

Quaderni

rassegna sindacale **Lavori 2021**



**ANNALI FDV
FONDAZIONE
GIUSEPPE
DI VITTORIO**

3

NUMERO SPECIALE
Innovare senza escludere
LA FORMAZIONE SINDACALE
DURANTE LA PANDEMIA

A CURA DI

Simona Marchi
Maria Grazia Balducci



**ANNALI FDV
FONDAZIONE
GIUSEPPE
DI VITTORIO**

Quaderni rassegna sindacale **Lavori**

Il 2020 è l'anno che ci ha confrontati con un reale inedito, quello del virus Covid-19, che ha repentinamente sconvolto la nostra quotidianità e molte delle nostre prassi consolidate. La pandemia, che secondo alcuni sarebbe più corretto definire sindemia, ha portato allo scoperto tanti nodi sensibili, non solo nei nostri sistemi di valori, ma anche a livello politico e istituzionale.

L'incontro con il reale, soprattutto per chi è toccato da vicino, non lascia indenni, ma apre una faglia che continua a interrogare a lungo. Si può trattare di un'opportunità, se si è disposti a stare di fronte alla contingenza traumatica, a confrontarsi con la faglia, per trarne elementi che, invece di suturarla il più presto possibile sotto la spinta dell'automatismo, possono essere utili per produrre del nuovo. Contrastare la disuguaglianza e l'esclusione va contro l'automatismo del discorso della nostra epoca.

L'Annale del 2020, dedicato al tema della formazione, vuole porre una particolare attenzione proprio su questo aspetto. Esso si compone di una prima parte, più teorica, in cui vengono approfonditi i temi delle politiche formative inclusive, del benessere organizzativo come politica che in-forma il lavoro e delle politiche riflessive partecipative per l'apprendimento online. Una seconda parte, dedicata alla descrizione di alcuni approcci per la formazione online, tratta i temi della formazione continua e dello sviluppo organizzativo, a partire dall'esperienza della formazione dei formatori e dell'e-learning come strumento per rispondere alle nuove sfide della formazione. La terza parte del testo approfondisce il tema della formazione sindacale in Europa, durante la pandemia.

La **Fondazione Giuseppe Di Vittorio** è l'istituto nazionale della CGIL per la ricerca storica, economica e sociale e della formazione sindacale.

Simona Marchi è direttrice dell'area formazione della Fondazione Giuseppe Di Vittorio. Ha una lunga formazione in statistica, sociologia delle organizzazioni, del lavoro e dell'apprendimento. È autrice di varie pubblicazioni in ambito nazionale e internazionale.

Maria Grazia Balducci lavora nell'area formazione della Fondazione Giuseppe Di Vittorio, dove si occupa, in particolare, del coordinamento di progetti formativi complessi, spesso unitari. È stata direttrice della sede delle Marche dell'Associazione SMILE. Ha una lunga formazione in ambito psicologico e psicoanalitico.



ISSN 1590-9689

Annali della Fondazione
Giuseppe Di Vittorio
2020



Fondazione Giuseppe Di Vittorio

Presidente

Fulvio Fammoni

«Annali 2020»

Direttore degli Annali della Fondazione Giuseppe Di Vittorio

Adolfo Pepe

Tel. 06 857971

Fax 06 85797234

E-mail: fondazionedirosso@fdv.cgil.it

QUADERNI RASSEGNA SINDACALE - LAVORI
RIVISTA QUADRIMESTRALE - ANNO XXII – N. 3

www.ediesseonline.it/riviste/qrs

PROPRIETARIO ED EDITORE

Futura Srl

Corso d'Italia 27

00198 Roma

Tel. 06 44888229

www.futura-editrice.it

E-mail: abbonamenti@futura.cgil.it

SEGRETERIA DI REDAZIONE

Rossella Basile

Tel. 345 7011231

E-mail: qrs@futura.cgil.it

TARIFFE ABBONAMENTO ANNUO

Italia: 50,00 euro

GRAFICA E IMMAGINE DI COPERTINA

Antonella Lupi

Registrazione presso il Tribunale di Roma
al n. 110/2000 del 6/3/2000

Egregio Abbonato, ai sensi del d.lgs. n. 196/2003 La informiamo che i Suoi dati sono conservati nel nostro archivio informatico e saranno utilizzati dalla nostra società, nonché da enti e società esterne a essa collegate, solo per l'invio di materiale amministrativo, commerciale e promozionale derivante dalla nostra attività.

La informiamo inoltre che Lei ha il diritto di conoscere, aggiornare, cancellare, rettificare i Suoi dati od opporsi all'utilizzo degli stessi, se trattati in violazione del suddetto decreto legislativo.

COMITATO EDITORIALE

Mimmo Carrieri (coordinatore),

Gabriele Ballarino, Vincenzo Bavaro,

Luigi Burroni, Antonio Cantaro, Bruno Caruso,

Gian Primo Cella, Paolo Feltrin,

Francesco Garibaldo, Donata Gottardi,

Fausta Guarriello, Salvo Leonardi,

Liborio Mattina, Guglielmo Meardi,

Enrica Morlicchio, Laura Pennacchi,

Adolfo Pepe, Anna Ponzellini, Ida Regalia,

Marino Regini, Mario Ricciardi,

Annamaria Simonazzi, Umberto Romagnoli,

Paolo Terranova, Tiziano Treu

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Lucio Baccaro, Pere J. Beneyto,

Reinhard Bispinck, Colin Crouch,

Roland Erne, Richard Hyman,

Maarten Keune, Philippe Pochet,

Valeria Pulignano, Udo Rehfeldt,

Wolfgang Streeck

COMITATO DIREDAZIONE

Adolfo Braga (caporedattore),

Maria Concetta Ambra, Andrea Bellini,

Davide Bubbico, Andrea Ciarini,

Maria Paola Del Rossi, Luisa De Vita,

Daniele Di Nunzio, Lisa Dorigatti,

Silvia Lucciarini, Simona Marchi,

Alberto Mattei, Edmondo Montali,

Marcello Pedaci, Fabrizio Pirro,

Andrea Signoretti, Paolo Tomassetti,

Micaela Vitaletti

DIRETTORE RESPONSABILE

Stefano Milani

La Rivista si avvale della procedura
di valutazione e accettazione degli articoli
double blind peer review

Innovare senza escludere.
La formazione sindacale durante la pandemia

a cura di

Simona Marchi e Maria Grazia Balducci



Indice

Introduzione	7
PARTE 1	
CAMBIAMENTI IN ATTO E POLITICHE FORMATIVE INCLUSIVE	
1. La formazione e il lavoro <i>Vincenzo Bavaro</i>	15
2. Il benessere organizzativo: criticità di un concetto che in-forma il lavoro <i>Maria Grazia Balducci</i>	21
3. Per una politica riflessiva e partecipativa dell'apprendimento online <i>Simona Marchi</i>	49
PARTE 2	
NUOVI APPROCCI PER QUALE FORMAZIONE ONLINE? IL DIARIO DI UN'ESPERIENZA	
4. La formazione continua: luogo di costruzione dell'identità collettiva per lo sviluppo organizzativo. L'esperienza della formazione formatori nel Sindacato CGIL <i>Alessandra Polverino, Emanuela Proietti</i>	67
5. L'e-learning: metodologie e tecniche per rispondere alle nuove sfide della formazione <i>Daniela Decinti, Elisabetta Di Rollo, Anna Chiara Manzo</i>	77
6. Vecchi e nuovi luoghi della formazione <i>Martina Burgese, Pasquale Pignatale</i>	103
PARTE 3	
LA FORMAZIONE SINDACALE IN EUROPA DURANTE LA PANDEMIA	
7. Lo sviluppo delle attività di e-learning condotte dai sindacati in Europa <i>Ilaria Costantini, Pasquale Pignatale</i>	111
8. La formazione sindacale in Europa: l'Etui e la Cgil <i>Monica Ceremigna</i>	119
9. Il futuro della formazione sindacale in Europa. Intervista a Vera Dos Santos Costa <i>a cura di Monica Ceremigna</i>	123



Prefazione

*Fulvio Fammoni**

Nella programmazione degli Annali della Fondazione Giuseppe Di Vittorio, quando era stata prevista la pubblicazione di un numero monografico dedicato alla formazione, non potevamo immaginare né il verificarsi di una pandemia così lunga e pesante, né tantomeno quindi gli effetti che questa avrebbe provocato, sulle vite dei singoli, delle organizzazioni e della società.

Tali effetti hanno riguardato tutte le attività della nostra organizzazione e, all'interno di essa, i percorsi delle operatrici e degli operatori e di tutti i fruitori dei percorsi formativi ai vari livelli.

La stesura definitiva dell'Annale risente di tutto questo; rispetto all'ampio ventaglio di temi trattati e di attività svolte, l'emergenza ancora in corso ha costretto ad operare una selezione accurata, affinché il volume potesse contenere contributi utili per leggere l'esperienza di massa, spesso artigianale e improvvisata, della formazione a distanza, senza tuttavia rinunciare al racconto di alcune esperienze sul campo, né a porre attenzione alle attività condotte da istituti di formazione sindacale in altri paesi europei e in particolare dall'Etui.

La scelta dei temi, così rivista rispetto all'impostazione originale alla luce dell'emergenza sanitaria, è stata discussa, aggiornata e condivisa nell'ambito del comitato scientifico dell'Annale, diretto dal professor Adolfo Pepe.

Questo volume testimonia la quantità e la qualità del lavoro svolto dalla Fondazione Di Vittorio, a livello territoriale, nazionale ed europeo, in collaborazione con le strutture e le categorie della Cgil e nell'ambito di progetti unitari realizzati insieme agli enti di formazione di Cisl e Uil.

A questo proposito, è bene ricordare che le attività dell'area formazione, come tutte quelle realizzate dalle altre aree della Fondazione Di Vittorio, sono possibili anche grazie al lavoro qualificato svolto dal personale tecnico e amministrativo dell'Istituto.

Non eravamo peraltro ancora a conoscenza che nell'Assemblea d'Organizzazione della Cgil un capitolo sarebbe stato dedicato alla formazione. I temi che fanno parte delle scadenze organizzative possono sempre essere letti in due modi, attenzione al merito o problemi di funzionamento. Spesso, come in questo caso, i due fattori coincidono ed entrambi vanno affrontati.

La formazione sindacale, da sempre assume l'obiettivo di contribuire a sviluppare capacità per leggere e comprendere le dinamiche, favorendo così l'elaborazione di strumenti per un agire collettivo nei luoghi di lavoro e nella società.

Il documento organizzativo mette in evidenza la necessità di allargare il campo della comprensione rispetto a fenomeni divenuti sempre più complessi e interconnessi rispetto agli ambiti tradizionalmente conosciuti.

* Presidente della Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

Le domande che emergono dalle persone sono diversificate e vanno indirizzate verso risposte collettive al fine di poter elaborare strategie di azione adeguate, utilizzando anche fra gli strumenti a nostra disposizione quello di una formazione vicina alle specificità dei problemi ma – contemporaneamente – in grado di intercettare dinamiche più globali e trasversali, articolabili ai vari livelli.

L'Annale offre riflessioni, riporta esperienze, nelle tre parti in cui si articola che, ci auguriamo, siano utili al proseguo di questa discussione.





Introduzione

Il 2020 è l'anno che ci ha confrontati con un reale inedito, quello del virus Covid-19, che ha repentinamente sconvolto la nostra quotidianità e molte delle nostre prassi consolidate. La pandemia, che secondo alcuni sarebbe più corretto definire sindemia, ha portato allo scoperto tanti nodi sensibili, non solo nei nostri sistemi di valori, ma anche a livello politico e istituzionale. L'incontro con il reale, soprattutto per chi è toccato da vicino, non lascia indenni, ma apre una faglia che continua a interrogare a lungo.

L'emergenza relativa al Covid-19 ha determinato uno sconvolgimento della vita di ognuno di noi, a partire dall'isolamento fisico, e ha prodotto cambiamenti significativi nel modo di lavorare, nel rapporto tra vita privata e lavoro, nel modo di vivere le città e nell'idea di cura e di benessere. Molte lavoratrici e molti lavoratori, si sono trovati a sperimentare, per la prima volta, il lavoro da remoto.

Il discorso del lavoro sul lavoro, oggi più che mai, ha bisogno di spazi dedicati e di svolgere un ruolo sociale di primo piano. Nonostante la moltiplicazione dei centri di produzione e di elaborazione di dati e informazioni, molto attivi specie in questi anni di emergenza sanitaria, accade tuttavia di essere raccontati, nello spazio pubblico e persino nella vita privata, molto più come consumatori o come soggetti recalcitranti che come lavoratrici e lavoratori e cittadini. La questione è allo stesso tempo politica, epistemologica e metodologica. Un nuovo modo di raccontare il lavoro, o meglio, i lavori e le vite, in una società come la nostra, ha oggi bisogno di mettere in relazione le sfere: sociale, economica, politica e culturale, spesso tenute separate, attraverso lo sviluppo di opportuni progetti dialogici e formativi, che siano in grado di ricomporre *frammenti del discorso del lavoro* che emergono nella riflessione contemporanea e nelle realtà sociali. Dal punto di vista metodologico l'oggetto specifico di questa rinnovata attenzione al lavoro potrebbe essere quello di riannodare, attraverso la formazione, le esperienze e i saperi legati al lavoro, che tendono a restare dietro le quinte, nascosti e inascoltati, a causa delle modalità di funzionamento del sistema economico attuale.

Sappiamo che, nell'organizzazione sindacale, la formazione ha sempre avuto il ruolo di creare questo spazio dialogico e ha sempre contribuito a costruire le condizioni per avviare una riflessione insieme, una riflessione comune, situata nel qui ed ora, per gettare le basi per una tessitura di senso e di azione collettivi.

La domanda è insidiosa: in che modo, nell'anno più drammatico dell'emergenza sanitaria, abbiamo preservato e difeso questo tempo/spazio affinché la formazione fosse strumento per tenere insieme e individuare nuove combinazioni di senso e nuove strategie di azione?

Con la pandemia abbiamo avuto la sensazione di aver fatto contemporaneamente un balzo nel passato (affrontare epidemie) e un balzo nel futuro (velocità, possibilità, tecnologie, contempora-

neità, diversa concezione del tempo e dello spazio). Abbiamo vissuto un tempo accelerato. Un tempo che ha abbreviato, ridotto, contratto, i tempi della riflessione, mettendo continuamente in gioco elementi nuovi, spesso ignoti, cui abbiamo dovuto dare una risposta immediata, senza il tempo dell'elaborazione, con la conseguente sensazione di una sottrazione del presente, che il presente si sottraesse alla nostra esperienza.

È proprio questo che, dell'incontro con il reale, fa trauma: il fatto di trovarsi di fronte a qualcosa di inedito e di dover comunque rispondere, senza avere come soccorso e sostegno, l'armatura dei significati, individuali e sociali, e delle prassi consolidate; senza poter far appello al già noto. Potremmo dire che in questo periodo abbiamo fatto esperienza dell'eccedenza, intesa come ciò che cade fuori dall'esperienza preesistente, e che questa eccedenza sia diventata parte integrante della nostra condizione attuale, senza un'adeguata elaborazione simbolica.

Cosa faremo di tutto questo infinito simultaneo che eccede la nostra capacità di farne esperienza elaborata, di farne apprendimento, di farne riflessione, di farne sistema? A patto di quale esclusione stiamo costruendo, oggi, nuovi equilibri di senso, di parola, nuove capacità di azione? Quali retoriche in atto rischiano di rafforzare e/o di produrre nuove disuguaglianze?

