro. La donna si prende cura e accoglie l'altro, senza sacrificare la propria autonomia e capacità decisionale.

L'accettazione di sé è strettamente connessa all'autostima. Ognuno di noi fin dalla nascita, ha necessità di sentirsi accettato, attraverso il rispecchiamento dell'altro e il rimando di un'immagine positiva e coerente. L'adulto di riferimento, nel bambino, svolge questo ruolo e lo aiuta a costruire un'identità forte e coesa. Tuttavia, non sempre siamo accettati in modo incondizionato. Alcuni aspetti possono esserlo ed altri no. L'indipendenza nella donna, costituisce uno degli elementi ambigui, ovvero non sempre socialmente accettato e compreso. Tutti i bambini e le bambine nascono con una buona autostima che li porta a voler fare le cose da soli, a essere indipendenti, ma non tutti i bambini e le bambine (soprattutto quest'ultime) vengono accettate per questo. Spesso il giudizio si estende alla persona nella sua interezza e non al comportamento isolato e vengono emessi dei giudizi di valore, che incidono sulla costruzione dell'identità. La bambina definita come "cattiva" perché prende una iniziativa autonoma, per quanto sbagliata essa sia, crescerà con l'idea che quando è autonoma è una persona cattiva. Nessuno vuole sentirsi cattivo e, pertanto, le proprie spinte vengono sacrificate a favore della dipendenza.

Spesso nell'educazione vengono accettati i comportamenti assertivi, per non dire impetuosi, dei bambini maschi, mentre vengono accettati i comportamenti di aiuto e dimessi delle bambine, e viceversa, ogni comportamento indipendente e assertivo di una bambina alla meno peggio non riceve nessuna considerazione. La nostra cultura e la società in genere sostiene una serie di comportamenti e ne sanziona o bandisce altri.

Tutto questo si correla con l'autostima, in quanto l'autostima stessa, ovvero il valore complessivo che una persona dà di se stessa, passa attraverso lo sguardo e la considerazione degli altri.

In verità tutti noi nasciamo con un certo livello di autostima, detta appunto autostima di tratto, ed è una caratteristica di personalità, ma esiste anche una autostima di stato, che riguarda invece il feedback relativo a quanto facciamo.

Uno degli aspetti culturali, che si lega fortemente all'autostima femminile, è la presenza di una relazione stabile, di una famiglia, della maternità. Questo può comportare che essere single non sia considerato un fattore di successo per una donna (mentre lo è per un uomo), ma questo aspetto può essere così pervasivo da adombrare tutti gli altri successi della persona: posso essere una brava impiegata, una professionista affermata, una studentessa impegnata, ma sentirmi ugualmente inadeguata e, per di più, giudicata tale perché non ho un compagno, un ragazzo, un marito, un figlio...

L'autostima femminile deve essere sostenuta in modo deciso per avere persone efficaci e indipendenti, che possano affrontare le relazioni in modo altrettanto paritario e interdipendente e fuori da ogni vincolo schematico e riduttivo.

Sentirsi accolti, compresi ed accettati, produce una visione positiva di noi stessi, che aiuta la crescita dell'autostima, dell'indipendenza e della capacità di accettare a nostra volta l'altro.

Se, al contrario, il bisogno di accettazione positiva viene frustrato, rimane un vuoto che si cerca di colmare in ogni modo.

Un altro aspetto determinante per la costruzione della leadership è la motivazione intrinseca. Ovvero quei comportamenti, che hanno come finalità il conseguimento di una competenza ed il raggiungimento dell'autodeterminazione, alla cui base si pone il desiderio.

Tali comportamenti, motivati internamente, sono attuati in assenza di una ricompensa esterna o da incentivi di tipo materiale, ma sono sostenuti da ricompense interne e sono diretti al soddisfacimento di scopi e obiettivi considerati soddisfacenti.

L'energia intrinseca conferisce legittimità a quello che si sente e costruisce l'auto-motivazione, che viene prima della motivazione della squadra e la dirige. In altre parole, chi possiede una solida motivazione personale nell'assumersi dei rischi, nel portare avanti un'idea, un progetto,... è anche in grado di guidare e motivare gli altri.

Le componenti della motivazione intrinseca sono:

- la spinta alla realizzazione, che si traduce in un orientamento verso il risultato con monitoraggio costante in grado di portare ad un miglioramento progressivo della prestazione
- l'impegno, che guida l'organizzazione e l'allineamento con gli obiettivi del gruppo
- l'iniziativa e l'ottimismo, che guidano la pianificazione dell'azione senza costrizione e la convinzione di riuscire ad ottenere gli scopi che ci si è prefissati.

Goleman (2001) sostiene che un potenziale leader non diventerà un leader reale se non ha una grande motivazione: “Se c'è una caratteristica che quasi tutti i leader hanno, è la motivazione. Essi sono competitivi, con se stessi e con i compagni allo stesso modo. Essi fissano obiettivi e i metodi di misura per quantificare quanto bene abbiano soddisfatto tali”.

L'autenticità, poi, è la premessa fondamentale per essere credibili e autorevoli. Le persone si aspettano di capire dai leader qual è il senso del loro agire, quali sono la direzione e il fine. “Il senso dell'azione del leader risiede nella visione che il leader ha di sé ed è pertanto connesso ai valori e all'etica del leader. Solo avendolo messo a fuoco e credendoci in prima persona, il leader può comunicarlo al gruppo al quale si rivolge” (Cuomo, Raffaglio, 2017).

La potenza della leadership, quindi, è legata alla capacità del leader di auto condursi, di avere una visione verso cui muovere il gruppo e le abilità per generare entusiasmo al fine di raggiungere la realtà immaginata (Goleman, 2001).

Il rischio maggiore per un leader è quello di disperdere energie in attività ed impegni finalizzati a costruire un progetto esterno in cui non ci si riconosce. Per tale motivo, è fondamentale mantenere il focus su quali sono i propri limiti e potenzialità e, conseguentemente, su quali sono le attività sotto la sua sfera di influenza. Le situazioni per un buon leader vanno affrontate in maniera proattiva, affrontando le circostanze e gli eventi in funzione della direzione del progetto personale. Le energie vengono investite nelle situazioni dove è possibile o interessante esercitare la propria influenza (Dilts, 2002).

Il percorso interiore nella costruzione della leadership termina con la possibilità di costruire un obiettivo coerente con la propria vision, che si

trasforma nel percorso comune del gruppo di esprimere le proprie idee, i pensieri, le emozioni, ma anche di farle valere.

Il comportamento assertivo si compone di quattro componenti:

- la capacità di dire no e di difendere i propri confini;
- la capacità di chiedere aiuto, favori e fare richieste;
- la possibilità di esprimere i propri sentimenti senza timore;
- la capacità di sentirsi liberi e di avviare, gestire, terminare conversazioni con altri individui.

Una persona assertiva esprime i suoi pensieri e le sue esigenze in maniera autentica e congruente ai suoi diritti, sentimenti, idee, opinioni, è in grado di rapportarsi in modo socialmente appropriato nelle relazioni interpersonali, tiene conto anche dei bisogni, dei sentimenti e dei diritti degli altri (Cuomo, Raffaglio, 2017).

L'assertività ha un ruolo fondamentale e non è necessariamente connotata al ruolo del leader. Ma è responsabile di quella pericolosa oscillazione che può esserci tra la passività e l'aggressività del leader.

Vi è infatti una stretta correlazione tra efficacia della leadership e livello di assertività: il leader con comportamenti che mostrano un'assertività molto alta sarà focalizzato sul raggiungimento degli obiettivi a scapito delle relazioni con il team del lavoro. Al contrario, il leader con comportamenti poco assertivi riuscirà meglio a preservare le relazioni con i collaboratori, ma potrebbe avere dei problemi legati al raggiungimento degli obiettivi stabiliti e alla performance del gruppo.

L'assertività non è una caratteristica immutabile, ma può cambiare nel tempo e in relazione a diversi contesti, in quanto in stretta relazione alla carica emozionale che una determinata situazione sollecita nell'individuo. È costituita da diverse componenti:

- l'immagine positiva di sé/autostima, da cui deriva la possibilità di comunicare il proprio pensiero;
- la capacità di comunicare e di saper ascoltare gli altri;
- la libertà espressiva;
- la capacità di gestire le richieste in modo corretto ed equilibrato
- la capacità di accogliere e gestire feedback;
- la capacità di gestire i conflitti;

— la capacità di controllare l'emotività.