Provare a rispondere a queste domande, attraverso la lente della formazione sindacale, è l'oggetto di questo Annale della Fondazione Di Vittorio, che fa riferimento all'anno più drammatico dell'emergenza sanitaria. Ed è anche l'oggetto di un progetto specifico, assunto dall'area formazione della Fondazione Di Vittorio, le cui finalità si sono rafforzate con l'esperienza della pandemia, un progetto che muove dal rifiuto della dimensione casuale o fatalista delle dinamiche di esclusione, e che assume come obiettivo l'inclusione e la partecipazione attraverso il rafforzamento, l'acquisizione e la condivisione di saperi.

Il titolo del presente volume fa esplicitamente riferimento al testo di Bertrand Schwartz: *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*¹, con il quale condivide l'impianto teorico e il ruolo attribuito alla formazione come impegno politico per lo sviluppo di maggiore autonomia e parità, mediante l'acquisizione progressiva di saperi e competenze.

Le misure adottate nel 2020 per il contenimento della diffusione del virus, compreso l'improvviso trasferimento online delle relazioni private, di lavoro e di apprendimento, hanno messo in tensione tre aspetti cruciali trattati nell'opera di Schwartz: la *formazione* e/o i processi di apprendimento e/o di accesso alle informazioni; la *partecipazione* alla vita sociale, lavorativa, collettiva e delle organizzazioni; *l'inclusione* rispetto ai cambiamenti in atto attraverso lo sviluppo di una maggiore democrazia culturale. Di questi aspetti abbiamo scritto, nei diversi capitoli di cui si compone il testo, tenendo conto delle specificità della formazione online.

Nel primo capitolo, Vincenzo Bavaro, docente di Diritto del Lavoro dell'Università di Bari, propone di considerare la formazione «come una dimensione intrinseca a ogni prestazione di lavoro», sottolineando il fatto che, come evidenziato nel *Patto per la fabbrica* del 2018, «il patrimonio di competenze delle lavoratrici e dei lavoratori è una leva della capacità competitiva dell'intero sistema economico-produttivo». Egli evidenzia inoltre come la formazione continua e professionale, attraverso il diritto all'apprendimento lungo l'arco della vita, costituiscano «la principale posta in gioco del patto sociale tra produttori in cui si compie lo scambio fra coinvolgimento attivo

¹ Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma.

del lavoro e capacità produttive delle imprese» e assumano un ruolo sempre più fondamentale, anche come strumento di protezione e di tutela della forza lavoro.

Nel secondo capitolo del testo, Maria Grazia Balducci, dell'area formazione della Fondazione Di Vittorio, affronta il tema del benessere organizzativo, cercando di delineare le coordinate della genesi di tale concetto, in modo da evidenziarne zone d'ombra e criticità. Dopo aver sottolineato l'indissolubile legame fra il concetto di benessere organizzativo e quello di produttività, prende in esame i principali modelli teorici, gli interventi e i principali strumenti di valutazione. Infine inquadra il discorso sul benessere organizzativo, nel contesto più ampio del discorso capitalista contemporaneo e della sua esigenza di profitto e di consumo, fornendo anche qualche elemento per leggere il disagio e l'alienazione contemporanei.

Nel terzo capitolo, Simona Marchi, Direttrice dell'area formazione della Fondazione Di Vittorio, parte dalla constatazione che «il 2020 è stato un anno caratterizzato anche da un utilizzo di massa delle tecnologie per il lavoro, la comunicazione e la formazione a distanza [...] le cui peculiarità in termini di sostenibilità, possibilità, inclusione, accesso, competenze» ricalcano soprattutto le «specificità del capitale sociale, culturale, economico, individuale», posseduto prima della pandemia. E questo «ha causato l'aumento e/o l'exasperazione di disuguaglianze già esistenti e la produzione di nuove disuguaglianze», anche in termini di apprendimento. Affronta quindi il tema dell'apprendimento online, delle sue sfide, delle sue difficoltà e delle condizioni in cui esso diviene possibile. Sottolinea l'importanza della partecipazione online, della sua costruzione e della costruzione di collettivi di apprendimento, evidenziando gli elementi che possono produrre esclusione o demotivazione. Facendo poi riferimento ad alcune teorie dell'apprendimento nelle organizzazioni, propone una metodologia basata sul prendersi cura dell'apprendimento online. Tale metodologia favorisce lo sviluppo e la valorizzazione dei singoli punti di vista e la costruzione di una rappresentazione condivisa, dinamica e collettiva. «Il valore prodotto all'interno di un ambiente pensato per l'apprendimento online non risiede soltanto nell'attività di produzione» – ci dice Marchi – «quanto piuttosto nella sua distribuzione, nella sua condivisione, nel suo essere co-generata. La reciprocità, aspetto fondamentale delle pratiche di apprendimento online, si esprime in termini di oggetti, di contenuti e di pratiche di relazione basate sul riconoscimento dell'altro, sulla fiducia, sull'ascolto, sull'accoglienza».

Nel quarto capitolo Emanuela Proietti, docente a contratto del Laboratorio apprendimento organizzativo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, e Alessandra Polverino, dell'area formazione della Fondazione Di Vittorio, ci segnalano che il periodo di pandemia «ha aperto un significativo ambito di riflessione per tutti gli attori professionali coinvolti nella formazione: fondi interprofessionali, enti e centri di formazione, progettisti e formatori, responsabili delle risorse umane». Questo ha comportato un «processo di ridefinizione del modo stesso di intendere e fare formazione» e ci raccontano alcune esperienze di formazione formatori nella CGIL, sviluppate attraverso un approccio basato sulla riflessione sull'esperienza e sulle pratiche di formazione. Il capitolo mette in evidenza l'esigenza di ripensare la progettazione formativa a partire dall'individuazione degli obiettivi di apprendimento e dalla definizione del tipo di interazioni necessarie per il loro raggiungimento.

Il quinto capitolo, a opera di Daniela Deciniti, Elisabetta Di Rollo e Anna Chiara Manzo, dell'area formazione della Fondazione Di Vittorio, è dedicato al tema dell'e-learning, alla «descrizione di un modello di pianificazione di un percorso di formazione online utilizzando metodi e tec-

niche per l'apprendimento attivo al racconto delle esperienze di formazione online nelle sue principali tappe». Il capitolo, denso di spunti metodologici e tecnici, muove a partire da una sistematizzazione teorica sull'e-learning e offre ampio spazio a «lezioni apprese» grazie alle esperienze formative realizzate in questi anni da tutti i componenti dell'area formazione della Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

Nel sesto capitolo, Martina Burgese e Pasquale Pignatale, dell'area formazione della Fondazione Di Vittorio, invitano a riflettere sui «luoghi» della formazione. Se la formazione è «un luogo protetto», come spesso diciamo, fondamentale per sviluppare relazioni di fiducia tra partecipanti e con i docenti, allora in che modo i «luoghi virtuali» possono essere concepiti per essere all'altezza di questo compito? Il capitolo offre una descrizione delle principali piattaforme di web conferenze, la piattaforma per la formazione a distanza utilizzata dalla Fondazione Di Vittorio, le dotazioni tecniche necessarie e gli applicativi utili a impostare una didattica il più possibile interattiva anche a distanza. «I nuovi luoghi della formazione» – ci dicono infatti Burgese e Pignatale – «si presentano con caratteristiche molto diverse e spingono i formatori ad attivare una diversa gestione dei tempi, passando da lunghe relazioni a sessioni brevi, auto-consistenti e collegate tra loro, prevedendo la raccolta di feedback più frequenti e il potenziamento di sistemi per attivare relazioni e interazioni per garantire maggiore simultaneità tra i partecipanti».

Gli ultimi tre capitoli del testo approfondiscono il tema della formazione sindacale in Europa durante la pandemia.

Nel settimo capitolo, Ilaria Costantini, Education officer Etui e Pasquale Pignatale, ci portano l'esperienza di un progetto di ricerca, realizzato dalla Fondazione Di Vittorio su mandato dell'Etui, «per ricostruire lo stato dell'arte, in termini di modelli e approcci, che scaturiscono dalle varie iniziative di e-learning condotte dalle varie organizzazioni a livello europeo. Il progetto [...] ha inteso far emergere aspetti quali la tipologia delle piattaforme utilizzate, la tipologia di strumenti utilizzati per veicolare i contenuti, i modelli di formazione proposta e le modalità di integrazione con la didattica tradizionale, l'utilizzo di strumenti di collaborative learning e le modalità di valutazione utilizzati».

Nell'ottavo capitolo, Monica Ceremigna, dell'area politiche internazionali della CGIL nazionale, ci racconta quale si stia, delineandone le caratteristiche specifiche, la formazione online realizzata dall'Etui durante la pandemia, che ha visto la CGIL fra i promotori e gli organizzatori. «Le limitazioni alla mobilità e l'impossibilità di realizzare riunioni, seminari, formazione e conferenze in presenza» – ci dice Ceremigna – «hanno causato lo spostamento online di quanta più attività possibile, consegnando a tutti noi un nuovo modo di lavorare, di fare sindacato, di fare formazione. [...] Numerose le buone pratiche avviate e realizzate, molte anche quelle meno valide, che però ci hanno portato verso un nuovo approccio al tempo e agli strumenti di lavoro, a una diversa possibilità di lavorare in modo "ibrido", che necessita di un rinnovato impegno per allineare di sforzi di tutti e collaborare in un ambiente garantito e sicuro per le persone, per i dati e i documenti».

Il testo si conclude con un'intervista a Vera Dos Santos Costa, Direttrice del settore formazione dell'Etui, realizzata a cura di Monica Ceremigna, in cui viene affrontato il tema del futuro della formazione sindacale in Europa.



Parte 1

Cambiamenti in atto e politiche formative inclusive



1.

La formazione e il lavoro

Vincenzo Bavaro*

1.1. La formazione come politica (attiva e passiva) del lavoro

Che la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori sia un tassello necessario e indispensabile dello sviluppo economico sostenibile è affermazione abbastanza scontata. Certo, occorre intendersi sul significato di «sostenibilità», termine oggi molto in voga. Affiorano alla mente le riflessioni di Antonio Gramsci su *Americanismo e fordismo* a proposito del modello di sviluppo industriale fondato sul «gorilla ammaestrato» per stigmatizzare un modello di sviluppo tutto teso a estrarre la capacità intellettuale del lavoro operaio repressa all'interno di un processo produttivo in cui la persona che lavora è pura energia muscolare appendice della macchina. La sequenza di immagini che ritraggono l'operaio Charlot in *Tempi Moderni* che avvita bulloni alla catena di montaggio è la migliore rappresentazione di un lavoro privato di ogni dimensione cognitivo-intellettuale.

Eppure, finanche in quei modelli di organizzazione della produzione, qualunque lavoratore doveva *saper fare* il suo lavoro attivando una dimensione cognitivo-intellettuale ineliminabile in ogni azione umana, compresa quella di lavoro. In alcuni manuali di Diritto del lavoro, per spiegare cosa si deve intendere per «diligenza» richiesta a ciascun prestatore di lavoro subordinato in relazione alla «natura della prestazione», si richiama l'esempio dell'operaio piastrellista che deve adottare una differente capacità di esecuzione della sua mansione in relazione al fatto di dover installare mattoni robusti e resistenti da esterno oppure pregiatissime piastrelle artigianali da interno. Ciò che si richiede sotto forma di diligenza è una capacità di *interpretare* la propria mansione in relazione alle specifiche e concrete condizioni di lavoro. Questa capacità di interpretare attiene non tanto alla disponibilità a eseguire obbedientemente le direttive organizzative quanto alla capacità di attivare le sue conoscenze tecniche in relazione al concreto adempimento della sua prestazione di lavoro. Aveva ragione Gramsci a dire che non esiste lavoro che non attivi la dimensione intellettuale del lavoratore.

Questa dimensione intellettuale, dunque, è ciò che rimanda al grado di conoscenza, alla dimensione cognitiva intrinseca a ogni forma di lavoro e che non è innata nelle persone ma si acquisisce.

L'acquisizione di questa dimensione cognitiva del lavoro è la formazione; sicché, si potrebbe addirittura affermare che la formazione è una dimensione intrinseca a ogni prestazione di lavoro.

Tornerò alla fine su questo punto che mi sembra essenziale perché inquadra il tema del rap-

* Professore ordinario di Diritto del Lavoro presso l'Università di Bari.

porto fra formazione e lavoro nella prospettiva di concepire come un tutt'uno il *fare* e il *saper fare* nella logica sottesa al contratto di lavoro. Invece la tendenza generale – o comunque attualmente prevalente – è quella di separare i due profili come se il *fare* riguardi una fase (l'esecuzione della prestazione di lavoro) successiva a quella del *saper fare* che, invece, riguarderebbe la fase precedente.

Si tratta della impostazione dominante da almeno 40 anni secondo cui viene prima la formazione in funzione del lavoro. Risale alla legge n. 845/1978 l'idea e di fare della formazione non tanto uno strumento aggiuntivo dell'istruzione scolastica ma uno strumento di politica attiva del lavoro. Si trattava di una legge quadro in materia di formazione professionale che dava indirizzi alle Regioni (competenti in materia di erogazione della formazione professionale) sulle modalità con le quali riconoscere le qualifiche professionali, pur tenendo conto di quanto previsto dalla contrattazione collettiva. Come si può facilmente intuire, pur ammettendo lo stretto legame fra formazione e lavoro, la prima è di pertinenza delle Regioni, il secondo di pertinenza della contrattazione collettiva.

Senza soffermarsi sui limiti di quella regolazione che portarono poi alla riforma del sistema di formazione professionale degli anni '90 con la legge n. 236/1993, qui ci basta sottolineare che il tratto caratterizzante della formazione professionale è considerarlo come una condizione necessaria al fine della «occupabilità», ben più che della «occupazione».

L'occupabilità è un termine divenuto familiare a tutto il sistema delle politiche del lavoro italiano ed europeo, assunto dal sistema nazionale sia legale sia delle relazioni industriali, tanto che a partire dall'*Accordo per il lavoro* del settembre 1996 anche le Parti sociali affidano alla formazione la funzione di perno della politica attiva del lavoro. Fino ai tempi che viviamo, quelli la cui agenda è dettata dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* in cui si legge che la Missione 5, quella intitolata alla Coesione Sociale, «*in linea con le raccomandazioni specifiche della Commissione Europea sull'Italia, vuole assicurare un'integrazione efficace tra le politiche attive del Mercato del lavoro e le politiche sociali, anche attraverso forti investimenti nelle politiche di istruzione e formazione*»; precisando poi che «*il sostegno al reddito verrà accompagnato con un forte ed efficace legame con le politiche attive e di formazione al fine di massimizzare l'occupabilità dei lavoratori e la loro rapida ricollocazione nel mercato del lavoro*».

Appare evidente che la formazione come leva della «occupabilità» diventa un tassello fondamentale della politica del lavoro, sia attiva sia passiva. La formazione dei lavoratori non rileva soltanto per trovare lavoro ma anche per ridurre i rischi di perdita del lavoro. Una dimensione funzionale della formazione che mi pare trovi conferma anche nel sistema italiano di relazioni industriali.