Numerosi studi dimostrano che ad incidere sull'assertività è anche il contesto socio-demografico. Se per assertività si considera quindi un insieme di tratti che includono anche l'indipendenza, la libertà di esprimere opinioni e sentimenti anche di essere leader in un gruppo, è evidente che persone con uno status medio-alto dimostrino elementi di assertività in misura maggiore rispetto a resto degli individui.

Inoltre, gli uomini, avendo da sempre assunto posizioni di leadership hanno una naturale tendenza ad essere più assertivi. Al contrario, le donne essendo tradizionalmente impegnate in ruoli connessi alla cura, possono risultare meno centrate, ma dimostrano maggiore propensione all'ascolto e alla costruzione della relazione.

6. Il paradosso della leadership femminile

La percezione relativa al maschile si sovrappone naturalmente a quella del leader, poiché presentano delle caratteristiche comuni. Al contrario la percezione del femminile si discosta da quelle caratteristiche considerate rappresentative del leader. Anche a livello di immagine mentale se si pensa ad un leader, di certo questo viene associato ad un uomo, competitivo, dinamico, indipendente, intraprendente, dedito al lavoro. È facile comprendere come queste caratteristiche sono molto lontane da quanto ci si può aspettare da una donna, che seppur in carriera, non perde la dimensione di cura e ascolto.

Conseguentemente, la donna, quando si trova in una posizione di leadership, ha fi fronte un paradosso, per cui, se da un lato, il ruolo di potere la spinge a evidenziare le caratteristiche maschili (competitività, assertività, individualismo) perché questi sono i tratti normalmente associati alla leadership, dall'altro, questo si discosta dall'aspettativa di genere della cultura tradizionale, rendendo la sua immagine poco accettabile. In altre parole, da un leader donna ci si aspetti che sia naturalmente più empatica e sensibile, ma contemporaneamente che mostri una "giusta dose" di caratteristiche tipiche della controparte maschile. Ne consegue che costruire una leadership femminile può diventare molto complicato.

Tuttavia, la letteratura sulle differenze di genere e quella sulla leadership coincidono nella misura in cui individuano negli uomini comporta-

menti gerarchici e competitivi e nelle donne comportamenti orientati alla costruzione del consenso e di un clima collaborativo. Gli uomini pongono l'attenzione sulla competizione, sulla performance e sulla risoluzione dei compiti, le donne si focalizzano maggiormente sul benessere dei dipendenti.

L'assertività, di cui abbiamo parlato come di un elemento imprescindibile, che va incrementato, è quindi una caratteristica desiderabile per gli uomini, ma non giudicata comune o appropriata per le donne. Infatti, in ambito lavorativo, quando sono assertive, vengono valutate negativamente, in quanto lontane dallo stereotipo che le vorrebbe più passive e meno ambiziose. Questo comporta spesso una tendenza ad autolimitarsi da parte delle donne, per non rischiare di essere giudicate inappropriate e inadatte al ruolo di leader. Pertanto, la tendenza è quella di aderire alla rappresentazione sociale per poter ricevere una maggiore approvazione sociale. Oppure di mascolinizzare i propri comportamenti per poter arrivare a ruoli di potere, sacrificando parti di sé. D'altra parte, in questo caso alle volte rischiano di apparire troppo aggressive. Gli studi condotti in ambito aziendale hanno evidenziato come le donne si sono viste negare promozioni sia nel caso in cui fossero state valutate come troppo ambiziose e polemiche, sia nei casi in cui fossero state giudicate troppo passive e riservate.

Per tale motivo, le politiche aziendali dovrebbero promuovere training specifici finalizzati all'acquisizione di un ruolo consapevole, in grado di consentire la libera e autentica oscillazione nel continuum dell'assertività e la costruzione di una leadership, che comprenda al suo interno più stili e tendenze, liberamente combinate in modo del tutto personale.

7. Promuovere la costruzione della leadership femminile

Come abbiamo visto, quando si parla di leadership femminile, bisogna tenere in considerazione la doppia richiesta, spesso difficilmente conciliabile, a cui sono sottoposte le donne leader nelle organizzazioni, ovvero l'aspettativa di tratti *agentic*, come l'assertività, l'esibizione di sicurezza in sé stessi, la propensione al comando e al controllo e tratti *communal* che prevedono orientamenti caratterizzati dall'attenzione costante per il benessere degli altri.

La differenza negli stili di leadership di uomini e donne, si esprimono principalmente nelle modalità di gestione delle relazioni con i collaboratori. Nei conflitti o nei momenti decisionali, le donne leader tendono ad adottare uno stile comunitario, democratico partecipato, mentre la controparte maschile, predilige l'assertività e la gerarchia decisionale.

La leadership maschile è di tipo transazionale, orientata a strutturare un sistema di ricompense, sanzioni, negoziazioni di benefici. Al contrario, quella femminile è di tipo trasformativo, caratterizzata dalla capacità di cambiare l'orizzonte valoriale e le motivazioni dei collaboratori, grazie all'utilizzo della persuasione e dell'attenzione ai bisogni individuali.

Le caratteristiche della leadership femminile sono quindi centrate sulla comunicazione, sull'empatia, sulla capacità di creare affiliazione e relazioni significative. Le donne riescono con maggiore facilità a far sentire accolti i collaboratori e a favorire lo sviluppo delle potenzialità e delle abilità del singolo. Riescono ad assumersi dei rischi e a trasformare un progetto ed un obiettivo, in un lavoro di team. Sono attente al benessere dei membri dell'organizzazione e alla promozione di uno stile decisionale di tipo partecipativo: sorridono, ascoltano, coinvolgono (Calabrò & Confalonieri, 2012).

Come è facile capire, questo è uno stile di leadership che si discosta dall'immagine di leader di un contesto organizzativo. Le donne gestiscono la tensione tra ruolo di leadership e ruolo di genere mostrandosi adeguate e centrate sugli obiettivi e sul progetto da realizzare, utilizzando efficacemente la leadership trasformativa, per ridefinire di volta in volta il contesto organizzativo e i suoi valori. Questo consente loro di guadagnare rispetto, riconoscimento personale, di rendere più efficaci i processi decisionali collettivi, di diminuire la distanza sociale e di accrescere la percezione di accessibilità ai vertici decisionali (Calabrò & Confalonieri, 2012). In altre parole, la donna conquista, in questo modo, una posizione sociale.

Tuttavia, la sua è una leadership complessa, da supportare nella sua strutturazione perché rischia di essere ostacolata dal giudizio dell'altro. L'ambivalenza che le donne affrontano nelle situazioni di leadership trova spesso la sua espressione negli standard di performance eccezionalmente elevati che pongono a se stesse, tendendo al perfezionismo e al controllo, senza tralasciare alcun aspetto ed evitando il rischio di essere giudicate o attaccate.

Una donna in carriera attira posizioni ambivalenti. L'ambizione è una caratteristica non considerata adeguata alla sfera del femminile e pertanto può essere apprezzata, ma anche condannata e giudicata.

Spesso sono le stesse donne a non riconoscere la leadership di un capo donna. E questa situazione rischia di inficiare la costruzione e la stabilizzazione della leadership, andando a incidere sulla performance, sul raggiungimento degli obiettivi personali e di gruppo e sulla costruzione di un clima collaborativo e sereno.

Per tale motivo, sarebbe importante promuovere la costruzione della leadership, favorendo lo sviluppo di quelle abilità propedeutiche e insite nella leadership stessa, che abbiamo trattato nei paragrafi precedenti, attraverso training specifici e corsi di formazione. È importante lavorare sulla visione che la donna ha di sé stessa, attraverso il recupero delle emozioni e il contatto con i propri vissuti in relazione al tema del potere, della conquista personale, del limite. Acquisire fiducia nelle proprie possibilità e sicurezza, può avvenire solo attraverso l'acquisizione della consapevolezza.

L'osservazione personale condotta attraverso il rilassamento guidato, aiuta a prendere contatto con le emozioni e con le parti di sé dimenticate. Le attività correlate allo psicodramma, in chiave di formazione e auto-formazione, consentono di sperimentare episodi conflittuali, momenti complessi, in situazione protetta. Permettono di indagare i vissuti dei diversi protagonisti e come questi si traducono nell'azione. La messa in scena viene osservata dall'interno, ma anche dall'esterno, nell'ottica di lavorare su "nuovi copioni" e dare voce a nuovi personaggi.

Il punto di partenza di un training specifico è la persona, che va supportata nel confronto con le proprie paure ed insicurezze. La paura, il timore, le indecisioni, vanno toccate, maneggiate e trasformate in nuove possibilità. L'obiettivo è quello di ampliare la "cassetta degli attrezzi" della donna leader, offrendole strumenti nuovi con cui ri-costruirsi.

Riferimenti bibliografici

- BATTACCHI M., CODIPOSTI O., *I pregiudizi sociali*, La Nuova Italia, Roma 1988.
- BEM S., *The measurement of psychological androgyny*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 42(2), 1974, pp. 155-162.
- BROWN R., *Psicologia sociale dei gruppi. Dinamiche infragruppo e intergruppi*, il Mulino, Bologna 1990.

- CALABRÓ A.R., CONFALONIERI A.M., *Comando e cura. Stili di leadership femminile*, Ledizioni, Milano 2012.
- CAMUSSI E., MONTALI L., COLOMBO C., PIROVANO A., GROSSO GONCALVES V., *Masculinity and Femininity in gender-specific professions: a social representation perspective study*, P. Gaborit (a cura di), *Les stéréotypes de genre*, L'Harmattan, Paris 2009.
- CUOMO S., RAFFAGLIO M., *Essere Leader al femminile*, Egea, Milano 2017.
- DILTS R.B., RUSSEL J., DEERING A., *Coaching e leadership. Alpha leadership*, Unicomunicazione, Urganano 2004.
- EAGLY A.H., *Sex differences in Social Behaviour: A social- Role interpretation*, Hillsdale, NJ, Erlbaum 1987, pp. 233-256.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, R.C.S libri & Grandi Opere S.p.A, Milano 2001.
- MAGNI M., PENNAROLA F., *Responsible leadership. Creare benessere, sviluppo e performance a lungo termine*, Egea, Milano, 2015.
- RUSPINI E., *Le identità di genere*, Carrocci, Roma 2009.
- ROTTER J., *Social Learning and clinical psychology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall 1954.

Il manager della Terza Età.

Una nuova figura professionale di accompagnamento
a una nuova fase della vita

FRANCESCA FRANCESCHELLI*

RIASSUNTO: Ciò che la pedagogia, in quanto scienza complessa, riconosce al lavoro è la sua dimensione emancipativa ma anche la capacità di configurarsi come contesto di inclusione, partecipazione e cittadinanza in grado di valorizzare la soggettività, la diversità e il benessere. Di solito, quando si parla di welfare aziendale si fa riferimento solo agli aspetti giuridici, economici o legati al management. Le figure professionali che si occupano di “cura” e “benessere” nelle organizzazioni troppo spesso non possiedono, infatti, una adeguata formazione umanistica a fronte di organizzazioni che richiedono sempre più la valorizzazione degli assetti intangibili e competenze trasversali.

PAROLE-CHIAVE: benessere, lavoro, cura, welfare.

ABSTRACT: What pedagogy, as a complex science, recognises in work is its emancipatory dimension but also its capacity to configure itself as a context of inclusion, participation and citizenship capable of enhancing subjectivity, diversity and well-being. Usually, when we talk about corporate welfare we refer only to legal, economic or management-related aspects. In fact, the professional figures that deal with ‘care’ and ‘welfare’ in organisations all too often lack adequate humanistic training in the face of organisations that increasingly require the valorisation of intangible assets and cross-cutting skills.

KEY-WORDS: wellness, job, care, welfare.

* Università degli Studi di Foggia.

1. Benessere organizzativo: ieri e oggi

Nella vita di tutti i giorni e ancor di più negli ambienti organizzativi, molto spesso vengono utilizzate espressioni del tutto abituali che consistono nel chiedere a un collega o a un amico come sta, come si trova, se è soddisfatto o meno del suo lavoro, come trascorre la sua giornata, quali sono le sue prospettive e aspirazioni professionali. Le risposte a queste domande fanno riferimento al grado di soddisfazione o alla speranza riposta in azioni di miglioramento, o contrariamente a nervosismo, stress, ad uno stato di malessere o di delusione. Negli ultimi tempi con il termine “benessere organizzativo” si fa riferimento sia allo stato soggettivo di coloro che lavorano in un determinato contesto organizzativo sia all’insieme di fattori che determinano o contribuiscono a determinare il benessere di chi lavora. Sulla base di queste prime indicazioni si potrebbe affermare che il benessere organizzativo faccia riferimento alla capacità di un’organizzazione di promuovere e mantenere il più alto grado di benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori in ogni tipo di occupazione. Ma se facciamo un passo indietro nel tempo avremo modo di constatare come l’organizzazione lavorativa aveva un’accezione diversa rispetto a come siamo abituati a pensarla oggi. Inizialmente era concepita esclusivamente in funzione del conseguimento del miglior risultato possibile per l’impresa, non prendendo in considerazione né l’ambiente di lavoro né lo stato di salute del lavoratore. L’individuo al lavoro era considerato un essere passivo che rispondeva a stimoli economici e a cui era richiesto esclusivamente un mero adattamento al sistema tecnologico e organizzativo.

Col passare degli anni è cambiata la concezione del lavoro e la considerazione stessa del lavoratore. Con la nascita del movimento delle relazioni umane (Majo 1933, 1945) fu posto in evidenza l’importanza del fattore umano. Si incomincia a parlare dei possibili danni al benessere dei lavoratori apportati dalla routinizzazione e dalla dequalificazione. L’attenzione si sposta quindi sulla cura dell’individuo e sulle conseguenze psichiche (affaticamento, disturbi psicosomatici, ecc) che il lavoro stesso può causare. A tal proposito poche sono le ricerche recenti nelle quali si introduce il concetto di salute dell’organizzazione; infatti, se si escludono i contributi recenti, gli studi che fanno riferimento al benessere sui luoghi di lavoro hanno concentrato l’attenzione prevalentemente sulla sicurezza, enfatiz-

zando la salute fisica dell'individuo. È possibile, però, fare un excursus dei principali approcci che hanno trovato considerazione nella letteratura internazionale. Primo fra tutti Williams che nel 1994 propone una "griglia della salute organizzativa", una struttura a quattro livelli rappresentati da fattori ambientali (che includono, per es., il livello del rumore, della temperatura, la progettazione dello spazio, ecc.); fisici (per es., un'alimentazione scorretta, il fitness, malattie, ecc.); mentali (legati, per es., all'auto-stima, lo stress, la depressione, l'ansia) e fattori sociali (che includono le relazioni lavorative, interessi personali, eventi della vita). Questi quattro fattori sono dall'autore disposti secondo un ordine gerarchico: ciò vuol dire che il livello più alto può essere soddisfatto solo se è già stato soddisfatto quello più basso.

A seguire Jaffè nel 1995 rileva una certa frammentarietà degli studi sul benessere organizzativo spesso focalizzati su singoli e specifici aspetti mentre sottolinea il carattere interdisciplinare del tema al quale si interessano discipline diverse quali la medicina, la psicologia, la sociologia, il management, l'antropologia, le scienze politiche. Anche il CUG (Comitato Unico di Garanzia) ci fornisce una definizione di benessere organizzativo inteso come

la capacità di un'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale di tutte le lavoratrici e di tutti i lavoratori che operano al suo interno. Studi e ricerche sulle organizzazioni hanno dimostrato che le strutture più efficienti sono quelle con dipendenti soddisfatti e un "clima interno" sereno e partecipativo. La motivazione, la collaborazione, il coinvolgimento, la corretta circolazione delle informazioni, la flessibilità e la fiducia delle persone sono tutti elementi che portano a migliorare la salute mentale e fisica dei lavoratori, la soddisfazione degli utenti e, in via finale, ad aumentare la produttività.

In virtù di questo dal 2008 le pubbliche amministrazioni realizzano periodicamente indagini per rilevare lo stato di benessere dei lavoratori. Lo scopo di queste indagini non è solo quello di effettuare una ricognizione dello stato di salute dell'organizzazione stessa, ma anche di implementare interventi volti al miglioramento del benessere dei lavoratori e, quindi, di incrementare la produttività.