1.2. Uno sguardo d'assieme alla formazione nel sistema di relazioni industriali

Limitiamoci ai documenti interconfederali più recenti e di maggiore rilievo, seppur datati 2018-2019 cioè prima dello scoppio dell'emergenza Covid-19; nondimeno, mi pare che si tratti di documenti che mantengono viva l'attenzione da parte degli stessi attori sociali. Cominciamo dal *Patto della Fabbrica* del 2018. Si tratta di un Accordo che prova a delineare una prospettiva al sistema di relazioni industriali italiano, non soltanto dedicando rilievo alla struttura contrattuale e

alle politiche di investimento, ma anche ai contenuti di una fase nuova di relazioni industriali, fra i quali spicca proprio il tema «formazione».

Come si legge nel Patto, le Parti *«sono persuase che la competitività del sistema produttivo e delle imprese si fondi sempre più sul patrimonio di competenze delle lavoratrici e dei lavoratori e, per questo motivo, sono convinte che serva intensificare gli investimenti in questa direzione»*. Si tratta di una affermazione di grande rilievo perché ampliano la funzione della formazione dei lavoratori al di là della mera «occupabilità», come fosse un rimedio alla capacità occupazionale di ciascun lavoratore. Invece, il patrimonio di competenze di lavoratrici e lavoratori è una leva anche della capacità competitiva dell'intero sistema economico-produttivo. In tal senso, nel Patto si rivendica un rafforzamento delle politiche pubbliche sulla formazione professionale, oppure sulla modalità già sperimentata dei percorsi di alternanza-lavoro.

Nondimeno, proprio perché la formazione dei lavoratori non è solo «affare» dei lavoratori ma anche della capacità competitiva delle imprese, si riconosce *«la necessità di sviluppare la formazione continua e attivarsi nei confronti del Governo perché, anche attraverso i fondi interprofessionali, si possa avviare un grande piano di formazione, incentivato fiscalmente, per adeguare ed accrescere le competenze di chi oggi è attualmente al lavoro, a partire dai livelli più bassi, per ridurre e anticipare le ricadute che l'innovazione tecnologica può avere anche sull'occupazione...»*. Intendimento confermato anche nel 2019 con l'Accordo per il Mezzogiorno con cui le Parti rilanciano la necessità di *«definire un programma straordinario di formazione permanente per la riqualificazione e la formazione dei lavoratori e delle lavoratrici finalizzato sia alla digitalizzazione che alla riconversione delle conoscenze e competenze»*.

A ben vedere, però, si tratta di un rimando all'esperienza dei fondi interprofessionali per la formazione continua che, ormai, sono entrati nel sistema delle relazioni industriali fin dalla legge n. 388/2000. Si tratta di un canale di formazione certamente di grande efficacia; forse ben superiore alla formazione professionale mediamente garantita dalle Regioni. Si tratta di un modello gestito autonomamente dal sistema di relazioni industriali (secondo il modello della bilateralità) di finanziare la formazione ai lavoratori ed anche alle imprese. Un modello ormai consolidato che – ecco il punto – non è ben chiaro se si ritiene semplicemente di voler confermare oppure anche di potenziare. Certo, a differenza di altri casi di bilateralità, quello dei fondi interprofessionali ha il grande vantaggio di avere un ambito di operatività ampio, tendenzialmente intercategoriale, evitando così l'inutile frammentazione delle esperienze di bilateralità (peraltro stigmatizzate nello stesso *Patto della Fabbrica* 2018). Resta il fatto, però, di stabilire se il sistema attualmente vigente sarebbe sufficiente a rispondere a questa esigenza di investimento strategico sulla formazione dei lavoratori oppure se esigerebbe un potenziamento; a cominciare dalla capacità di finanziamento.

In effetti, a ben vedere, sembra che la questione di fondo attenga soprattutto al finanziamento della formazione. Non a caso, nel dare attuazione a questa parte del *Patto della fabbrica*, le stesse parti sociali Cgil, Cisl, Uil e Confindustria, il 5 luglio 2018, hanno sottoscritto un Accordo per la Formazione in cui si prevede, sostanzialmente, che la formazione contrattata al livello aziendale, secondo le regole risalenti al Testo Unico sulla rappresentanza del 2014, potrà beneficiare del credito d'imposta: *«3. Tenuto conto di quanto previsto dagli accordi interconfederali (TU 2014), le imprese associate al sistema di rappresentanza di Confindustria, prive di rappresentanza aziendale, ovvero le imprese che, prive di Rsu o Rsa, conferiscano espresso mandato all'associazione del Sistema di rappresentanza di Confindustria, alle condizioni con essa condivise, potranno definire gli accordi sindacali in materia nelle sedi e secondo le procedure che saranno definite in un accordo territoriale, anche previa costituzione di apposite commissioni territo-*

riali. 4. I contenuti delle attività di formazione per le quali si intende beneficiare del credito di imposta saranno espressamente disciplinati nei piani formativi sottoposti alla condivisione delle parti sociali con le modalità di cui al punto precedente».

Ovviamente, la formazione dei lavoratori è un costo e qualcuno deve farsene carico. Non c'è dubbio che i fondi interprofessionali sono già finanziati dalle stesse imprese e anzi occorrerebbe sostenere iniziative di maggiore consapevolezza della attivazione di percorsi di formazione per proprio in favore delle imprese che finanziano tali fondi ma che spesso ignorano anche l'esistenza di questo canale di finanziamento. Oppure, in alcuni casi, si tratta di assetti produttivi che – a torto o ragione – ritengono di non dover trarre alcun beneficio da un accrescimento delle capacità professionali e competenze dei lavoratori acquisite anche attraverso percorsi di formazione tecnico-professionale. Questi ultimi casi ci parlano di un pericolo persistente, e cioè quello di pensare che la formazione sia un beneficio (se non proprio una perdita di tempo) per i lavoratori senza alcuna utilità per l'impresa. Abbiamo già visto che le fonti contrattuali non dicono questo; tuttavia, occorre rafforzare la formazione, finanche a dispetto della riluttanza dei beneficiari (lavoratori o imprese che siano). In questo senso un ruolo ce l'hanno proprio i Contratti collettivi di lavoro che, almeno la gran parte di quelli leader firmati dalle organizzazioni sindacali e datoriali comparativamente più rappresentative, dedicano almeno una norma al tema formazione.

1.3. Il diritto contrattuale alla formazione

Non è nuova l'attenzione che il sistema di contrattazione collettiva dedica alla formazione professionale sia al livello nazionale di categoria sia al livello di contrattazione aziendale. Sono numerosi e ormai abbastanza consolidati i contratti collettivi nazionali che attribuiscono importanza alla formazione e all'aggiornamento professionale come leva di sviluppo della professionalità e, quindi, della capacità produttiva dei lavoratori. Si tratta di contratti collettivi che definiscono a grandi linee l'obiettivo delle attività formative da assicurare ai lavoratori oltre che prevedere organismi deputati a programmare e – talvolta anche – gestire la formazione.

Ciò detto, la disciplina in materia di formazione ha una gamma di articolazioni abbastanza differenziata se si osservano tutte le esperienze contrattuali. Possiamo individuare un certo numero di contratti collettivi nazionali che si limitano a individuare norme abbastanza generali, soprattutto sotto forma di impegni programmatici sulla formazione dei lavoratori. Al più, questi sono i contratti che tendono anche a delegare a organismi paritetici (soprattutto a enti bilaterali) il compito di promuovere e organizzare iniziative formative.

Altri contratti nazionali tendono invece a essere più espliciti nel funzionalizzare la formazione continua alla capacità di affrontare le trasformazioni dei cicli produttivi. Questa maggiore sensibilità li porta a rendere anche più stringenti i compiti degli organismi paritetici sulla formazione professionale, soprattutto con una azione continua di monitoraggio e analisi dei fabbisogni formativi. Ci sono addirittura Contratti nazionali che oltre ad appositi organismi paritetici per la formazione, prevedono anche la costituzione di rappresentanti dei lavoratori per la formazione.

Il fulcro più stringente di alcune esperienze di contrattazione attiene alla previsione di un vero e proprio diritto soggettivo alla formazione continua. In genere si tratta di previsioni che stabiliscono un numero minimo di ore annue di formazione da garantire a ciascun lavoratore. Ci sono

addirittura contratti nazionali che prevedono anche un pacchetto di ore di formazione minimo obbligatorio e un pacchetto massimo di ore facoltativo. Si tratta di clausole contrattuali che senza dubbio istituiscono un vero e proprio diritto soggettivo alla formazione continua che, non a caso, vengono fruiti durante l'orario di lavoro.

Si tratta di esempi di contrattazione che finalmente danno corpo a una lunga retorica sull'importanza della formazione e, soprattutto, danno una maggiore concretezza al diritto alla formazione continua sancito nelle Carte dei diritti fondamentali.

Il diritto alla formazione ha specifico rilievo nella Costituzione repubblicana come sancito nell'art. 35, comma 2, Cost. secondo cui la Repubblica «cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori», norma che si aggancia all'art. 4 che «riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro». Il diritto alla formazione è sancito ormai anche nel diritto Unieuropeo come nell'art. 14 della Carta dei diritti fondamentali secondo cui «ogni individuo ha diritto all'istruzione e alla formazione professionale e continua». In tal senso si deve innanzitutto decidere una volta per tutte se questo diritto è di natura soggettiva e come tale esigibile da ogni lavoratore, seppur compatibilmente con le esigenze tecnico-produttive»; compatibilità che attengono al *quomodo* non certo all'*an*.

Il fatto che alcuni contratti collettivi nazionali di lavoro abbiano previsto che ogni lavoratrice e ogni lavoratore ha diritto a ricevere una formazione continua (cioè annua) nell'ambito della sua attività lavorativa, vuol dire che quella formazione è riconosciuta come parte integrante della prestazione di lavoro; vuol dire che si riconosce non soltanto come diritto della persona che lavora ma anche come diritto che protegge e tutela la forza-lavoro. Questo è un punto essenziale che si deve mettere bene in evidenza. L'accrescimento della formazione non è soltanto un diritto di chi lavora ma è un dovere di chi organizza e utilizza quel lavoro. Si tratta di considerare la formazione al pari della salute e sicurezza: non c'è dubbio che la sicurezza è un diritto di chi lavora; ma lavorare in sicurezza rende anche produttiva quella persona una volta neutralizzato il rischio di infortunio sul lavoro. In breve, così come l'impresa ha l'obbligo di proteggere la salute fisica e mentale dei lavoratori, così può avere l'obbligo di proteggere la capacità professionale dei lavoratori, rafforzando le loro conoscenze.

1.4. Formazione, professionalità e produzione: il lavoro cognitivo, oggi

Non a caso il *Patto della Fabbrica* indicava anche nella «certificazione delle competenze per rafforzare la capacità di attivazione» uno degli obiettivi della politica del lavoro (legale e contrattuale).

Ovviamente, è necessario che la formazione continua sia «presa sul serio» e progettata secondo quelle che sono le esigenze di sviluppo degli apparati produttivi. Alcune recenti ricerche hanno mostrato che il legame tra i caratteri della formazione e le ricadute di questa in termini di mutamenti nell'esercizio del lavoro, potrebbe rappresentare una delle possibili chiavi di lettura e come però emerga, parallelamente, l'importanza di una concreta e operante connessione tra le peculiarità della domanda e dell'offerta di formazione a valle del processo. Il problema riguarda il grado di utilizzo delle nuove competenze dei formati che l'impresa può poi effettivamente utilizzare e, più in generale, la capacità effettiva di impiego. Ciò dipende ovviamente dalla possibilità di condurre basare la formazione su reali fabbisogni di competenza, a sua volta derivanti anche dal posizionamento competitivo delle imprese coinvolte.

Per questa ragione l'esperienza dei fondi interprofessionali ci dice che le pratiche formative promosse in questi anni dalle aziende aderenti rappresentano una delle esperienze migliori del sistema nazionale di formazione continua; perlomeno una delle più rispondenti ai fabbisogni formativi.

Se un'impresa è dotata di un ridotto contenuto tecnologico, per esempio, induce le strutture locali dell'offerta formativa a seguire una linea basata maggiormente su interventi di primo approccio alle tecnologie che, pur sviluppando tra i lavoratori la percezione di un aumento delle conoscenze raramente si traduce in operatività concreta.

Come si può ben intendere, allora, il livello della formazione dei lavoratori è direttamente collegato al livello di avanzamento tecnologico delle imprese. Pensare che la formazione dei lavoratori possa essere oggetto di una politica del lavoro, intesa solo come politica attiva e passiva, sulle spalle dei lavoratori e delle strutture pubbliche vuol dire non comprendere il nesso che esiste, oggi più di ieri, tra *fare* e *saper fare*, come ho scritto all'inizio di queste considerazioni. Questo è vero sempre, ancor di più nell'era della digitalizzazione dei processi produttivi e della accentuazione della dimensione cognitiva del lavoro.

La formazione continua dei lavoratori è il punto su cui coincidono, strategicamente, l'interesse dell'impresa ad avere personale all'altezza della costante innovazione e l'interesse del dipendente a crescere culturalmente e cognitivamente nel lavoro, e quindi a promuovere la propria autorealizzazione in esso. La cultura dell'automazione 4.0 punta alla produzione continua di conoscenza e quindi all'elevazione professionale e conoscitiva di tutte le forme di lavoro coinvolte. Il piano della conoscenza e della formazione è sempre di più uno snodo fra autorealizzazione della persona che lavora e organizzazione dell'impresa digitalizzata.

In questo senso, la formazione costituisce la principale posta in gioco del patto sociale fra produttori in cui si compie lo scambio fra coinvolgimento attivo del lavoro e capacità produttiva delle imprese. Nell'economia e nell'innovazione dell'età 4.0 il lavoro non può non essere coinvolto, partecipare, senza una costante formazione che lo metta all'altezza dei processi innovativi e dei continui miglioramenti che la valorizzazione richiede. Questa è la capacità produttiva del singolo che deriva sempre più dalla autonomia intellettuale, dalla capacità professionale delle persone che lavorano. Insomma, non c'è aumento qualitativo e quantitativo della produttività senza formazione continua.

Ecco perché la formazione non sta soltanto fuori della produzione, non sta soltanto prima di aver stipulato un contratto di lavoro (politica attiva) e dopo averlo perso (politica passiva), ma sta anche – e forse soprattutto – nella relazione contrattuale come componente ineliminabile della persona che lavora. È tempo, dunque, che anche la formazione si collochi al cuore della questione lavoro nell'età contemporanea.



2.

Il benessere organizzativo: criticità di un concetto che in-forma il lavoro

*Maria Grazia Balducci**

2.1. Premessa

Il tema del benessere organizzativo suscita attualmente molta attenzione anche per gli effetti che la pandemia ha avuto sulla salute e sicurezza delle lavoratrici e dei lavoratori e sull'organizzazione del lavoro sia in presenza che da remoto e, di conseguenza, sulle azioni di contrattazione messe in atto a vari livelli. Tale concetto porta tuttavia con sé molte zone d'ombra e criticità che è bene tenere presenti anche in riferimento alle politiche e alle pratiche formative.

Intento del presente articolo è quello di mettere in evidenza quali siano queste criticità, analizzando i discorsi che hanno portato alla sua genesi e quelli che attualmente ne sostengono la funzionalità. Per fare ciò, dopo un primo *excursus* che vuole mostrare l'indissolubile legame che tale concetto ha con quello di produttività, vengono presi esame i principali modelli teorici e gli strumenti utilizzati per valutarlo, mettendo in evidenza le dimensioni indagate e le pratiche organizzative che tali modelli, elaborati nell'ambito della disciplina che è oggi definita Psicologia della Salute Occupazionale, determinano. Nell'ultimo paragrafo del presente capitolo, proveremo ad allargare lo sguardo e, facendo ricorso ad alcuni concetti psicoanalitici che riguardano il funzionamento soggettivo, cercheremo di collocare il concetto di benessere organizzativo in riferimento all'attuale evoluzione del discorso capitalista.