2. Il Manager della Terza Età: una figura di accompagnamento, orientamento e cura dal lavoro al non-lavoro

Restando in tema di produttività, la comunicazione della Commissione intitolata «Europa 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva»¹ –, del 3 marzo 2010, sottolinea l'importanza per l'Unione di promuovere l'invecchiamento sano e attivo della popolazione, nell'interesse della coesione sociale e di una maggiore produttività. In vista di ciò gli Stati membri dovrebbero promuovere politiche per l'invecchiamento attivo nel rispetto del diritto degli anziani di condurre una vita dignitosa e indipendente e di partecipare alla vita sociale e culturale. È quindi indubbiamente una sfida per l'intera società e per tutte le generazioni e rappresenta inoltre un problema di solidarietà intergenerazionale e per la famiglia.

L'obiettivo comune è trasformare questa sfida in opportunità promuovendo la solidarietà tra le generazioni e attivando tutte le potenzialità delle persone anziane che vivono un'età diversa perché più ricca di tempo, di esperienze, di successi e insuccessi ma è diversa anche perché è differente la sua funzione biologica, sociale e culturale rispetto alle altre età. È necessario apprendere a invecchiare, a vivere la vecchiaia come età diversa, come età potenzialmente ancora ricca di attività e di speranza progettuale. Speranza che non deve essere persa soprattutto nel passaggio dal lavoro al non-lavoro, poiché il tempo del pensionamento rappresenta un tempo critico, un processo di transizione dalle complesse dimensioni che coinvolge aspetti dello sviluppo della personalità di coloro che lo stanno vivendo. È fondamentale rendere il futuro pensionato capace di partecipare, dopo l'uscita dal mercato produttivo, con rinnovata creatività e dignità, alla crescita di un'economia in continuo divenire, «perché è proprio nel corso della vita matura, della vita produttiva che l'uomo deve imparare a invecchiare e deve programmare la sua esistenza di persona anziana, dopo l'uscita dal circuito produttivo e l'ingresso nell'età del pensionamento. [...] Si tratta di una vera e propria «programmazione anticipata del futuro» (Ravizza, 1986, p. 4).

Fuoriusciti dal mercato del lavoro, donne e uomini con potenzialità ancora da esprimere sono alla ricerca di nuove prospettive di vita: si tratta

1. Decisione n. 940/2011/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 14 settembre 2011

di soggetti che presentano caratteristiche nuove, aspettative di vita eterogenee, percorsi e vissuti differenziati e che vanno accompagnati a vivere un tempo della vita dalle dimensioni complesse che suscita reazioni contrastanti a seconda di una serie di variabili (Tramma, 2017, p. 26) quali il genere, il livello di istruzione, le relazioni sociali, il contesto territoriale di appartenenza, la condizione di salute, ecc.; questo per sottolineare che sono molteplici i fattori che entrano in gioco a determinare le modalità con cui una persona affronterà la retenzione dal lavoro.

A supporto di questa transizione è necessario pensare a una nuova forma di cultura manageriale mirata a promuovere specifiche strategie per l'invecchiamento attivo spostando lo sguardo dalle necessità ai diritti dei futuri pensionati. Se si considera che nel 2050 un sesto della popolazione mondiale sarà over 65 questo significa che nei prossimi anni ci sarà bisogno di nuove figure professionali, di accompagnamento e orientamento, come manager e consulenti della terza età che possano sviluppare piani efficaci di sostegno e supporto alle persone anziane in vista di questa transizione dal lavoro al non lavoro. La persona anziana si percepisce incapace di realizzarsi e di attribuirsi senso e valore nuovi e, al contempo, viene percepita all'esterno come figura marginale all'interno di un sistema sociale. Oggi siamo di fronte alla necessità di inventare nuovi ruoli per una età della vita che ancora non esiste nella scansione tradizionale, quella compresa tra il tempo del pensionamento e la parte finale dell'esistenza, e di farlo adottando sguardi e prospettive diverse dal passato (Friedan, 1994).

Tutto questo in virtù del fatto che con l'innalzarsi dell'età media numerose sono le difficoltà cui vanno incontro gli anziani che comportano decadimento cognitivo, disorientamento spazio-temporale, problemi comportamentali e relazionali da affrontare con le adeguate cure e competenze.

Quando un congiunto anziano rivela tutta la sua fragilità, i familiari vanno aiutati e supportati, orientati ai servizi specifici sul territorio, e non lasciati soli, diversamente diventa fragile l'intero nucleo familiare. Infatti, la cura e l'assistenza quotidiana profilano una delle situazioni di maggior rischio di esaurimento e "burn out" per il familiare caregiver, ovvero portatore di cure.

Cura che sappiamo essere elemento fondamentale nella vita dell'uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all'interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre.

Infatti, se volgiamo lo sguardo verso la terza e quarta età ci rendiamo conto di come sia necessario fare una riflessione e analizzare le caratteri-

stiche del nostro sistema di *welfare* per comprendere meglio le condizioni in cui gli anziani vivono dal punto di vista dell'assistenza, dei servizi alla persona, dei servizi di cura. Alla luce di ciò, per meglio orientare l'anziano in questa nuova stagione della vita è necessaria una guida sicura: il manager della terza età, colui che si occupi di fornire servizi di orientamento, informazione e supporto che vadano incontro ai bisogni dell'anziano e dei suoi parenti.

Ma chi è il manager e quali competenze deve possedere? Dal latino "manu agere", è colui che conduce gli altri. Si tratta di una figura complessa e transdisciplinare e dunque apicale che funge da figura di sistema, in grado di progettare, coordinare e gestire i molteplici servizi e bisogni degli anziani.

Una figura che dunque sia in grado di coordinare e gestire una équipe di professionisti; una figura che al fianco di competenze mediche, neuroscientifiche debba possedere anche competenze pedagogiche altamente specializzate, che si occupa del benessere dell'anziano, dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo.

Insomma, una figura che sia in grado di pianificare, motivare e organizzare, che sappia ascoltare e comunicare, che sappia gestire le proprie emozioni e quelle altrui creando una relazione con la persona anziana aiutandola a focalizzare la sua attenzione verso l'obiettivo da raggiungere una volta uscita dal mondo del lavoro. Una professione, quella del manager, innovativa, di accompagnamento nonché orientamento da una fase della vita (il lavoro) a una nuova che attende l'anziano (il post-lavoro). Infatti, il pensionamento è un evento complesso, una fase di passaggio che spesso suscita reazioni contrastanti: l'occasione per dedicarsi a un'occupazione sociale o sportiva per alcuni, l'ingresso nel gruppo degli "inattivi" per gli altri. Il ruolo del manager potrebbe essere proprio quello di accompagnare e sostenere l'anziano nel trasformare il tempo, ormai libero dagli obblighi lavorativi, in un'esperienza che non conduca verso il ritiro dalla vita ma verso una vita nuova.

3. Considerazioni conclusive

Alla luce di quanto detto quindi il Manager della Terza Età potrebbe rappresentare una soluzione al disorientamento della persona anziana nel

post lavoro poichè è indubbio che il pensionamento segni in maniera decisiva l'accesso a una fase di vita che è ancora fortemente influenzata da stereotipi culturali che rendono difficile il cambiamento e che possono generare fragilità ed esclusione sociale. È necessario quindi intervenire per riconfigurare il pensionamento e la stessa idea di vecchiaia, stagione della vita da valorizzare e non da disperdere. La vecchiaia, infatti, pone temi e problemi che investono questioni di carattere più globale inerenti alla riscoperta e alla riappropriazione di un tempo e di uno spazio di vita che, come già detto, sembrano invisibili, spesso dimenticati. All'interno del tempo della vita, essa va reinterpretata come preziosa opportunità per fare tutto quello che non si ha avuto il tempo di fare: per realizzare aspirazioni irrealizzate, per scoprire nuove capacità, nuovi interessi, nuovi orizzonti di senso, per aprirsi a nuove crescite e nuovi stimoli. La vecchiaia, dunque, come tempo di un possibile e "nuovo Io" legato alla capacità-possibilità di accettare il proprio mutare e dirigere la propria azione attivamente verso nuovi orizzonti e nuovi spazi aperti all'inedito e al possibile. Si tratta, per le persone anziane, di ridefinire il proprio ruolo di pensionata/o imparando a "prendere tempo" per gestirlo e padroneggiarlo (Augè, 2016), scegliendo i ritmi e i rituali di una quotidianità improvvisamente "liberata" che potrebbe essere difficile da gestire. Da qui, la presenza del Manager, figura di supporto e accompagnamento in questa ridefinizione esistenziale in cui è importante fare il focus su competenze, risorse e potenzialità perché se adeguatamente sostenuta, la transizione lavoro-non lavoro può divenire un'avventura esistenziale in cui rimettersi continuamente in gioco e il tempo "liberato" dagli obblighi lavorativi può trasformarsi in opportunità per ritornare sulle esperienze più profonde e più ampie (Dozza, 2009).

Riferimenti bibliografici

AUGÈ M., *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione. Conversazione con Filippo La Porta*. Castelvecchio Editore, Roma 2016.

DECRETO LEGISLATIVO n. 81/2008.

— n. 150/2009.

— n. 33/2013.

DIRETTIVA n. 3/2017 del Presidente del Consiglio dei Ministri.

- DECISIONE N. 940/2011/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 14 settembre 2011.
- DOZZA L., *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, «PedagogiapiùDidattica», 1, 2009, pp. 29-34.
- FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari-Roma 2001.
- FRIEDAN B., *L'età da inventare*, Frassinelli, Milano, 1994.
- JAFFE D.T. *The healthy company. Research paradigms for personal and organizational health* in S.L. Sauter, L.R. Murphy (1995). Organizational risk factors for job stress (pp. 13-39), APA, Washington, DC, US 1995.
- MAYO E., *The human problems of an industrial civilization*, Macmillan, New York 1933.
- *The social problems of an industrial civilization*, Harvard University Press, Boston 1945.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Torino 2006.
- RAVIZZA L., *Indicazioni e limiti dell'intervento psichiatrico in psicogeriatría*, «Minerva Psigoger», I(1), 1986, pp. 1-6.
- TRAMMA S., *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- WILLIAMS R. & WILLIAMS V., *Anger kills: Seventeen strategies for controlling the hostility that can harm your health*, Harper Perennial, New York 1994.

RECENSIONI

Luca Refrigeri, *La contaminazione dell'utile
nella società contemporanea*,
PensaMultimedia, Lecce 2021, pp. 178

di MARIA BUCCOLO*

Il lavoro di Refrigeri prosegue dal suo ultimo volume *Utilità e virtù. Una dicotomia nell'educazione* (2011) e – come afferma l'Autore – “la tesi ivi sostenuta si è vieppiù convalidata, tant'è che oggi si riscontra pressoché completato il processo di ricomposizione della dicotomia in questione [...] *delineando* un quadro teoretico e istituzionale per molti aspetti nuovo, tra i quali emerge per forza e significato il consolidamento della presenza dell'utile che ha preso tutti gli aspetti della contaminazione” (p. 7).

L'impegno etico-professionale di Refrigeri è rivolto all'analisi delle ricadute sul mondo educativo di tali questioni, ovvero delle metamorfosi compiute dall'“utile” nel corso del tempo. Dalla valorizzazione del lavoro da parte del monachesimo occidentale, alla teoresi empiristica inglese fino ai nostri giorni, con l'introduzione dell'economia dell'istruzione fra le scienze dell'educazione e con la proposta formativa del capitale umano tra le offerte dell'educazione contemporanea, contaminando molti altri ambiti, trattati dall'Autore nell'ultima parte del volume.

Gli esempi odierni sono numerosi e dipanati – con acume e perizia – da Refrigeri: l'emergere dell'educazione economica e finanziaria; il riaffermarsi dell'educazione civica; la domanda sempre più insistente degli ITS (Istituti Tecnici Superiori) e della loro riforma prevista nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza); la domanda diffusa delle discipline STEM (Scienze, Tecnologie, Ingegneria, Matematica, prevista dal PNRR); l'attenzione riservata all'educazione della prima infanzia e della connessa salvaguardia del lavoro della donna (incluso nel PNRR e già presente nel d.l. 13 aprile 2017, n. 65, istitutivo del sistema integrato 0-6 anni); l'inclusione dell'intelligenza artificiale (IA), come ausilio strumentale delle attività dell'uomo; la formazione alle competenze digitali e l'elenco non si concluderebbe qui.

* Università di Roma Tre.

Tali profondi mutamenti sono sotto gli occhi di tutti e costituiscono conseguenze delle innovazioni dell'ICT e della globalizzazione.

Le finalità, i contenuti e i metodi del processo formativo coinvolgono l'identità stessa dell'educazione e della pedagogia, dunque è ragionevole attribuirlo "alla forza contaminate delle espressioni dell'utile" (infra, p. 8).

L'opera, suddivisa in tre parti, delinea il lungo cammino dell'utile, consegnando al lettore un'analisi puntuale e dettagliata delle principali trasformazioni subite nel corso dei secoli.

La prima parte si incentra sull'esclusione dell'utile nell'educazione classica, focalizzandosi – nel primo capitolo – sull'esclusione dell'utile dall'educazione alla forza d'animo e alla vigoria fisica. Segue un capitolo dedicato all'esclusione dell'utile dall'educazione all'eccellenza (e al rapporto dell'utile con *paideia* e *humanitas*). Conclude la prima parte un approfondimento dell'educazione alle virtù cristiane e il primo insorgere dell'utile.

Nella seconda parte, Refrigeri affronta il tema dell'utile nell'educazione dell'età moderna, mettendo molto ben in luce l'educazione all'utile come motivo di felicità sociale e l'educazione all'utile come capitale umano, intersecandolo con la formazione in azienda.

L'ultima parte è dedicata all'utile etico-sociale nell'educazione contemporanea, in cui l'Autore declina la domanda dell'utile come sapere pedagogico (tra Germania, Inghilterra, Russia e Italia), transitando per l'affermazione dell'utile economico-sociale nel mondo dell'istruzione (trattando, in particolare, l'economia dell'istruzione), per approdare ad oggi. In quest'ultimo capitolo, nello specifico, Refrigeri ci consegna un'analisi raffinata e sapiente dell'utile nei contesti di vita personale e professionale: come consapevolezza nell'agire finanziario; come corretto uso delle risorse; come educazione finanziaria (consapevolezza civica, agire consapevole, cultura civica e costituzionale, competenza matematica per gestire la vita quotidiana).

Indubbiamente un volume innovativo, di grande interesse contemporaneo, che getta una nuova luce sul mondo pedagogico e lo fa valorizzando e interconnettendo tra loro l'approccio scientifico storiografico, quello economico-finanziario e pedagogico-formativo.

Il volume si rivolge a studenti, docenti di ogni ordine e grado, dirigenti scolastici, formatori, ricercatori e studiosi interessati all'attualità contemporanea, come utilissima guida per comprendere i processi socio-politici e culturali in atto e per progettare percorsi formativi incentrati sull'educazione finanziaria come declinazione – attualissima e di frontiera – e "contaminazione" dei saperi e delle pratiche pedagogiche odierne.

Salvatore Cardone, *La doppia circostanza. O della
conoscenza teatrale*, Editoria & Spettacolo,
Roma 2021, pp. 266

di MARIA BUCCOLO*

“Il teatro è conoscenza, la recitazione ne è la pratica, il dramma ne è la forma” (infra, p. 12).

Con questa suggestiva e al contempo autentica premessa, Cardone chiarisce subito lo scopo dell’opera: interrogarsi sul “tipo di conoscenza che il teatro rappresenta, in quali campi la esercita, come la trasmette e come la pubblica” (ibidem).

L’Autore è regista, pedagogista teatrale e ha lavorato con enti pubblici, privati, produzioni indipendenti e istituzioni nazionali. Allievo di Andrea Camilleri, Aldo Trionfo e Luca Ronconi, Cardone ha progettato e diretto il primo corso istituzionale di “Pedagogia teatrale” in Italia e nel 2012 ha iniziato ad estendere la “sua pedagogia” in ambiti non teatrali, verso la medicina scolastica, presso l’allora Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Salerno. Collaborazione estesasi anche con la Seconda Università degli Studi di Napoli, con un corso elettivo sulla comunicazione medico-pedagoga destinato agli studenti della Scuola di Medicina.

Cardone, con questo volume ci consegna, a mio modesto avviso, una sorta di “manifesto culturale” sul teatro, declinato – secondo un’originale scelta stilistica e costruttiva del volume – in “nove discorsi”: indipendenti, simultanei, paralleli, in successione, che partono dalle radici storiche del teatro politico-pedagogico, passando per l’oralità come principio dei processi di creazione umana e conoscenza, per approdare all’errore come via per superare il limite.