2.2. Il benessere organizzativo: nascita e ragioni di un concetto

2.2.1. Organizzazioni lavorative, forza lavoro e capitale umano

Prima del Diciannovesimo secolo, il termine *organizzazione* veniva essenzialmente utilizzato per designare l'ordine della vita organica, differenziandolo dagli artefatti e dai meccanismi.

È nel corso del Diciannovesimo secolo – ci dice Luhmann (1978) – che si afferma un uso linguistico che distingue le organizzazioni, intese come formazioni sociali di tipo particolare, dagli altri ordini sociali come, ad esempio, le comunità o le classi sociali.

I fenomeni alla base della nascita e dello sviluppo delle organizzazioni nella nostra società sono essenzialmente due: 1) la rivoluzione industriale, a partire dalla metà del Diciottesimo secolo, con il conseguente aumento della varietà quali-quantitativa delle organizzazioni; 2) la formazione degli Stati moderni, con la crescita degli apparati amministrativi.

* Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

Anche se importanti contributi alla riflessione sulle organizzazioni, come quelli di Tocqueville, Weber, Durkheim, Marx, Simmel, si rilevano già a partire dal Diciannovesimo secolo, è solo nel Ventesimo secolo, e in particolare negli Stati Uniti all'indomani della Seconda Guerra Mondiale, che varie discipline, tra le quali la Scienza Sociale, la Psicologia e la Medicina, si applicano allo studio sistematico delle organizzazioni come un distinto fenomeno sociale, con particolare riferimento alle organizzazioni del lavoro.

Le organizzazioni lavorative, nel realizzare le proprie attività, devono sempre più assicurare alcuni requisiti di funzionamento tra i quali: l'efficacia, l'efficienza, l'economicità, la qualità.

Via via che i sistemi di produzione cambiano, cambiano anche i fattori presi in considerazione per assicurare tali requisiti, assieme alle modalità di definirli e valutarli.

Nel periodo di organizzazione del lavoro di tipo fordista, ad esempio, dalla metà del Diciannovesimo secolo fino a circa metà degli anni Settanta dello stesso secolo, i principi guida delle imprese erano il gigantismo, la crescita dimensionale e si tendeva a produrre internamente quasi tutte, se non tutte, le componenti del prodotto finale. In quel tipo di organizzazione la massimizzazione della produzione veniva perseguita, dal lato dei lavoratori, mediante regole minuziose, procedure amministrative, nonché sistemi gerarchici di controllo, i quali puntavano persino a sopprimere del tutto le interazioni tra i lavoratori, considerate di intralcio alla produzione.

Con la trasformazione dei sistemi produttivi, e mano a mano che si sviluppa il mercato dei servizi e ci si orienta verso assetti produttivi più snelli, in particolare esternalizzando le attività *non-core* o le attività produttive in aree territoriali anche lontane dalla casa madre, oppure sviluppando le capacità di gestione di network collaborativi complessi, cambia il modo di considerare i lavoratori. Viene sviluppata una sempre più sofisticata ingegneria di gestione dei lavoratori, lo *human resources management*, per operare sul fattore lavoro, il cosiddetto *capitale umano*, esattamente come sugli altri fattori di produzione.

Più l'organizzazione del lavoro è flessibile e richiede continui cambiamenti, tanto meno risulta sufficiente, rispetto ai lavoratori, considerarne unicamente, ai fini produttivi, intelligenza e abilità pratiche ma occorre valutarne tratti della personalità, immagini di sé, motivazioni, intenzionalità, stili di vita.

2.2.2. La salute nelle organizzazioni del lavoro: dal modello biomedico all'avvento della psicologia della salute occupazionale

2.2.2.1 La salute dei lavoratori nelle prime modalità di organizzazione industriale del lavoro: dal modello di Taylor al modello delle Relazioni Umane

L'organizzazione lavorativa di tipo fordista, concepita in funzione del raggiungimento del miglior risultato per l'impresa, non teneva in minima considerazione la responsabilità sociale di dare alla forza lavoro un ambiente sicuro e salubre e di preservarne lo stato di salute. Come abbiamo già accennato, al tempo del taylorismo i lavoratori erano considerati sul modello delle macchine e, in base al modello psicologico strettamente comportamentista, rispondenti unicamente a stimoli di tipo economico. A loro veniva richiesto un completo adattamento al sistema economico e organizzativo. «Ci sono tre ragioni di fondo» – sosteneva Taylor - «che militano a ragione di questo sistema: 1) la selezione scientifica degli uomini: il materiale umano deve essere scientificamente selezionato e sviluppato. [...] 2) Qualsiasi movimento dell'uomo e delle macchine è

scientificamente esaminato e i risultati così ottenuti sono la base perché ciascun lavoratore possa eseguire il suo lavoro «ad arte» e non empiricamente. È dovere della direzione far svolgere a ciascun lavoratore e a ciascuna macchina il suo lavoro secondo i migliori metodi scientifici. Chi si rifiuta di accettare le istruzioni deve essere licenziato. Non ci possono essere discussioni coi datori di lavoro» (Taylor 1911: p. 17).

Anche se a partire dagli anni Trenta e Quaranta del secolo scorso, soprattutto a seguito di durissime battaglie sindacali, si cominciarono a prendere in considerazione i fattori lavorativi che causavano infortuni e malattie, l'attenzione degli studi e degli interventi aveva una logica unicamente correttiva, ossia ci si limitava a valutare le condizioni di lavoro che potevano costituire un rischio di infortunio o di malattia, cercando di correggerle. Il modello di riferimento era quello biomedico. Venivano presi in considerazione solo i cosiddetti rischi tradizionali e gli interventi erano per lo più individuali e di tipo riparativo rispetto al danno fisico.

È solo con la *Scuola delle Relazioni Umane* (1950) che, con riferimento alla routinizzazione dell'attività lavorativa e alla dequalificazione del lavoro, venne introdotta un'accezione più ampia di benessere che, nella spiegazione delle condizioni di malessere dei lavoratori, contemplava aspetti come l'alienazione, la motivazione, i fenomeni di gruppo. La frammentazione del lavoro e la sua separazione tra manuale e intellettuale, i tempi cronometrati al secondo, producevano risultati contraddittori e, in più, provocavano sugli operai effetti devastanti, sia dal punto di vista fisico che mentale. Logorati da condizioni lavorative ripetitive e prive di significato, invece che evitare l'errore, essi finivano per esservi sempre più soggetti. Le condizioni dettate dall'organizzazione cosiddetta scientifica del lavoro, invece che migliorare la produttività, nel medio-lungo periodo finivano per minare la produttività stessa.

Tenere in conto lo stato di salute e il benessere dei lavoratori, ossia di quello che cominciò a essere chiamato il *capitale umano*, il fattore produttivo vivente, divenne quindi sempre più importante, sia nell'ottica di ridurre eventuali costi organizzativi derivanti da infortuni e malattie, sia in quella di assicurare qualità, efficacia ed efficienza produttive. Si fece così strada l'interesse verso l'alienazione, la motivazione, il funzionamento dei gruppi di lavoro e la sorveglianza, fattori che sino a quel momento erano stati considerati secondari nell'ottica della produttività e nella spiegazione delle condizioni di malessere dei lavoratori.

Elton Mayo, precursore della *Scuola delle Relazioni umane* scrive: «Il programma di interviste mostrò che la principale difficoltà non era costituita semplicemente da qualche errore nei modi di sorveglianza, né da un limitato numero di condizioni di lavoro facilmente modificabili; era costituito da qualche cosa di più intimamente umano, più difficilmente accessibile» (Mayo 1933: p. 84). Cominciò così a prendere forma l'idea che, nella catena produttiva, il *fattore umano* andasse considerato nella sua propria specificità e che le condizioni umane che incidevano sulla salute e sul rischio di infortunio e di malessere, ancora considerato soprattutto dal punto di vista fisico, avessero conseguenze dirette sulla produttività. «In ogni reparto» – scrive ancora Mayo – «esisteva una situazione umana, e queste situazioni umane non erano mai identiche le une alle altre; in ciascuna di queste situazioni il sorvegliante esercitava un ruolo diverso» (Ibidem).

Nelle sue ricerche alla Western Electric Company (1927), finanziate dalla General Electric, Mayo aveva l'obiettivo di indagare come le condizioni di lavoro influissero sulla produttività dei lavoratori, in particolare rispetto all'illuminazione. Nel corso degli esperimenti si accorse che, indipendentemente dalla luce a disposizione nell'ambiente di lavoro, la produzione cresceva. In so-

stanza Mayo rilevò che l'aumento della produttività era da mettere in relazione con la presenza dei ricercatori e con la volontà dei lavoratori, attraverso la dimostrazione delle proprie capacità, di soddisfare in qualche modo i ricercatori. Si cominciò quindi a parlare del cosiddetto *Effetto Hawthorne*, definito come *alterazione del comportamento da parte dei soggetti, oggetto di uno studio, a causa della loro consapevolezza di essere osservati*.

Questa scoperta indusse a tenere in conto l'importanza, ai fini produttivi, del fattore osservazione e della sorveglianza: dalle loro forme più rigide, verticali e centralizzate, a quelle più soft, flessibili e orizzontali, esercitate nei gruppi di lavoro tramite la relazione, la comunicazione e l'interazione.

2.2.2.2. Il binomio inscindibile motivazione-produttività: dal modello di Maslow a oggi

Un ulteriore contributo alla riflessione sul benessere organizzativo, questa volta in tema di motivazione al lavoro, venne da Abraham Maslow (1943). Egli partì dal presupposto che il comportamento umano sia motivato dall'intenzione di soddisfare dei bisogni ordinati secondo un modello piramidale, chiamato appunto *Piramide dei bisogni*, che prevede un ordinamento gerarchico in base al quale si passa alla soddisfazione del bisogno successivo solo se si è riusciti nell'intento di soddisfare i bisogni posizionati a un livello gerarchicamente inferiore. Questo modello, applicato al contesto lavorativo, permetterebbe di comprendere il fatto che ogni individuo abbia bisogno di soddisfare una propria motivazione al lavoro, riconducibile a bisogni diversamente collocati nella piramide gerarchica e diversamente motivanti per ogni singolo lavoratore. Si va dalla soddisfazione dei bisogni collocati al livello più basso nella piramide, come quelli fisiologici, ai bisogni di riconoscimento, fino al livello apicale, occupato dal bisogno di autorealizzazione. Si può quindi essere spinti a lavorare da vari motivi: 1) semplicemente per un bisogno legato alla necessità di bere, mangiare, proteggersi da elementi naturali (bisogni fisiologici); 2) per timore di essere licenziati e non avere continuità lavorativa (bisogni di sicurezza); 3) per ricevere riconoscimento sociale e sentire di appartenere a pieno titolo al contesto sociale di riferimento (bisogno sociale); 4) per sentirsi competenti autonomi e stimati (bisogni di stima); 5) per sviluppare il proprio potenziale (bisogno di auto-realizzazione). Sono questi, secondo Maslow, i riferimenti da tenere in conto rispetto alla motivazione del *fattore umano* e gli elementi sui quali operare per aumentarne la produttività.

Già rispetto a questo modello, risulta evidente che, quando non si sia in grado, per le cosiddette condizioni del mercato, di garantire ai lavoratori né la sicurezza del posto di lavoro, né un'adeguata retribuzione, per mantenerne o aumentarne la produttività bisogna agire sulla sorveglianza, nelle sue forme più variegata: dal braccialetto elettronico, alle continue pratiche di valutazione della performance, fino alla fidelizzazione attraverso metodi sempre più persuasivi, come quelli delle tecniche di marketing ispirate alla PNL.

Gli anni Cinquanta e Sessanta furono anni di ripresa industriale post bellica e di sviluppo sociale. I primi scioperi generali degli operai, che reclamavano i propri diritti anche rispetto alla salubrità degli ambienti di lavoro, condussero alla definizione, in particolare in Europa, di sistemi di welfare inclusivi che negli anni Ottanta raggiunsero la loro massima espansione. La salute divenne un diritto. In Italia il diritto alla salute venne inserito nella Carta Costituzionale.

Furono gli anni in cui si cominciò a concepire la salute come un insieme di fattori biologici, psicologici e sociali; fattori coinvolti anche nell'insorgenza della malattia. Venne valutata mag-

giormente l'interazione tra individuo, lavoro, contesto e presero campo anche in Italia gli studi sulla *Quality Working Life* che richiamano l'attenzione su come la qualità della vita lavorativa sia il risultato di una serie di parametri fra loro incommensurabili e in massima parte indipendenti.

Per qualità della vita lavorativa si intende: integrità della persona, ossia benessere, assenza di pericoli potenziali, assenza di malattie. Essa comprende: 1) integrità fisica, 2) integrità cognitiva; 3) integrità emotiva; 4) integrità professionale; 5) integrità sociale; 6) integrità del sé, dell'identità della persona.

Negli anni Settanta-Novanta, con la definitiva affermazione di un concetto positivo di salute che non è più mera assenza di malattia ma insieme di: capacità fisiche, risorse sociali e personali, si ha uno spostamento sempre più accentuato dell'attenzione verso gli aspetti psicosociali del lavoro, verso la prevenzione e il mantenimento attivo della salute.

Nell'ambito della Salute e Sicurezza sui luoghi di lavoro, viene introdotto un approccio centrato sulla prevenzione e si comincia a consolidare l'attenzione verso quello che viene considerato il quarto fattore di Rischio, ossia i rischi psicosociali.

Mentre cominciano a profilarsi chiaramente le avvisaglie della cosiddetta crisi, prendono sempre più campo, fino ad affermarsi definitivamente verso fine secolo, i concetti di *Wellness* e di *Occupational Health Promotion*.

Terborg (1988) distingue tra *Health Protection*, che consiste nel proteggere quante più persone è possibile dalle minacce alla loro salute e *Health Promotion*, che consiste nell'introdurre le persone a fare scelte ragionate che migliorino la propria salute fisica e mentale. Il *job design* mira al primo aspetto, le tecniche di motivazione mirano al secondo.

Dalla fine degli anni Ottanta sono gli individui a essere considerati i precursori primari della salute. Come sottolineano Avallone e Paplomatas: «L'attività – nei piani di intervento ispirati alla *Wellness* – si concentra sul comportamento delle persone (per esempio nel bere, nel mangiare, nell'esercizio fisico, nel fumo): si cerca di cambiarne i comportamenti dannosi per la salute e di sostituirli con comportamenti salutari, oppure di instaurare ex novo comportamenti salutari (nella dieta, nell'esercizio fisico, nell'abbandono del fumo, nella prevenzione e nella cura delle dipendenze), offrendo anche ai dipendenti un feedback specifico. In precedenza si consideravano le condizioni ambientali che potevano causare effetti nocivi alla salute mentre ora si mira quasi esclusivamente a cambiare i comportamenti che possono aumentare la probabilità o la gravità di malattie o di altre forme inabilitanti. Cominciano a farsi strada modalità di analisi di tipo sistemico» (Avallone, Paplomatas 2005: p. 5). Sempre verso il finire degli anni Ottanta si comincia ad attribuire un'importanza progressivamente crescente alla formazione; prendono piede concetti come *formazione permanente*, *long life learning*, *occupabilità*, *resilienza*, e si pone più attenzione al coinvolgimento dei lavoratori nell'attività lavorativa. Si continua a lavorare sul fattore motivazionale, distinguendo fra *motivazione estrinseca* e *motivazione intrinseca*.