Nello specifico, il primo discorso tratta del teatro come laboratorio, in cui le analogie tra processi pedagogici e teatrali si caratterizzano in ordine alla “loro complessa, molteplice natura che attiene al pensiero, al corpo, all’emozione» (infra, p. 20).

* Università di Roma Tre.

Il secondo discorso si incentra sul teatro fatto a scuola nelle diverse fasce d'età; il terzo approfondisce l'esperienza teatrale oltre l'esperienza scolastica; il quarto è dedicato ai processi di insegnamento e apprendimento della recitazione, osservando come si svolga attualmente nel nostro Paese la formazione teatrale e proponendo un nuovo modello; il quinto discorso tratta dell'oralità, "un tema che per il teatro e la sua pedagogia, è forma, natura, procedimento e storia" (infra, p. 97); il sesto analizza la nozione di testo a teatro che, riprendendo il racconto de *L'avventura di un lettore* (Calvino, 1958 nella raccolta *Gli amori difficili*), fa emergere alcune indicazioni sub testualità, realismo, personaggio. I luoghi della conoscenza sono il focus del settimo discorso, poiché "scrivere significa sempre frequentare del luoghi [...] a volte sono luoghi comuni, altre volte inusuali, altre ancora inesplorati" (infra, p. 133). Nell'ottavo discorso i concetti di "tempo" e di "pòesis" trovano dimora, analizzati in modo magistrale ed esemplare. L'ultimo discorso, ci propone una riflessione di grande interesse sul rapporto tra norma, limite ed errore, che non si delinea assolutamente come "conclusione", ma come una "recita", lasciando dialogare i poeti scelti dall'Autore come riferimenti fondamentali di ancoraggio dell'opera.

Chiude un bellissimo saggio di Ciro Gallo *Il medico a teatro*, incentrato sull'elemento del "silenzio" come circostanza necessaria all'ascolto. Il silenzio dovrebbe godere di maggiore "dignità epistemica" e dovrebbe essere maggiormente praticato, poiché il ritmo della comunicazione (in questo caso medico-paziente) è costituito da sequenze di parole e silenzi/pause. I vissuti emotivi degli operatori della salute e della cura (paura, delusione, imbarazzo, tensione) sono raccontate, infatti, soprattutto dai silenzi. E su questo, la pedagogia e il teatro sono chiamati ad intervenire nei processi di formazione di base e continua.

Il volume si rivolge a studiosi, ricercatori, formatori, insegnanti di ogni ordine e grado e rappresenta una preziosa guida per chi intenda percorrere le vie del teatro e dei tesori – in termini di (auto)formazione, di crescita, di scoperta del Sé e di prevenzione del burn-out – che esso racchiude.

Vincenzo Alastra, *Troppo presto. Prematurità e medicina narrativa*, PensaMultimedia, Lecce 2022, pp. 266

di VALERIO FERRO ALLODOLA*

L'esperienza di una nascita che avviene prima del termine previsto difficilmente trova spazio tra quelle vicende che catturano maggiormente l'attenzione generale. Pare destinata a essere vissuta nell'intimità di famiglie che, all'improvviso, si trovano catapultate in una situazione del tutto disorientante, passando da un'attesa dolce e piena di mille fantasie di gioia a una realtà in cui dominano confusione, smarrimento e timori debordanti. Alcuni gruppi sui social network contengono narrazioni spesso pulviscolari di questi eventi destabilizzanti che inducono i genitori a ricercare un contatto con altri che possano comprenderne gli scenari emotivi sismici che stanno vivendo, per un confronto, un conforto, un abbraccio anche solo "virtuale".

Il lavoro realizzato da Vincenzo Alastra e dal suo gruppo multiprofessionale – in cui confluiscono competenze psicologiche, educative, filosofiche e creative in particolare in ambito videonarrativo – ha inteso offrire una cornice e una tela dedicata a genitori, nonni e operatori sanitari che si sono resi disponibili a raccontare le loro storie di prematurità. Le testimonianze sono state raccolte secondo il metodo dell'intervista discorsiva narrativa autobiografica, una via di accesso al mondo delle persone che Alastra percorre da tempo valorizzando la parola e i volti, attraverso l'individuazione di frammenti di testo e frammenti video in grado di restituire i passaggi cruciali delle esperienze narrate. Libere dall'imperativo formale dell'integralità, le narrazioni si configurano così come mosaici luminosi e intensi in cui lo sguardo del fruitore coglie piste interpretative, rispecchiamenti e legami fra sensibilità.

L'articolazione del lavoro, che comprende sette capitoli corredati da appendici di approfondimento, è volta a enucleare punti di vista e voci dif-

* Università degli Studi di Firenze.

ferenti e convergenti per consentire una scoperta non usuale e non superficiale della dimensione proposta. Il capitolo di apertura suggerisce come tema portante, in grado di attraversare in maniera integrale e feconda l'esperienza della prematurità, quello dell'apprendimento: tutti gli attori coinvolti, dal neonato stesso alla mamma, ai famigliari, agli operatori sanitari, di fronte all'evento imprevisto e comunque anticipato rispetto ai tempi definiti, sono chiamati ad apprendere posture mentali, pratiche, funzionalità, approcci alla cura calibrati in maniera rispettosa delle peculiarità di ogni singolo caso e situazione, rinnovati da quelle peculiarità che rendono uniche le storie. "Formazione" è termine che risulta più che mai ficcante in questo contesto: ciascuno plasma una parte di sé per rendersi adeguato alla situazione e agli interrogativi, a volte drammatici, che essa contiene, attivando proprie esperienze, attingendo a quelle altrui, seguendo percorsi formalizzati, confrontandosi fra pari. Le risorse circolano generando una stratificazione nel corso del tempo e costruendo legami anche duraturi fra le persone coinvolte. Nell'ambito del personale sanitario, le testimonianze, spesso molto toccanti, ci dicono di una sensibilità acuita dall'esigenza di proteggere non solo il paziente principale, vale a dire il neonato, fragile e per molti versi "enigmatico" nell'espressione dei suoi bisogni, ma anche la mamma, il papà, la famiglia: la relazione di cura è ampia, si può protrarre a lungo nel tempo e richiede grande capacità di ascolto e competenza nella comunicazione così come nella padronanza delle tecniche cliniche e assistenziali.

I capitoli successivi, partendo proprio dalle voci dei professionisti della prematurità (neonatologi e pediatri, infermieri e OSS) descrivono gli aspetti multiformi dell'esperienza, evidenziando la condivisione dei compiti di cura, pur nell'ambito delle competenze legate al ruolo, in uno spirito di "comunione" che è volto soprattutto a rasserenare i genitori circa il destino del loro piccolo. Destino che comunque contiene delle incognite: soprattutto i prematuri estremi possono manifestare disabilità che potranno protrarsi nel corso della crescita, sulla base di percorsi non sempre prevedibili nelle prime fasi della vita, quando sia i genitori sia i professionisti sanitari si ritrovano ad attendere gli eventi, a osservarli con gli strumenti a disposizione a intervenire per facilitare in ogni modo la permanenza in vita nelle condizioni migliori possibili.

Il dolore, la paura, la trepidazione sono le emozioni figlie della prematurità: è accaduto tutto troppo presto, il piccolo spesso prova dolore, i ge-

nitori lo percepiscono, il timore pervade ogni proiezione futura e intride anche il presente; osservando un corpicino in cui confluiscono tubicini, in cui sono conficcati aghi, dentro contenitori chiamati a proteggere in assenza del guscio più naturale e spontaneo, l'abbraccio materno. Lo straniamento rispetto a una realtà "troppo altra" rispetto a quella attesa può essere logorante: le testimonianze raccolte evidenziano come i soli lenitivi possibili provengono da medici, infermieri, OSS e volontari "esperti per esperienza" cioè genitori che hanno vissuto a loro volta la prematurità dei loro bimbi. Sono lenitivi di varia natura: informazioni (quando sono positive: per esempio, il peso in incremento, i valori della saturazione dell'ossigeno nel sangue positivi, la reattività motoria nella norma, le funzionalità fisiologiche dei vari organi ordinarie), indicazioni operative (per esempio per il tocco, l'allattamento, il massaggio o per quelle pratiche che si rendono necessarie in caso di compromissioni permanenti), ma anche parole, gesti, presenza autentica. La relazione, ancora una volta, salva: dalla solitudine, dal senso di impotenza, da un futuro incerto, da una specie di amara delusione che ha guastato il momento più atteso, innescando una reazione a catena di ansie e preoccupazioni.

Colpisce la forza con la quale di frequente si presenta sulla scena il senso di colpa delle madri: tutte si interrogano sugli errori che possono aver compiuto e che possono aver contribuito a causare la nascita pre-termine. Compito dei professionisti della cura diviene, allora, quello di far comprendere, in maniera chiara e forte, che tali colpe non sussistono, che i complessi fattori che portano alla prematurità non sono quasi mai del tutto trasparenti e che anche per questo è necessario orientare le energie al presente e al futuro, innanzitutto per il bene del piccolo.

Particolarmente commovente il capitolo finale, dedicato alle situazioni liminali, quelle in cui le questioni bioetiche divengono dirimenti e si confrontano i punti di vista: le testimonianze di coloro che ritengono necessario difendere la vita sempre e comunque e di chi, invece, crede sia fondamentale regolamentare delle soglie al di sotto delle quali si configura non la tutela della vita bensì una forma di accanimento terapeutico. La sensibilità degli intervistati ci guida attraverso episodi toccanti, narrati con il linguaggio di una speranza prudente ma anche entusiasta, che nasce da quello speciale amore per la vita insito in chi lavora con i neonati.

Le appendici a corredo del testo forniscono sia strumenti informativi utili a contestualizzare le narrazioni proposte e analizzate (un glossario

di base e una sitografia), sia ulteriori affondi: il diario di una infermiera ci aiuta a immergerci nell'atmosfera che quotidianamente pervade il reparto di Neonatologia e la descrizione di un webinar realizzato nel corso del progetto propone alcune affinità fra il tema della nascita prematura in senso proprio e altre forme di nascita e rinascita che si verificano in contesto sanitario, per esempio in relazione alla diagnosi di malattie particolarmente debilitanti. Nelle pagine web: <https://www.vocieimmagini-dicura.it/prematuri/prematuri-troppo-presto/>, sono infine fruibili alcune 'pillole video' relative alle testimonianze riprese e commentate nel libro.

"Pensieri Circolari", il gruppo di professionisti e appassionati competenti di narrazione e Cura guidato da Vincenzo Alastra, ci ha abituato ad approfondimenti che, inserendosi in un più ampio movimento culturale che individua nella raccolta di storie lo snodo essenziale per comprendere il mondo, offre spunti freschi e innervati di rigore metodologico: la nascita pre-termine, in questo lavoro specifico, diviene interrogativo rivolto all'intimo sentire di ciascuno, uno sguardo plurale sull'incanto fragile dei bambini prematuri, un evento che apre a territori di sperimentazione di sé, di coraggio e tenace speranza.

Andrea Smorti, *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*, il Mulino, Bologna 2022, pp. 208

di VINCENZO ALASTRA*

Questo libro aggiunge un ulteriore prezioso tassello agli studi e ricerche che, da più di trent'anni, il Prof. Andrea Smorti conduce sul pensiero narrativo e il Sé autobiografico.

Il testo prende le mosse da due considerazioni molto semplici. Talvolta partire da considerazioni banali e ovvie può condurre a scoprire tesori nascosti se, come suggeriva Bertolt Brecht, siamo capaci di scovare lo strano che si confonde dentro a ciò che appare solo normale e consueto.

La prima è che se consideriamo l'essere umano nel corso della sua storia di circa 2 milioni e trecento mila anni, fino da quando il genere "Homo habilis" cominciò ad emergere dalla catena evolutiva, ci accorgiamo facilmente che esso non avrebbe potuto sopravvivere, diffondersi e svilupparsi senza l'apporto di un gruppo. Nel gruppo l'uomo ha trovato da sempre ciò che gli è stato più necessario per vivere: la collaborazione e la competizione, l'amore e l'ostilità. Ma l'Homo habilis, poi divenuto Homo sapiens, è dotato di capacità imitative straordinarie, così ha saputo recepire e trasmettere conoscenze, procedure, manufatti, insomma pezzi di cultura. Gli altri sono stati da sempre la ragione della sopravvivenza e dello sviluppo della specie umana.

Per questo siamo inevitabilmente costretti ad occuparci di loro.

Cosa c'è negli altri che ci attrae così tanto e che certe volte ci spaventa? Gli altri hanno i nostri stessi occhi, gli altri ci guardano e noi guardiamo loro e da questo incrocio di sguardi può nascere l'amore, il senso di pericolo, l'interesse, la seduzione. Gli altri sono la fonte prossima del nostro senso di vergogna, l'occasione delle nostre colpe, la ragione dei sentimenti di attrazione e di paura che proviamo. Ci sentiamo esposti ai loro giudizi

* Università degli Studi di Torino.

e forse aveva ragione J.P. Sartre quando affermava che “l’inferno sono gli altri”. Ma di questo inferno non ne possiamo fare a meno perché guardare gli altri e ascoltare gli altri è una delle forme più importanti di conoscenza del mondo. Siamo incuriositi dalle loro vite e potendo, staremmo ad ascoltare e guardare per vedere se c’è qualcosa di interessante. Nel caso non ci sia nulla, ci sintonizziamo su un altro canale, su altre vite desiderosi di entrare dentro le loro intimità, guardiamo i loro vestiti, ascoltiamo le loro parole, valutiamo i loro gesti. Nei bar e nei ristoranti, per strada negli strusci serali a scuola o sul lavoro gli altri sono la nostra occupazione.

Ma gli altri non sono solo quelli che sono “entrati dentro di noi” e di cui sentiamo la voce, non sono nemmeno solo quelli in carne ed ossa. Esistono anche i loro simulacri mediatici. Quando leggiamo un giornale, vediamo un film o sprofondiamo dentro ad un romanzo sono ancora gli altri il centro delle vicende, i protagonisti e le comparse, le vittime ed i carnefici. Costantemente affamati di notizie, ricerchiamo retroscena, gossip, segreti, trame e complotti. In ciò che è nascosto cerchiamo il pertugio per entrare dentro alle loro vite.

Il mondo di internet ha ulteriormente contribuito ad ingrandire il ruolo degli altri dentro di noi. Internet è uno spioncino da cui possiamo “guardare il mondo”. Ma l’idea di spioncino è un’illusione perché Google è costruito anche per registrare quello che fai. Ogni volta che cerchi una parola o visiti un sito questi sono messi dentro ad una cronologia in base alla quale ti verranno fornite ulteriori risposte. Così non sei solo tu a guardare il mondo ma c’è qualcuno che guarda te.

La seconda considerazione è che, come ha scritto Shakespeare in *As you like it*: “Tutto il mondo è un palcoscenico, donne e uomini sono solo attori che entrano ed escono dalla scena”. Attraverso le parole noi raccontiamo sia questo teatro esteriore che quel teatro interiore facendo dell’uno e dell’altro qualcosa di sempre nuovo: le parole dette al nostro amico entrano a far parte del teatro esteriore e vengono pronunciate da personaggi in carne ed ossa là “fuori”. Ma le parole sono anche quelle si scambiano i nostri personaggi interiori. Le parole animano dunque, sia pure in modo molto diverso sia il teatro interno che quello esterno. È la stessa natura stessa del linguaggio che si presta a incarnare queste due dimensioni e a riunirle. Il linguaggio proviene sia da “fuori” che da “dentro”, appartiene a chi lo usa ma anche a chi lo ascolta e soprattutto quando diventa voce ed è udibile e trasmissibile esso diviene proprietà di tutti perché tutti possono

metterci bocca modificando quello che è stato detto e facendone una cosa nuova in un processo di ininterrotte trasformazioni.

Un modo tipico per mettere in ordine le parole creando un qualcosa di significativo, comunicabile, frutto di un punto di vista è costruire una storia. Le storie sono dappertutto e noi siamo dei narratori seriali. Non possiamo fare a meno di raccontare come non possiamo vivere senza storie, siamo voraci, bulimici, non ne abbiamo mai abbastanza tra quelle che raccontiamo e quelle che ascoltiamo o leggiamo. Le storie assumono forme diverse: si mimetizzano dietro cartelloni pubblicitari, immagini, parole, edifici e monumenti, strade ed oggetti di consumo, piccoli ed insignificanti ricordi, ma anche luoghi, panorami, zone geografiche. Mostrano tutta la loro potenza nelle grandi narrazioni, quelle che hanno guidato popoli interi come gli Ebrei fuori dall'Egitto attraverso il Mar Rosso, si incarnano nei romanzi, nel cinema, nell'opera lirica e nella musica pop, nei racconti di appendice, nei romanzetti rosa o noir, nei pettegolezzi scandalistici dei tabloid. Lo storytelling politico ci racconta il modo in cui i politici vogliono presentare se stessi e le loro scelte.