La precarizzazione del lavoro procede di pari passo con l'elaborazione di modelli teorici che, sempre di più, spingono l'acceleratore e fanno fulcro sulla massimizzazione della motivazione individuale.

Deci e Ryan (1985), nella loro *Self Determination Theory*, partono dall'assunto che le persone siano naturalmente curiose, attive, motivate, in continua crescita ed evoluzione e pertanto desiderose di riuscire ed avere successo. In tale quadro, la motivazione intrinseca, che nasce dall'interno, rappresenta la chiave per impegnarsi a lungo termine nelle attività. Essa concorre al benesse-

re della persona, soddisfacendo il suo bisogno costante di autonomia, di competenza, di relazione e di padronanza, anche sviluppando le proprie abilità o quelle che cominciano a essere definite comunemente *skill*. La motivazione estrinseca, stimolata invece da un fattore esterno, è priva della caratteristica di auto-determinazione e riguarda essenzialmente il desiderio di ottenere una ricompensa. La motivazione estrinseca dei lavoratori, stimolata tramite incentivi, in particolare quando devono svolgere compiti che non li attraggono, sembra non essere sufficiente a stimolare la loro produttività. Occorre quindi individuare un supporto motivazionale di tipo intrinseco, che «agisca sulla spinta dell'individuo a perseguire i propri interessi esercitando le proprie personali capacità. Emerge così che per mantenere più a lungo alta la motivazione generando maggiore soddisfazione, occorre rendere la persona più disponibile a investire tempo ed energie con un tornaconto sulla propria crescita personale (motivazione intrinseca) più che su tornaconti economici, in questo modo la motivazione resta alta nel tempo» (Garzi, Cappello, Fazzi, Zamaro 2019: p. 23).

In sostanza, i risultati degli studi di Deci e Ryan affermano che, in assenza della possibilità o della volontà di offrire una motivazione estrinseca al lavoro, tramite adeguati compensi economici, progressioni di carriera, sicurezza della posizione lavorativa, per garantire la produttività dei lavoratori, è comunque possibile agire sulla loro motivazione intrinseca e sulla loro percezione del benessere connesso all'attività lavorativa.

Attualmente, con l'affermazione del modello bio-psico-sociale, è concezione indiscutibilmente condivisa che il benessere organizzativo sia il risultato di un processo dinamico e comprensivo di varie dimensioni, tutte concorrenti al mantenimento dell'equilibrio fisico, psicologico e sociale. Vengono posti in risalto i legami diretti tra i concetti di salute, stili di vita e sicurezza e cominciano a essere considerati fondamentali, per la cultura della salute, anche una comunicazione a trecentosessanta gradi, un significativo *empowerment* e un bilanciamento fra vita lavorativa e vita privata.

Dalla convergenza di interessi fra la Psicologia della Salute (*Health Psychology*) e la Salute Pubblica (*Public Health*), con riferimento agli ambienti lavorativi, è nata una nuova disciplina: la Psicologia della Salute Occupazionale (*Occupational Health Psychology*) che applica la psicologia nei contesti organizzativi, per il miglioramento della vita lavorativa, per la protezione e la sicurezza dei lavoratori e per la promozione della salute nei luoghi di lavoro. Essa interviene su tre dimensioni ritenute fondamentali: l'ambiente di lavoro, l'individuo e il rapporto lavoro/famiglia e cerca di superare il concetto di sicurezza, inglobandolo in quello di salute nell'organizzazione. Essa apre inoltre alla possibilità di indagare la salute dell'organizzazione. Nelle cosiddette *Healty and Resilient Organizations* il benessere dei lavoratori è considerato come una risorsa dell'organizzazione stessa poiché è attraverso di esso che si promuovono una maggiore e migliore produttività e una migliore erogazione dei servizi e dei processi che li sostengono, con conseguenti benefici economici e sociali per le aziende. Salanova e Schaufeli (2002) propongono la definizione di *Healty and Resilient Organizations (HERO)* per le organizzazioni in cui i processi di creazione e di riserva del benessere hanno un impatto positivo non solo sul benessere fisico, sociale e psicologico dei lavoratori ma promuovono l'erogazione di prodotti/servizi sani, favoriscono scelte etiche e stabiliscono nuove relazioni nell'ambiente in cui sono inserite.

Oggi la definizione più esaustiva di salute organizzativa è probabilmente quella di Avallone e Paplomatas che la definiscono come «L'insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche

organizzative che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative» (Ivi: p. 11).

2.3. Il benessere organizzativo: prospettive di ricerca, modelli teorici, tipi di intervento, strumenti di valutazione

2.3.1 Le prospettive di ricerca

Come abbiamo esposto nel capitolo precedente, i primi studi sul benessere organizzativo si focalizzarono principalmente sulla salute fisica e poi più ampiamente sulla sicurezza. Tuttavia è solo quando l'interesse delle aziende, e quindi degli studiosi, si rivolse verso le dimensioni psichiche della forza lavoro che si aprirono nuovi orizzonti di indagine che considerarono i rischi psicosociali, i rischi emergenti e il rapporto individuo-organizzazione in un'ottica multidimensionale.

Nella sua ricognizione relativa agli studi esistenti sulla salute organizzativa, Jaffe (1995), sottolineandone il carattere piuttosto frammentario, individua quattro prospettive di ricerca principali: 1) la *prospettiva dello stress da lavoro e burnout*, in cui si rivolge particolare attenzione alla capacità dell'individuo di fronteggiare e gestire le situazioni di stress e al tipo di ambienti che possono causare e alleviare lo stress, tralasciando di prendere in considerazione aspetti come la cultura organizzativa, le politiche strategiche e il clima organizzativo; 2) la *prospettiva dello sviluppo organizzativo o della riprogettazione organizzativa (work organizational redesign)*, interessata a indagare il legame fra comportamento individuale ed efficacia organizzativa e a come creare ambienti di lavoro efficaci; 3) la *prospettiva delle politiche organizzative di promozione della salute*, che si concentra in particolare sulla comprensione della connessione tra strategie, culture e salute delle organizzazioni, delineando progetti di intervento; 4) la *prospettiva psicodinamico-sociale*, la quale, in chiave di riduzionismo psicologico, nel considerare la buona o carente salute organizzativa, enfatizza il ruolo cruciale del manager e della sua leadership.

Nell'ambito della *prospettiva dello stress da lavoro e burn out*, quando si parla di stress si tende a considerarlo un fenomeno soggettivo, in quanto ogni persona reagisce ai vari agenti stressogeni in maniera differente, sia a seconda della propria personalità, sia a seconda della propria storia di vita. Sembra che siano invece i fattori legati al luogo di lavoro i principali responsabili di malattie, stress, esaurimento, danneggiando – con la conseguente diminuzione di produttività ed efficacia lavorativa – sia il lavoratore che l'organizzazione. Secondo Karaseck e Theorell (1990) la riprogettazione del lavoro (*job redesign*) potrebbe essere uno degli elementi fondamentali per rendere le organizzazioni più sane e più efficienti. Uno dei limiti di questo modello sembra dovuto al fatto che la soluzione proposta si fermi a un livello micro organizzativo (*job rotation, enrichment, enlargement*), senza proporre interventi di tipo macro organizzativo, senza cioè incidere sulle culture organizzative e sulla definizione di politiche strategiche.

Nell'ambito della *prospettiva dello sviluppo organizzativo e della riprogettazione organizzativa*, l'attenzione è rivolta a individuare quali siano le forme specifiche di un'organizzazione, ossia i modelli e i processi che influenzano la motivazione, la soddisfazione e l'efficacia del lavoratore. Partendo dall'assunto che i lavoratori siano motivati da desideri intrinseci, ossia di crescita, di significato, di partecipazione, di status, di sicurezza, si sostiene che le organizzazioni in grado di soddisfare i bi-

sogni intrinseci dei lavoratori abbiano più possibilità di ottenere motivazione, soddisfazione, efficacia. L'efficacia organizzativa sarebbe quindi legata al grado di coinvolgimento dei lavoratori, non solo relativamente ai compiti e alle mansioni, ma anche alle politiche strategiche e di progettualità futura. Lawler (1986) sostiene che il livello di coinvolgimento dei lavoratori possa determinare sia l'efficacia dell'organizzazione che la loro soddisfazione.

La *prospettiva* che per promuovere la salute si focalizza *sulle politiche organizzative e sui nuclei culturali*, considera che sia da questi che derivano, sia per l'individuo che per l'organizzazione, le possibilità di: controllo, partecipazione del lavoratore, supporto sociale, soddisfazione dei bisogni e salute. In quest'ottica, sviluppare e innovare le procedure organizzative è un modo per incidere sia sui costi della salute in aumento, sia per ridurre la carenza di lavoratori con specifiche competenze, in ambienti lavorativi altamente specializzati e che richiedono un livello sempre più alto di flessibilità, spirito di iniziativa e capacità di trovare rapidamente soluzioni adeguate in contesti sempre diversi. Secondo questa prospettiva le politiche aziendali dovrebbero tenere conto di una serie di aspetti come: 1) la diversità della popolazione lavorativa, con culture e valori diversi, proponendo sviluppo e formazione per aiutare le persone a gestire le proprie specificità in modo costruttivo; 2) il rapporto lavoro-famiglia, cercando di andare incontro ai bisogni personali e familiari, per esempio attraverso l'introduzione di orari flessibili, lavoro part-time e telelavoro; 3) le caratteristiche delle nuove modalità di lavoro, basate prevalentemente su abilità cognitive (*knowledge work*) piuttosto che su capacità fisiche; 4) la pianificazione della carriera, per esempio la riqualificazione del personale, per rendere l'organizzazione più stimolante e desiderabile; 5) gli ambienti sani del lavoro, cercando soluzioni ergonomiche funzionali al rapporto dell'uomo con le macchine, in un'epoca in cui la digitalizzazione è sempre più spinta.

La *prospettiva psicodinamico-sociale*, come abbiamo già anticipato, si focalizza sulla leadership, sulle caratteristiche personali e sul livello di maturità del leader fondatore, elementi che influenzerebbero direttamente la cultura organizzativa determinando, a seconda dei casi, una organizzazione sana o patologica. Nell'ambito di questa prospettiva si possono rinvenire due linee di studio principali: a) quella centrata sulla relazione esistente tra lo sviluppo personale e il contesto culturale e organizzativo di appartenenza; b) quella basata su modelli di sviluppo psicodinamico della personalità individuale che fa derivare i problemi organizzativi dalla specifica struttura psichica dei leader. Gli studi relativi a questa prospettiva evidenziano che la motivazione dei lavoratori è legata alla significatività del lavoro e al desiderio di lasciare un'impronta nell'organizzazione di appartenenza. E questo tanto più nel periodo attuale, in cui le richieste delle organizzazioni ai lavoratori sono sempre maggiori, le aspettative di guadagno e le prospettive di carriera si fanno sempre più difficili e l'insicurezza del posto di lavoro è diventata la regola.

2.3.2. I principali modelli teorici

Sebbene il riferimento sia un concetto di salute in senso positivo, secondo il quale, la salute organizzativa è considerata, come abbiamo già detto: «l'insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche organizzative che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative» (Avallone, Paplomatas 2005), di fatto tutti i modelli teorici connessi al benessere organizzativo si sviluppano a partire dal negativo e, in particolare, in relazione ai cosiddetti rischi psicosociali e ai

cosiddetti rischi emergenti, che possono provocare sintomi come: disturbi del sonno, disturbi psicosomatici, stress, burnout, depressione, dipendenze, ecc. Fra questi, l'epoca del Covid-19 ha dato particolare risalto a quello definito «tecnostress».

Fra i principali modelli teorici possiamo annoverare il modello *Job Demand-Control Model* di Karasek e Theorell (1990) e la sua successiva evoluzione nel *Demand-Control Support*, il modello *Effort-Reward Imbalance* di Siegrist (1998), il *Job Demand-Resource Model* di Bakker e Demerouti (2007, 2001), il modello *Demand Induced Strain Compensation* di De Jonge e Dormann (2006), il modello *Benessere psicologico al lavoro* di Warr (2007), elaborato a partire dal suo precedente *Vitamin Model* (1987), il modello *Subjective Wellness Being* di Orlemans e Bakker (2009).

Per quanto riguarda il contesto italiano, a partire dal Decreto Legislativo 81/08, anche l'INAIL ha sviluppato un modello di valutazione dello Stress Lavoro Correlato organizzato per fasi che fa riferimento al modello di Karasek.

Il modello *Job Demand-Control* di Karasek e Theorell tiene in considerazione due dimensioni principali:

le *domande psicologiche* (carico di lavoro cognitivo, numero di richieste, ritmo, pressione temporale, interruzione e varietà dei compiti fra loro contrastanti);

il *controllo*, che si declina in: *decision/task authority* (autonomia decisionale sulle modalità di svolgimento di compiti; *skill discretion* (discrezionalità nell'utilizzo delle proprie competenze).

Avremo quindi:

- *high demand/ high control: active jobs*
- *high demand / low control: high strain jobs*
- *low demand/ high control: low strain jobs*
- *low demand/ low control: passive jobs*

Gli *active jobs* (lavori attivi), sarebbero quei lavori in cui le elevate domande lavorative, pur costituendo degli *stressor*, rappresentano una fonte di sfida e di stimolazione per il lavoratore che ha a disposizione un grado sufficiente di libertà decisionale per gestirle anche attraverso competenze proprie.

Gli *high strain jobs* (lavori ad alta tensione psicologica), in cui il lavoratore deve adattarsi totalmente alle richieste lavorative sia in termini di compiti da eseguire, che nelle modalità in cui i compiti devono essere eseguiti, tale situazione produce un grado di attivazione psicofisiologica (*arousal*) che non è possibile gestire a causa della limitata libertà di azione, con il rischio di carico allostatico e successivi sintomi da stress.

I *low strain jobs* (lavori a bassa tensione psicologica), sono quelli in cui le domande lavorative sono medio-basse e il rischio di *strain* è basso perché l'alto grado di controllo permette di gestirle in maniera ottimale e l'autonomia permette al lavoratore una costante crescita personale in termini di apprendimento e senso di competenza. È la condizione lavorativa che genera maggior salute e benessere.

I *passive jobs*, sono quelli in cui il basso grado di richieste, accompagnato da basso controllo, costituisce un potenziale fattore di rischio per il benessere perché l'individuo, non essendo stimolato positivamente dall'ambiente lavorativo, va incontro al cosiddetto apprendimento negativo e alla graduale atrofizzazione delle competenze possedute.

Questo modello è stato rivisto in epoca più recente (modello *Demand-Control-Support*) e inte-

grato inserendo il *supporto sociale* (emotivo, informativo, strumentale) come una delle risorse che il contesto lavorativo può mettere in campo per la protezione dallo *strain* generato dalle richieste lavorative e come fattore di salute e benessere.

Il modello *Effort-Reward imbalance* di Siegrist, considera il rischio psicosociale come un mancato equilibrio tra lo sforzo e la ricompensa. Esso si fonda sul principio di reciprocità fondamentale degli scambi sociali, secondo cui gli individui si impegnano in attività che richiedono l'investimento di risorse sulla base delle aspettative di un ritorno (*return expectancy*). Ricollegandosi alla *Self-Determination Theory* di Deci e Ryan, tale modello sostiene che la regolazione motivazionale intrinseca è sostenuta dal senso di autoefficacia, dalla stima di sé, dal senso di competenza e dal senso di appartenenza. La frustrazione di tali bisogni, considerati di base, porterebbe a uno stato di malessere psicologico. Tale malessere si configurerebbe in presenza di modalità di scambio inique, sul luogo di lavoro, per ciò che riguarda il denaro, la stima personale, lo status sociale e lo sviluppo di carriera in relazione agli sforzi effettuati. A differenza del modello precedente, l'ERI prende in considerazione aspetti legati al contratto psicologico che lega lavoratore e organizzazione/datore di lavoro (elementi di contesto più che di contenuto), evidenziando anche il ruolo di processi psicologici come i fattori di rischio individuale (livello intrinseco).

Il modello *Job Demand-Resource* di Bakker e Demerouti considera:

le *domande*, ossia aspetti fisici, psicologici sociali e organizzativi che sollecitano l'organismo richiedendogli uno sforzo di adattamento, determinando cioè un dispendio di energie psicofisiche disponibili. Esse non sono di per sé negative, ma lo divengono a fronte di un elevato sforzo richiesto e in assenza di adeguate risorse,

le *risorse*, ossia aspetti fisici, psicologici sociali e organizzativi che permettono di raggiungere gli obiettivi del lavoro. Esse attenuano le domande e i costi ad esse associate e/o che stimolano l'apprendimento e lo sviluppo personale.

Le relazioni fra queste variabili provocano due tipi di processo, uno di esaurimento di energie psicofisiche e uno motivazionale, favorito dalla presenza di risorse lavorative, le quali possono attenuare il processo di *strain* ingenerato dalle domande lavorative (*buffering hypothesis*).

Il modello *Demand induced Strain Compensation*, si concentra principalmente sull'ipotesi buffering del modello precedente. Esso postula che, secondo il principio di corrispondenza, l'effetto di attenuazione esercitato dalle risorse lavorative è più forte o più facilmente identificato, se domande e risorse appartengono allo stesso dominio (risorse e domande cognitive, risorse e domande fisiche, risorse e domande emotive). L'equilibrio fra domande e risorse produrrebbe uno stato di benessere e di performance dei lavoratori e quindi di crescita.

Il modello di Warr integra le concezioni edoniche¹ ed eudaimoniche² di benessere e prende in considerazione due dimensioni fondamentali: la *piacevolezza dell'esperienza* (connotazione di stati affettivi positivi o negativi: piacevolezza/spiacevolezza) e l'*arousal o attivazione mentale* (ossia prontezza all'azione o possibilità di dispendio di energie psico-fisiche da parte dell'individuo, declinato in: alta attivazione/bassa attivazione). Quindi secondo questo modello avremo:

¹ Benessere concepito come conseguimento del maggior livello possibile di piacere e felicità, assenza di emozioni negative, presenza di emozioni positive.

² Benessere concepito come la risultante dello sviluppo, dell'attualizzazione e del perseguimento di obiettivi condivisi al fine di un bene comune.

- *Piacevolezza/alta attivazione*: entusiasmo (allegria, ispirazione, eccitazione)
- *Piacevolezza/bassa attivazione*: comfort (calma, rilassamento, distensione, agio)
- *Spiacevolezza/alta attivazione*: ansia (nervosismo, tensione, preoccupazione)
- *Spiacevolezza/bassa attivazione*: depressione (demoralizzazione, avvilitamento, disperazione)

Secondo questo modello la soddisfazione per il lavoro (*job satisfaction*) sarebbe riconducibile a stati affettivi piacevoli e bassa attivazione, mentre il *burnout* sarebbe collegato a stati affettivi spiacevoli e bassa attivazione.

Il modello *Subjective Wellness Being* di Orlemans e Bakker, che si rifà al modello strutturale degli stati emotivi di Warr, Bakker e Orlemans (2011), considera il *burnout*, l'*engagement*, il *workaholism*, la soddisfazione lavorativa come diversi stati di benessere lavorativo, correlati a diversi livelli di piacevolezza (emozioni positive) e attivazione. Abbiamo quindi le dimensioni:

- Piacevolezza, distinta in emozioni positive e negative
- Attivazione (psicofisiologica), distinta in alta e bassa

Work engagement e soddisfazione sul lavoro, corrisponderebbero a forme positive di *subjective wellness being*, con alta attivazione e alti livelli di piacere per il *work engagement* e bassa attivazione e bassa attivazione e altri livelli di piacere per la soddisfazione lavorativa. Mentre *workaholism* e *burnout*, corrisponderebbero a forme negative di *subjective wellness being*, con alta attivazione e bassi livelli di piacere per il *workaholism* e bassa attivazione e bassi livelli di piacere per il *burnout*.

Il modello INAIL adotta un approccio socio-tecnico alla valutazione del rischio. La prima fase, obbligatoria, consiste nella rilevazione di indicatori di rischio stress il più possibile oggettivi e quantificabili, appartenenti a tre aree: eventi sentinella, quali ad esempio gli indici infortunistici e le assenze per malattia; fattori di contenuto del lavoro, come l'ambiente e i ritmi di lavoro; fattori di contesto del lavoro, tra cui l'autonomia decisionale e la presenza di conflitti interpersonali. Questa prima fase non coinvolge direttamente i lavoratori ed è volta a individuare la presenza o meno di fasce di rischio, sulla base di scoring ottenuti dal calcolo dei punteggi su ciascuna delle aree sopra menzionate. La seconda fase, necessaria solo se nella prima fase sono emerse problematiche che non hanno trovato soluzione con correttivi di natura tecnica, organizzativa, comunicativa e formativa, consiste nella valutazione approfondita della percezione soggettiva da parte dei lavoratori dei fattori associati allo stress. Questa fase di valutazione approfondita per gruppi omogenei, può essere effettuata tramite questionario a tutta la popolazione lavorativa oppure tramite intervista semi-strutturata o focus group, a seconda delle dimensioni aziendali. Il questionario di riferimento è lo *Stress Indicator Tool*, elaborato in Gran Bretagna dalla *Health and Safety Executive*, che ha lo scopo di valutare lo stress lavoro-correlato a livello organizzativo. Sviluppato originariamente sulla base del già menzionato modello *Demand-Control-Support* di Karasek, tale questionario prende in considerazione sette dimensioni: la domanda, il controllo, il sostegno dei colleghi, il sostegno dei superiori, le relazioni, il ruolo e il cambiamento.

2.3.3. Gli interventi

Nonostante come abbiamo già sottolineato, le prospettive di approfondimento teorico siano molteplici, la maggior parte degli interventi progettati per migliorare il rapporto individuo-contesto di lavoro sono collocabili all'interno della *prospettiva sullo stress lavorativo e burn out*.

Essi vengono classificati in: 1) interventi rivolti al singolo lavoratore, e orientati a potenziare le risorse individuali necessarie ad affrontare con maggiore efficacia le situazioni stressanti, in un'ottica preventiva ma soprattutto di contenimento; 2) interventi rivolti all'organizzazione, con l'intento di favorire i cambiamenti, per esempio a livello della struttura organizzativa o delle procedure di selezione e formazione oppure a livello dello sviluppo di politiche aziendali e gestionali più flessibili a favore del lavoratore; 3) interventi rivolti all'interfaccia organizzazione-individuo, in particolare al gruppo di lavoro, con l'intento di agire sulle relazioni interpersonali, sui ruoli, sul rapporto uomo-ambiente, sulla partecipazione e sulla autonomia del lavoratore.

Un altro modo di classificare i tipi di intervento prevede una ripartizione in: 1) livello primario, che implica la riduzione dei fattori che causano stress; 2) livello secondario, che si focalizza sulla gestione dello stress; 3) livello terziario, che prevede programmi di assistenza al lavoratore.

A livello organizzativo, gli interventi dovrebbero puntare a individuare i fattori lavorativi che causano stress e a intervenire sul cambiamento della struttura e delle pratiche organizzative, nonché sui fattori fisici e ambientali. A questo livello si collocano gli interventi di *job design*, di ristrutturazione dell'organizzazione del lavoro, i piani di sviluppo di carriera, le politiche di selezione del personale, la formazione e lo sviluppo organizzativo, la flessibilità dell'orario di lavoro, riprogettazione degli spazi e aspetti di contesto come sostegno sociale (informativo, strumentale, emotivo), *team building*, *diversity management*.

A livello dell'interfaccia individuo-organizzazione, gli interventi mirano a migliorare l'adattamento persona-ambiente e le relazioni sul lavoro. I contenuti vanno dalla modifica del carico di lavoro e del livello di autonomia lavorativa, al grado di partecipazione e alle relazioni tra colleghi. Anche in questo caso la formazione costituisce una delle principali strategie di azione per orientare e motivare al lavoro, favorire una migliore comunicazione interna o facilitare il lavoro per obiettivi. Sempre a questo livello si collocano gli interventi di *wellness* aziendale che hanno come obiettivo quello di modificare i comportamenti delle persone per quel che riguarda gli stili di vita. Si tratta di programmi di natura educativa e di sostegno al cambiamento comportamentale.

A livello individuale gli interventi puntano a potenziare le risorse dell'individuo per acquisire una migliore capacità di fare fronte allo stress. In quest'ottica vengono elaborate proposte di aiuto ai lavoratori in ambiti come le abilità di *coping* o la gestione di tecniche per la riduzione dei sintomi dello stress lavorativo. I principali contenuti degli interventi sono, per esempio, tecniche di *time management*, la terapia cognitiva, le tecniche di rilassamento, il *counseling*.

L'analisi degli interventi (Avallone e Paplomatas, 2005) mostra che nelle organizzazioni vengono attuati soprattutto interventi che mirano a modificare gli stili di vita dei singoli e/o a indurre a reagire positivamente ed efficacemente a situazioni stressanti. Assai raramente, giocando d'anticipo o andando a modificare i fattori organizzativi potenzialmente causa di stress, si mettono in atto interventi che implicino un cambiamento a livello organizzativo. Anche quando tale cambiamento viene ammesso, esso si limita ad aspetti assolutamente marginali. Sono invece sempre più in espansione, come abbiamo già detto, a partire da una moda americana, interventi che includono attività di promozione della salute, controllo dell'alimentazione, esercizi di fitness, rilassamento, *counseling* psicologico o di educazione alla gestione dello stress e lo screening della salute. A questi si aggiungono tutte quelle pratiche come lo yoga, la meditazione, l'ipnosi, che vengono costantemente, consigliate da svolgere privatamente, per far fronte allo stress lavorativo. La psicoanalista francese Marie Hélène Brousse, mettendo in evidenza alcuni punti nodali del

sistema di produzione capitalistico, definisce questo tipo di pratiche «trattamenti impostori» (Brousse 2018: p 56) dell'angoscia, perché trattano il malessere individuale, tramite delle «posture» che, escludendo la parola, escludono il lavoro dell'inconscio e, quindi, la possibilità di elaborare, rispetto al malessere, una soluzione soggettivata.

Come sottolineano Avallone e Paplomatas, benché nella genesi dello stress si attribuisca un ruolo specifico alle caratteristiche del contesto lavorativo, di fatto negli interventi si finisce per attribuire un ruolo preponderante agli elementi soggettivi e individuali, cosa che «si evince dall'ampio spazio che occupano, tra i risultati attesi, elementi quali la performance lavorativa individuale e lo stato di salute dei singoli» (Avallone, Paplomatas 2005: p. 37). Prevale in sostanza un'impostazione di tipo individualistico e riparativa e «all'apice del processo decisionale è posto l'individuo che percepisce uno stato di stress, piuttosto che strategie organizzative di prevenzione dello stress e di promozione e tutela della salute in generale» (Ivi: p. 38).

Avallone e Paplomatas evidenziano inoltre che: «Nella prima rassegna esistente sugli interventi di gestione dello *stress* nelle organizzazioni, Newman e Beehr (1979) riferiscono di un unico intervento a livello organizzativo, su cinquantadue selezionati. Nel corso del successivo decennio sono state pubblicate anche altre rassegne: nei tredici studi selezionati da Murphy (1984), fra le misure utilizzate a conclusione degli interventi per la verifica dei risultati raggiunti, ventisette sono classificabili come individuali, solo tre di tipo organizzativo e due di tipo individuale/organizzativo. Ugualmente, nella rassegna di De Frank e Cooper (1987) quindici misure di risultato riguardano l'individuo, sette l'interfaccia individuo/organizzazione e due l'organizzazione. Gli studi esaminati, quindi, enfatizzano l'individuo: al posto dei processi di conoscenza e valutazione degli *stressor* organizzativi, il focus prevalente degli interventi è rappresentato dal il processo di valutazione cognitiva degli *stressor* organizzativi e dalle strategie di *coping*. Il trend sembra immutato almeno fino alla più recente rassegna di Ivancevich e collaboratori (1990), in cui solo quattro dei dieci studi selezionati hanno come target dell'intervento dimensioni organizzative» (Ivi: p.39).

2.3.4. Gli strumenti di valutazione

Gli strumenti esistenti, validati per misurare il benessere in relazione ai costrutti e alle dimensioni che si intendono approfondire, sono molteplici.

Abbiamo per esempio, ne citiamo alcuni anche per dare un'idea di come siano mutate nel tempo le denominazioni, il *Measures of role conflict and role ambiguity* (RCRA) di Rizzo, House e Litzman del 1970, il *Job diagnostic survey* (JDS), ideato da Hackman e Oldham nel 1975, lo *Stress diagnostic survey*, messo a punto da Ivancevich e Matteson nel 1980, il *Job content questionnaire* (JCQ) ideato da Karasek nel 1986, il quale si focalizza in particolare sulla misurazione dello stress lavoro correlato, analizzando la relazione fra tre caratteristiche: la richiesta lavorativa, la libertà di prendere decisioni e il supporto sociale da parte dei cosiddetti pari.

Troviamo inoltre: lo *Stress incident record* (SIR) messo a punto da Newton e Kaenan nel 1985, l'*Occupational stress inventory*, (OSInv) di Osipow e Spokane del 1987, l'*Occupational stress indicator* (OSI) di Cooper, Sloan e Williams del 1988, il *Job stress survey* di Spielberg del 1994, il *The stress profile* (SP) di Setterlind e Larsson del 1995. E ancora: l'*Effort-reward imbalance* (E-RI) di Siegrist e Cooper del 1998, l'*Organization health report* (OHR) di Fiorelli, Alacorn, Taylor e Woods del 1998, lo *Stress audits* (SA) di Lancaster, Pilkington, Gracelind del 1999.

Fra i più recenti menzioniamo il *General questionnaire for psychological and social factory at Work*, messo a punto da Lindstrom nel 2000, l'*Organizational checkup system*, realizzato da Letier e Maslach nel 2000 per rilevare il *burn out* utilizzando l'approccio organizzativo, *Le persone e il lavoro*, formalizzato dal Laboratorio di Psicologia e Sociologia del Lavoro dell'ISPESL nel 2010, e il *Questionario multidimensionale della salute organizzativa* (MOHO), messo a punto da Avallone e Paplomatas nel 2005.

Nella quasi totalità dei casi si tratta di strumenti quantitativi che utilizzano questionari auto compilati e scale Likert per le risposte. Essi indagano in particolare tre categorie di variabili: 1) quelle relative alle dimensioni organizzative (caratteristiche dei compiti, ruoli, struttura organizzativa) e/o del gruppo di lavoro e della qualità delle relazioni all'interno (supporto sociale, comunicazione, ecc.); 2) variabili individuali, tese a cogliere le caratteristiche dell'individuo (livello di *stress*, *strain*, stile di *coping*, differenze individuali); 3) variabili relative allo stato di salute individuale e organizzativa.