Ma le storie sono anche quelle narrazioni plebee, popolari, magari apparentemente piccole ed insignificanti, ma necessarie che ci scambiamo la mattina appena alzati raccontandoci i sogni davanti alla macchinetta del caffè o alla sera quando commentiamo l'ultimo film visto in TV o le cose da fare per il giorno dopo; sono storie quelle che scambiamo con i figli, gli amici, i colleghi, il vicino di casa e il negoziante.

Le storie, così pervasive ed ubiquitarie, sono anche variegata e multiformi. Nella vita di tutti i giorni vengono scambiati anche degli abbozzi di storie, piccole narrazioni, messaggi, segnali, magari di piccolo conto ma indispensabili per poter comunicare e far funzionare il legame con gli altri. Alcune di queste storie prendono vita si dipanano e si spaccettano in risposta ad avvenimenti apparentemente innocui: il ritardo dell'autobus, il telefono che non squilla, la macchina che non parte, o di fronte ad oggetti evocativi come bastone del nonno, una vecchia poltrona. Sono storie quelle che escono fuori dall'odore dell'inchiostro, dal profumo di lavanda, dai rumori per strada. Queste storie sono dapprima solo pensate, o viste come un film che ci passa davanti in un attimo, possono assumere la funzione di una ipotesi per trovare una soluzione ad un problema, o di programmi sulle cose da fare, dolci ricordi ai quali ci abbandoniamo come in una bella fiaba. In tutti questi casi le storie le costruiamo noi all'impron-

ta dentro la nostra testa. Talvolta rimangono dentro e poi “spariscono”, altre volte le teniamo per un tempo variabile e poi le trasformiamo in messaggi, racconti, argomenti di conversazione.

Insomma se pochi sono veri romanzieri, quasi tutti sono grandi narratori.

Questo libro si propone di esaminare quali funzioni svolgano le storie, perché esse siano così indispensabili per vivere e quali bisogni fondamentali assolvano. Leggendo queste pagine si scoprirà come narrare sia una attività umana intimamente legata alla capacità di ricordare il passato, prevedere il futuro, viaggiare attraverso nuovi e vecchi mondi, formulare ipotesi sulla realtà, comunicare con gli altri e formare con loro memorie condivise. Lo stesso riuscire a pensare e a comprendere se stessi e gli altri sono resi possibili dalle storie. Ma, oltre a questo, narrare dà all'essere umano la possibilità di poter parlare, comunicare e pensare a partire dal proprio punto di vista, esprimendo cioè in pieno la propria soggettività. Chi racconta può anche essere convinto che la sua storia “sia” la verità, ma il suo racconto metterà altresì in evidenza la personale angolatura dalla quale egli osserva il mondo. Ecco perché narrare è il punto di partenza imprescindibile per la vita sociale che può esistere e svilupparsi perché ciascuno è portatore di un proprio e irriducibile punto di vista. Ciò fa sì che il vivere insieme consista allora nel confrontare punti di vista diversi e nello sforzo di trovare forme, anche se solo temporanee, di accordo.

Autori e autrici

ALIOTO Brigitta Pia

Dottoranda di ricerca in *Filosofia e Scienze della formazione*, Università Ca' Foscari Venezia

BALESTRI Chiara

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze

BALZANO Gennaro

Dottore di ricerca in *Dinamiche formative ed educazione alla politica*, Università di Bari "Aldo Moro"

BALZANO Vito

Ricercatore Junior di Pedagogia generale e sociale, Università di Bari "Aldo Moro"

BAMBI Stefano

Professore Associato di Scienze infermieristiche generali, cliniche e pediatriche, Università degli Studi di Firenze

BASSI Miriam

Professoressa a c., Università di Foggia

BRANDAO DE SOUZA Camilla

Assegnista di ricerca, Università Ca' Foscari Venezia

CARDONE Severo

Professore a c., Università di Foggia

COSTA Massimiliano

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Ca' Foscari Venezia

DORONZO Federica

Professoressa a c., Università Telematica Pegaso

EL AOIFY Khadija

Dottoranda di ricerca in *Clinical Science*, Università degli Studi di Firenze

ELLERANI Piergiuseppe

Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università del Salento

FRANCESCHELLI Francesca

Dottoranda di ricerca in *Neuroscience and Education*, Università di Foggia

LONGOBUCCO Yari

Ricercatore, Università degli Studi di Firenze

MANGIACOTTI Simona

Dottoranda di ricerca in *Neuroscience and Education*, Università di Foggia

MARCHYCH Mustafa

Dottore di ricerca in *Filosofia e Scienze della formazione*, Università Ca' Foscari Venezia

MONTANARI Sibilla

Dottoranda di ricerca in *Filosofia e Scienze della formazione*, Università Ca' Foscari Venezia

PECONIO Guendalina

Dottoranda in *Neuroscience and Education*, Università di Foggia

PIGNALBERI Claudio

Dottore di ricerca in *Teoria e Ricerca Educativa*, Università di Roma TRE

RAIMONDO Enza Manila

Professoressa a c., Università di Palermo

RASERO Laura

Professoressa Associata di Scienze infermieristiche generali, cliniche e pediatriche, Università degli Studi di Firenze

TARAVELLA Arianna

Dottoranda di ricerca in *Scienze della Persona e Nuovo Welfare*, Università di Bergamo

VISCEGLIA Donatella

Professoressa a c., Università Europea di Roma

ZAVATTA Giacomo

Dottorando di ricerca in *Filosofia e Scienze della formazione*, Università Ca' Foscari Venezia

ELENCO DEI REFEREE
(2020-2022)

ALTAMURA ALESSANDRA	GARGIULO SIMONE
AMBRA FERDINANDO IVANO	GARISTA PATRIZIA
ARUTA LUIGI	GIUNTA INES
BALDINI MICHELA	LADOGANA MANUELA
BARSOTTI SUSANNA	LEPRI CHIARA
BONACCORSI GUGLIELMO	LORINI CHIARA
CAGNOLATI ANTONELLA	LURASCHI SILVIA
CANOCCHI ELISA	MADDALENA STEFANIA
CAPO MARIANNA	MAIENZA MATTEO
CASO ROSSELLA	MANCANIELLO MARIA RITA
CAVALLO GIUSEPPE	MONGILI SILVIA
CHIAPPELLI TIZIANA	NANNI SILVIA
D'APRILE GABRIELLA	NAPOLITANO ELEONORA
DELLO PREITE FRANCESCA	PILOTTI FEDERICA
DEPALMAS CRISTIANO	SERRA SIMONA
DI GRIGOLI ANTONIO RAIMONDO	TONON ELISABETTA
ERCOLANO MARTINA	TRAVAGLINI ALESSIA
FALCONI SABINA	ZANNONI FEDERICO
FORNASARI ALBERTO	ZINI PAOLA
FORNI DALILA	ZIZIOLI ELENA
GALLELLI ROSA	

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA
Rivista di pedagogia generale e sociale

Franco BLEZZA, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2020

ISBN 978-88-255-3326-2, formato 17 x 24, 152 pagine 14 euro

Maura STRIANO

vol. 2/2020

ISBN 978-88-255-3325-5, formato 17 x 24, 196 pagine 14 euro

Patrizia DE MENNATO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2021

ISBN 978-12-5994-251-7, formato 17 x 24, 228 pagine 14 euro

Maria BUCCOLO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 2/2021

ISBN 978-12-5994-774-1, formato 17 x 24, 140 pagine 14 euro

Valerio FERRO ALLODOLA, Simonetta ULIVIERI

vol. 1/2022

ISBN 978-12-218-0072-2, formato 17 x 24, 224 pagine 14 euro

Massimiliano COSTA, Daniela DATO, Fabrizio D'ANIELLO

vol. 2/2022

ISBN 978-12-218-0381-5, formato 17 x 24, 232s pagine 14 euro

Finito di stampare nel mese di dicembre del 2022
dalla tipografia «The Factory S.r.l.»
via Tiburtina, 912 – 00156 Roma