Negli strumenti di valutazione si fa riferimento soprattutto a elementi di salute psicofisica individuale e l'elemento indagato nell'interazione individuo-organizzazione è quasi esclusivamente la motivazione del lavoratore.

2.4. Il benessere organizzativo: criticità di un concetto

2.4.1. L'io moderno

Nei paragrafi precedenti abbiamo sottolineato come il concetto di benessere organizzativo abbia una genesi piuttosto recente, collegata alla nascita della disciplina il cui nome più recente è quello di Psicologia della salute occupazionale, e una storia indissolubilmente collegata alla produttività. Di fatto, tale concetto, fa punto di saldatura fra vari discorsi, il discorso capitalista e il discorso scientifico (in particolare nella sua declinazione scienziata), ma anche il discorso della psicologia di stampo cognitivo-comportamentale e le neuroscienze.

Se riflettiamo letteralmente sulla locuzione «benessere organizzativo», non possiamo non accorgerci del fatto che essa metta in primo piano la questione dell'essere e quella del bene, questioni antiche, rispetto alle quali possiamo dire che ciascuna epoca ha cercato di dare risposta, individuando un principio dominante organizzatore di senso che si è ripercosso sugli assetti sociali e sugli individui.

Nello scritto *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Freud afferma che «La contrapposizione tra psicologia individuale e psicologia sociale o delle masse, contrapposizione che a prima vista può sembrarci molto importante, perde, a una considerazione più attenta, gran parte della sua rigidità. [...] Nella vita psichica del singolo l'altro è regolarmente presente come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico, e pertanto, in quest'accezione più ampia ma indiscutibilmente legittima, la psicologia individuale è al tempo stesso, fin dall'inizio, psicologia sociale» (Freud 1921: p. 261).

Nel solco di Freud, lo psicoanalista francese Jacques Lacan afferma che «il collettivo non è niente altro che il soggetto dell'individuale» (Lacan 1945: p. 207), il collettivo e i gruppi sono una «molteplicità di relazioni individuali rispetto all'Uno dell'Ideale dell'io, [...] una relazione individuale moltiplicata» (Miller 2001: p. 3).

Affrontando il tema del benessere organizzativo, è quindi doveroso riflettere su quale sia l'individuo che il discorso dominante dell'epoca presente, ossia quello capitalista, suppone e quale il ben-essere che la psicologia, come disciplina perfettamente inscritta in tale discorso, delinea per lui.

Per rispondere adeguatamente a queste domande, occorrerebbe affrontare tanti argomenti, ci limiteremo qui a fare qualche piccolo passo e a proporre alcuni semplici elementi di riflessione.

Nel primo paragrafo di questo capitolo, abbiamo visto che, a partire dagli anni Cinquanta - Sessanta, l'evoluzione del pensiero rispetto al concetto di salute e benessere organizzativo, comincia a prendere in carico quello che è stato definito *fattore umano*. Abbiamo visto, inoltre, che la maggior parte delle elaborazioni teoriche in tema di salute organizzativa, pur rilevando che ogni individuo è influenzato da ciò che avviene nel contesto lavorativo, si sostiene su una concezione psicologica dell'individuo, di matrice statunitense, che si basa su un Io concepito come entità indipendente, spontaneamente volta all'autorealizzazione, allo sviluppo, al miglioramento, alla crescita personale, una concezione che considera quindi l'individuo in chiave perfettamente evoluzionistica.

Ma da dove viene tale concezione, dato che se guardiamo «in casa nostra», in Europa, con riferimento alla filosofia, alla psichiatria, alla teoria psicoanalitica, una tale concezione è assolutamente estranea?

La psicoanalisi freudiana ci consegna una concezione di individuo costantemente in tensione e costantemente diviso fra i propri moti pulsionali e le istanze morali, fra il principio di realtà e ciò che costantemente lo mette in discussione; un individuo la cui maturazione pulsionale avviene sempre e solo in forma parziale e contingente ed è suscettibile di andate e ritorni; un individuo che è assoggettato alla ripetizione di esperienze che provocano la sua sofferenza e alla pulsione di morte; un individuo che resta dipendente, per struttura, dall'altro - altro parentale ma anche altro sociale - che lo determina, attraverso il linguaggio e il simbolico, nelle sue fibre più intime.

Da dove viene quindi, questo nuovo Io, questo *autonomous ego*, questo *self made man* auto consistente, di cui parlano le teorie psicologiche statunitensi, volto per natura all'autorealizzazione, al progresso e che dovrebbe soddisfarsi della propria performance?

Come sappiamo, è lo stesso Freud, a portare la psicoanalisi negli Stati Uniti. È il 1909 ed egli vi si reca, insieme a Jung, per tenere delle conferenze alla Clark University Massachusetts. Ma mentre Freud è convinto di portare in America «la peste», lì la teoria freudiana, e con essa il suo carattere scandaloso e rivoluzionario, viene immediatamente riassorbita in una psicologia generale. E questo avviene anche grazie alle collusioni e ai misconoscimenti operati proprio dai suoi allievi.

Un passo fondamentale viene compiuto nel 1937, a opera dello psicoanalista viennese Heinz Hartmann, migrato negli Stati Uniti negli anni Trenta, a seguito delle leggi razziali. Nel suo testo *La psicologia dell'Io e il problema dell'adattamento*, Hartmann scrive: «Noi pensiamo che la psicoanalisi debba diventare una specie di scienza di base della sociologia» (Hartmann 1937: p. 42). Hartmann affronta la questione della realtà essenzialmente dal punto di vista della teoria evoluzionista: un individuo «ben adattato» è per lui un individuo in cui la produttività, l'attitudine a provare piacere e l'equilibrio psichico non sono perturbati. È su questa nozione di adattamento, adattamento alla realtà, che egli configura il legame fra l'individuo e il suo ambiente. Inoltre non solo l'uomo si adatta alla società ma partecipa all'elaborazione dei compiti ai quali deve adattarsi. I «compiti di adattamento più importanti per l'uomo» – sostiene ancora Hartmann – «consistono nell'adattarsi alla struttura sociale e a cooperarvi, cosa che non vuol dire solo una sottomissione

passiva ai fini del gruppo, ma una collaborazione attiva per modificare la società. Un Io non può condurre all'adattamento e alla sintesi che se è forte e capace di integrare, organizzare e fare la sintesi delle esperienze, al fine di adattarsi alla realtà» (Ibidem).

Per Freud l'Io rappresentava un'istanza di mediazione tra le esigenze dell'Es, le richieste del Superio e la realtà esterna. La mediazione non coincide con l'adattamento, essa è resa necessaria proprio perché non c'è adattamento. Dato che ora, per Hartmann, l'Io non risponde più a tale logica, diviene possibile pensare una zona non conflittuale dell'Io; una «sfera dell'io libera dal conflitto» (Ibidem) in cui l'Io potrà sviluppare una «padronanza della realtà» (Ibidem), libero dall'influenza delle altre istanze psichiche.

In una società, quale quella americana dell'epoca, che manca di ideali stabili ai quali aggrapparsi, caratterizzata da uno sviluppo industriale senza precedenti e continuamente in cambiamento, è di importanza capitale riuscire ad assicurare alle persone un senso di sé stabile di fronte alle incertezze sociali. La psicoanalisi, nella sua versione di *Ego Psychology*, di scienza sociale pragmatica in cui il principio di realtà formulato da Freud (1911) viene assimilato al conformismo sociale, offre alla società capitalista americana e al neoliberismo, esattamente l'individuo di cui ha bisogno.

Con un tornaconto, ovviamente. Come evidenzia la King (2014), gli psicoanalisti viennesi migrati negli Stati Uniti per via delle leggi razziali, vengono accolti come delle star, a loro vengono offerte cattedre e onori.

Paul Federn, psicanalista vicino a Sigmund Freud, al suo arrivo a New York, viene immediatamente considerato come «uno dei più eminenti psichiatri del paese» (Shorter 1997: p. 167). Else Pappenheim, «quando ha lasciato Vienna per Baltimora all'età di venticinque anni, si è trovata immediatamente accettata professionalmente fino a essere adulata» (Ibidem). Al suo arrivo a New York lo psicoanalista Kris viene nominato «professore alla New School for Social Research dove fonda un programma di ricerca sulla propaganda totalitaria» (Ibidem).

L'*Ego Psychology* finisce quindi per diventare una nuova ortodossia che privilegia quella che da Lacan è stata definita una ortopedia dell'Io, che cancella, riducendolo al massimo all'inconscio dei cognitivisti, il concetto di inconscio elaborato da Freud che costituisce invece il vero fondamento sociale dell'individuo.

Si passa dunque da un Io come una delle istanze della psiche e spesso neanche la più sana, un Io che, come ha mostrato e dimostrato Freud, non è neanche padrone in casa propria, a un Io padrone, un Io che sembra poter riassorbire la totalità della psiche stessa.

La psicoanalisi, edulcorata, nella migliore delle ipotesi, in «psicoterapia psicodinamica», si trova così ridotta a strumento di misconoscimento e, con il dilagare dei metodi cosiddetti scientifici della psicologia sperimentale e delle neuroscienze, viene di fatto relegata al rango di una delle tante sotto-teorie della psicologia generale.

2.4.2. Mercato e universalizzazione

2.4.2.1. Il lavoro come comportamento economico

La frase «il lavoro nobilita l'uomo», fa parte di quello che viene definito *sensus communis*. Tale affermazione, attribuita alternativamente a Charles Darwin, Giordano Bruno, e ad altri, non è risparmiata neanche da un papa, Leone XIII, che nell'enciclica *Rerum Novarum* (1891) scrive: «Agli occhi della ragione e della fede il lavoro non degrada l'uomo, ma anzi lo nobilita col metter-

lo in grado di vivere onestamente la vita propria». Eppure nell'antichità occidentale si considerava che fosse piuttosto l'*otium*, contrapposto al *negotium*, a nobilitare l'uomo, mentre a lavorare erano i servi, spesso schiavi.

Max Weber, nel saggio *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, ci dice che è con l'affermarsi del capitalismo, sullo sfondo della credenza religiosa calvinista, che il lavoro comincia ad affermarsi come valore in sé, assieme all'idea che il profitto vada sempre reinvestito per produrre ulteriore profitto. In quest'ottica chi è povero non lo è più all'interno del disegno della provvidenza divina, ma per propria e unica responsabilità.

Se consideriamo la definizione che Robbins (1932), che può essere considerato uno dei padri fondatori dell'economia neoliberale, dà dell'economia, vediamo che la designa come: la scienza del comportamento umano, inteso come una relazione tra fini e mezzi rari, i quali hanno utilizzazioni che si escludono reciprocamente. Scopriamo inoltre che non propone più all'economia il compito di analizzare la relazione tra cose o processi, come il capitale, il lavoro, l'investimento, la produzione, ma le assegna di fatto il compito di analizzare il comportamento umano e la razionalità di tale comportamento, cercando di mettere in evidenza quale sia stato il calcolo, ragionevole o irragionevole, cieco o ponderato, in base al quale un individuo o più individui decidono di destinare delle risorse rare a un fine piuttosto che a un altro.

In base a questa logica, reintrodurre il lavoro nell'analisi economica non vuol dire più sapere dove esso si collochi tra capitale e produzione, chiedersi a quanto si compri il lavoro, che cosa produca tecnicamente o quale sia il valore che esso aggiunge.

Il problema fondamentale dell'economia neoliberista è quello di sapere come chi lavora utilizza le risorse di cui dispone. «Vale a dire» – come sottolinea Michel Foucault – «che, per introdurre il lavoro nel campo dell'analisi economica, ci si dovrà mettere nella prospettiva di chi lavora; si dovrà studiare il lavoro come comportamento economico, e come comportamento praticato, messo in atto, razionalizzato, calcolato dallo stesso individuo che lavora. Che cosa significa lavorare per colui che lavora? E a quale sistema di scelte e di razionalità obbedisce questa attività di lavoro? Ecco allora che improvvisamente, a partire da questa griglia che proietta sull'attività di lavoro un principio di razionalità strategica, diventa possibile vedere in che cosa e come le differenze qualitative del lavoro possono avere un effetto di tipo economico. Porsi, dunque, dal punto di vista del lavoratore e far sì che per la prima volta il lavoratore sia, nell'analisi economica, non un oggetto – l'oggetto di una domanda e di un'offerta di forza lavoro – ma un soggetto economico attivo» (Foucault 2004: p. 184).

Quindi non solo l'assolutizzazione del mercato ha inglobato il lavoro stesso fino a farne una merce, il cui prezzo è definito dalle logiche del discorso capitalista, ma c'è anche un altro cambiamento: l'*homo oeconomicus* del liberismo non è più un partner dello scambio, da cui cerca di trarre il massimo del profitto, l'*homo oeconomicus* del neoliberismo è un imprenditore, un imprenditore di se stesso e, come tale, è il proprio capitale, il produttore di sé e la propria fonte di redditi. Il razionale dell'economia neoliberale è una società fatta di individui che sono unità-imprese. In cosa consiste allora il capitale di ciascun lavoratore? Nella sua competenza, nelle sue emozioni, nei suoi cosiddetti tratti di personalità, nella sua capacità di adattarsi alle continue sollecitazioni del contesto lavorativo, persino nelle risorse psicofisiologiche che è in grado di attivare per aumentare la propria produttività, nonché nella sua modalità, assolutamente particolare, di godere della propria attività lavorativa.

Come sottolinea Foucault, bisogna considerare che: «l'attitudine a lavorare, la competenza, il poter fare qualcosa, non può essere separato da colui che è competente e che ha questa capacità. [...] Bisogna considerare che la competenza, che fa tutt'uno con il lavoratore è una macchina, ma una macchina intesa in senso positivo, perché produce flussi di redditi. [...] Di fatto, questa macchina ha la sua durata vitale, il suo periodo di utilizzabilità, la sua obsolescenza» (Ivi: p. 185).

2.4.2.2. Il mercato fra sociale e individuale

Il fatto che l'ingiunzione «Lavora!», sia per eccellenza l'ingiunzione del discorso del padrone capitalista, non risale evidentemente a ieri. Ciò che è nuovo, nel capitalismo contemporaneo, è il fatto che esso, come evidenzia Marie Hélène Brousse, abbia virato verso un imperativo di consumo universale. Esso è infatti diventato un discorso universale che «mette tutte le cose umane sul mercato: gli ovociti, gli spermatozoi, gli arti, gli organi, l'educazione, i saperi, non gli sfugge niente» (Brousse 2018: pp. 58-59).

Il lavoro «non era nuovo nella produzione della merce» ci dice Lacan, così come «non era nuova nemmeno la rinuncia al godimento [...] è essa a costituire il padrone, il quale intende proprio farne il principio del suo potere. Quel che è nuovo è che ci sia un discorso che la articola, questa rinuncia, e che in essa fa apparire quella che chiamerò la funzione del *plusgodere*» (Lacan 2006, p. 12).

Il *plusgodere* teorizzato da Lacan, è una sorta di fodera a rovescio del *plusvalore* di Marx. Marx ha formalizzato il *plusvalore* e Lacan ha teorizzato il *plusgodere* e ne ha dato la logica rispetto al funzionamento psichico, definendolo oggetto *a*, l'oggetto *causa-del-desiderio*. Ma mentre il *plusvalore* di Marx, dipendendo dal mercato, porta il marchio dell'universalizzazione della differenza fra valore d'uso e valore di scambio, il *plusgodere* di Lacan, quello che ha definito oggetto *a* e il cui posto è ricoperto, all'occorrenza, dagli oggetti pulsionali già menzionati da Freud, «dà alloggio a un resto di godimento, assolutamente intimo e particolare, che ha che fare con il desiderio» (Ivi: p. 59) di ciascun soggetto.

«Un oggetto per tutti» (lo stesso) è lo slogan, democratico se vogliamo, del capitalismo. Ma è proprio qui che, ci dice Lacan, si produce la tensione irriducibile e inassimilabile: nell'impossibile riassorbimento del singolare nell'universale, fra l'«oggetto per tutti» e l'«oggetto proprio a ciascuno».

«Noi paghiamo il lavoro» – ci dice Lacan, riprendendo Marx – «lo paghiamo col denaro perché siamo all'interno del mercato. Paghiamo il suo vero prezzo, così com'è definito nel mercato dalla funzione del valore di scambio. C'è tuttavia un valore non pagato in ciò che si presenta come frutto del lavoro, poiché il vero prezzo di tale frutto è dato dal suo valore d'uso. Questo lavoro non pagato, benché pagato in modo giusto rispetto alla consistenza del mercato nel funzionamento del soggetto capitalista, è il plusvalore. Il plusvalore è dunque il frutto dei mezzi di articolazione che costituiscono il discorso capitalista. Ora, così articolato, questo discorso determina una certa posizione dell'*Io* nel sistema. Quando questo *Io* si trova nel posto del lavoratore – è un caso sempre più generale –, la suddetta posizione comporta una rivendicazione relativa alla frustrazione, fra virgolette, del lavoratore» (Lacan 2006: p. 31).

L'iscrizione nel discorso – di una famiglia, di una comunità, di una società – è, nella teorizzazione di Lacan, ciò che caratterizza gli esseri parlanti. Che ne siamo consapevoli o meno, non potremmo neanche parlare, se non fossimo iscritti in un discorso. Tale iscrizione implica una

perdita primordiale non recuperabile, data da una sostituzione, da una metaforizzazione, dell'organico con il simbolo. A questa modalità di iscrizione che è propria a ciascuno, corrisponde sì una perdita, ma anche un guadagno, un *più-di-godere*, che però non è già più dello stesso ordine, in quanto già segnato dall'avvento del simbolo, e come tale, già in partenza «problematico».

Potremmo dire che il discorso capitalista contemporaneo si specifica per mettere a proprio frutto proprio i modi di godimento individuali, omogeneizzandoli. Nel discorso capitalista la risposta alla *mancanza-a-essere* costitutiva del soggetto, non è dal lato dell'ideale, dal lato del senso, sul quale si può fare perno per fondare un collettivo, ma dal lato dell'oggetto universalizzato e dal lato del godimento individuale e solitario.

Il soggetto della modernità trova il suo modello nel soggetto in rete; sono le forme di circolazione di informazioni, di prodotti, di profitto, infatti, ad assegnargli un posto. In solitudine può connettersi con chiunque senza altri limiti che tecnici.

Si tratta di un soggetto autarchico, innestato in una chiacchiera e in un sapere universali immediatamente accessibili, un soggetto facilmente manipolabile, il cui indice è il like.

Il correlativo di questo soggetto sono i mille oggetti prodotti dal mercato, i gadget, più o meno costosi, reclamizzati come ciò che potrebbe colmare la sua mancanza-a-essere, la sua divisione costitutiva, come ciò che potrebbe semplificare, tramite un corto circuito, il suo rapporto col proprio desiderio ma che, non essendo altro che feticci, vengono sostituiti sempre più rapidamente.

Gli oggetti moderni nascono con un'obsolescenza programmata, mettendo a nudo da una parte il *telos* del capitalismo, la sua spinta forsennata al consumo, dall'altra la sua «significazione: spazzatura» (Brousse 2018: p. 57), perché è questo che il sistema in definitiva produce: un quantitativo sempre più ingente di scarti che si accumulano ai margini del sistema e ne svelano il lato mortifero, il lato di pulsione di morte, per dirla con Freud, mettendo a rischio la stessa sopravvivenza dell'ecosistema.

La cosa paradossale dell'epoca attuale è che, sottomessi al discorso capitalista, siamo diventati tutti capitalisti, anche senza capitale inteso nel senso tradizionale del termine, e i nostri modi di godere sono contrassegnati da un'esigenza di profitto. «Le persone trascorrono una quantità di tempo notevole a calcolare il viaggio meno caro, l'auto più vantaggiosa, il miglior rapporto qualità/prezzo. Cercano, tramite il minusvalore, di recuperare il plusvalore che hanno perso» (Ivi: p. 59). Si tratta di una soddisfazione che niente ha a che fare con il principio di piacere, ma piuttosto con quel suo al di là, che Freud aveva messo bene in evidenza, e che Lacan ha designato con il termine di godimento.

Anche l'Io è diventato nient'altro che un capitalista, dato che, come si insegna, deve «competere», «sapersi vendere» e far fruttare le proprie risorse, investendo su se stesso e sulle proprie abilità: mentali, fisiche, emotive, al fine di aumentare la propria occupabilità, la propria resilienza, la propria appetibilità, per non essere espulso dal cosiddetto mercato del lavoro e per non finire, scarto lui stesso, ai margini del discorso dominante. I lavoratori sono diventati unità intercambiabili, esattamente come i gadget che il capitalismo produce e il *burnout* testimonia proprio del fatto che «il lavoro consuma il lavoratore» (Ivi: p. 56). *Burnout* è, secondo la psicoanalista Brousse, il termine inglese per tradurre quello che Lacan ha indicato con il neologismo *poubellification*, trasformare in spazzatura. A livello del soggetto, si tratta infatti di una rottura, uno scatenamento nell'equilibrio precario che lo sostiene.

Il cosiddetto *burnout* viene, come sintomo psicofisico, «al posto di un “no”, che non si riesce a esprimere rispetto all'imperativo feroce del lavoro» (Ibidem), rispetto all'imperativo del discorso capitalista e delle sue tecniche di valutazione della produttività. Esso costituisce l'esito dello strappo che si produce a livello della catena di senso del soggetto, con la sua conseguente riduzione a scarto.

Il capitalismo contemporaneo, come evidenzia Brousse, staccando «il significante padrone *lavoro* da altri due significanti che gli erano legati, ossia *famiglia* e *patria*, ha modificato il modo di godere dominante prendendo in conto – e forse producendola – una separazione del lavoro dai significanti patriarcali» (Ivi: p. 59).

I metodi di valutazione, anche quelli relativi al benessere organizzativo, proprio per il loro legame inscindibile con la produttività, sono per loro peccato originale funzionali alla strutturazione e al mantenimento di una combinatoria produttiva che ha, come fine specifico, la mobilitazione dei lavoratori verso gli obiettivi produttivi fissati dalle aziende.

E quando i lavoratori diventano sempre più facilmente sostituibili, anche grazie al decentramento dei siti produttivi e alla possibilità di reclutare forza lavoro con meno diritti e a costi sempre più bassi, il timore della disoccupazione li spinge all'estremo dei loro limiti. I cosiddetti rischi psicosociali e il *burnout* vengono proprio a dare un nome universale alla minaccia di rottura che si libra sul materiale umano non appena il lavoro aggredisce, per estrarne produttività, anche il nodo sintomatico che li ormeggia come soggetti.

A questa rottura si vorrebbe oggi porre rimedio con soluzioni *maquillage*, attraverso quelli che, come abbiamo citato, Marie Hélène Brousse chiama «trattamenti impostori» (Ivi: p. 56) dell'angoscia, ossia le attività di promozione della salute e del benessere che sono oggi il culmine del discorso sul benessere organizzativo, il cosiddetto *wellness*, che mira a cambiare i comportamenti e le percezioni, tramite il controllo dell'alimentazione, gli esercizi di fitness, le tecniche di rilassamento, il *counseling* psicologico o l'educazione alla gestione dello stress.

Tali pratiche, che si pongono al crocevia tra il discorso capitalista e il discorso scientifico, dettano infatti ai soggetti quale sia il loro ben-essere, l'essere che devono saper essere, una modalità di essere universale cui devono conformarsi per restare al proprio posto nell'ordine sociale e produttivo stabiliti. Come evidenzia Canguilhem, il comportamentismo definisce l'uomo prima di tutto come uno strumento e ha come vocazione quella di mettere l'uomo al suo posto, al suo compito, renderlo utile. È sul versante dell'universale, che il comportamentismo è in sintonia con il discorso capitalista; esso sopprime lo psichismo, la particolarità soggettiva, che si rivela, invece, proprio nelle anomalie, nelle difficoltà, nei fallimenti, nelle non-conformità.

2.4.2.3. Il padrone moderno

Nel cosiddetto mercato del lavoro non siamo più, sottolinea Gilles Chetenay: «venditori della nostra forza lavoro, siamo l'oggetto stesso degli scambi – oggetti da gettare non appena l'estrazione del godimento diventa meno gustosa» (Chetenay 2018: p. 67). Al di là della biopolitica foucaultiana, che pure ci indica dei punti di fuga inquietanti, relativamente al connubio fra discorso capitalista e biogenetica, l'economia comportamentale di Kahnemann, Tversky e Thaler mostra che le tecniche di captazione del *più-di-godere* mordono fino al nostro essere e questo non solo quando siamo al lavoro. Con l'allargamento dei confini del mondo globalizzato, sono diventate un modo di governo.

Come un'attenta analisi della letteratura suo malgrado dimostra, le indagini e le valutazioni sul benessere all'interno delle organizzazioni non sono per niente destinate a incidere sulla struttura organizzativa, esattamente come avviene per i questionari relativi al gradimento e alla qualità dei servizi. Esse sono funzionali a produrre un sapere con cui orientare, produrre punteggi, stare dentro classifiche, creare opinione positiva.

Della particolarità, nel mondo attuale, non si sa che fare: essa, per un algoritmo, è semplicemente qualcosa per cui non c'è posto.

«Tutto va per il meglio nel peggiore dei mondi possibili», scriveva nel 1916 Dino Campana, e senza arresto.

La flessibilità lavorativa, che più di un ventennio fa è stata teorizzata come opportunità di costruirsi una carriera su misura, è diventata semplicemente precarietà per tutta la vita.

Già Letourneaux, nel lontano 1998, sottolineava che le condizioni lavorative dei lavoratori temporanei erano peggiori di quelle dei lavoratori stabili: maggior esposizione al rumore, lavori ripetitivi, minori possibilità di sviluppare competenze e abilità, minore accesso alla formazione e possibilità di partecipazione. Sottolineava inoltre che, come esito delle strategie di *outsourcing*, prevalevano sentimenti di insicurezza, condivisi con i lavoratori stabili.

È interessante notare che proprio negli anni in cui aumentavano insicurezza lavorativa e precarietà, fiorivano narrative che teorizzavano di: carriera *boundaryless*; carriera auto diretta; *protean career* o carriera versatile; capitale di carriera e competenze di carriera; *knowing-whom* e di *knowing-why*, persino dell'ottimismo, come una delle caratteristiche fondamentali per avere successo lavorativo. Narrative in cui l'Io padrone, ha sguazzato per un po', salvo verificare, un ventennio dopo, che quella narrativa, frutto del neoliberismo, gli stava scaricando addosso un peso capace di spezzarlo: *burnout*.

Come insegna Lacan, ciò che è precluso dal simbolico torna nel reale in forma devastante. E se abbiamo potuto pensare di sbarazzarci della divisione costitutiva dell'essere umano e della sua singolarità, perseguendo un ideale di sapere universale e generalizzabile, oggi paghiamo il conto sotto varie forme: violenza, sentimenti di odio che prendono la forma del razzismo e, in ambito lavorativo, possiamo osservare una serie di sindromi da esaurimento altamente invalidanti, dipendenze, oppure manifestazioni di aggressività sotto varie forme, non ultime dinamiche gruppalì che individuano un capro espiatorio su cui scaricare tutte le frustrazioni derivanti dal contesto socio/lavorativo.

Quando niente è certo, infatti, quando le regole sono aleatorie o non chiare, quando l'altro simbolico si eclissa a favore di un imperativo che morde ma non si sa da dove venga enunciato, né chi ne sia effettivamente responsabile, essendo affidato sempre più a cieche procedure burocratiche e a spietati algoritmi, individuare un nemico, ancora meglio se niente ha a che fare con le proprie disgrazie, è il modo più a buon mercato per trattare e dare forma al proprio malessere.

Possiamo osservare che oggi il mercato lavora contro le stesse imprese; le aziende sono sottomesse alla stessa legge di consumo degli oggetti. Lo stesso CEO di Amazon ha già annunciato che la mega piattaforma di vendita fallirà e lavora solo per rimandare il più possibile il fallimento: è una questione di tempo, un tempo che probabilmente è già iscritto negli algoritmi che la regolano.

Le filiali delle aziende si aprono e si chiudono, si spostano e, con esse, quando va bene si spostano i lavoratori, quando va male li si licenziano perché niente è fatto per durare, ma solo per

produrre il massimo profitto nel brevissimo termine, e spesso secondo logiche che hanno sì a che fare con il profitto, ma non con la produttività reale. Dato che si tratta di regole dettate da calcoli finanziari determinati magari dalla parte opposta del pianeta.

Completamente delocalizzato, il mercato, come evidenzia Jacques-Alain Miller (2018), è la forma contemporanea dell'Uno. Il suo principio resta il profitto, ma il suo modo di funzionamento è l'astrazione, attraverso il calcolo della quantità, che permette l'universalizzazione dello scambio. I beneficiari sono universali quanto i debitori. E anche se è vero che le disuguaglianze aumentano, così come i meccanismi di esclusione, non è più esattamente un mondo di servi e di padroni, di capitalisti e di proletari, di cittadini e di cittadine, ma un mondo di consumatori reali o virtuali, o un mondo di utenti potenziali.

Così le indagini sul benessere organizzativo finiscono spesso per essere pure operazioni di marketing, rivolte alla platea esterna: clienti, committenti, pubblica opinione, ma anche alla platea interna, perché quando manca qualsiasi certezza di continuità lavorativa, qualsiasi certezza di retribuzione o di progressione di carriera, il personale, per essere spremuto, ha bisogno di essere motivato e fidelizzato come qualsiasi altro cliente.

Tutte le grandi imprese capitalistiche, e numerose istituzioni pubbliche, utilizzano, per razionalizzare il loro funzionamento, manuali o codici di procedure che compiono una descrizione e una informatizzazione delle azioni e dei comportamenti necessari allo svolgimento delle attività. I funzionamenti previsti attraverso un protocollo di ricerca, che è al contempo quantitativo (statistico) e qualitativo (le parole dei soggetti), sono strappati ai loro agenti per essere poi reiniettati sotto forma di procedura universale e andare a costituire un sapere acquisito senza pagare. È questo sapere che permette la gestione del mercato.

Come sottolinea ancora Jacques-Alain Miller (2018) il padrone moderno è orizzontale: deriva dalla logica globalizzante del mercato e della procedura. Il controllo deriva dal funzionamento reciproco o comunitario o corporativo. La valutazione ha preso il posto delle indagini e delle ispezioni e, con l'aiuto di una adeguata procedura di valutazione, persino di un'autovalutazione, un individuo può anche autoamministrarsi.

L'informazione generalizzata è la nuova forma di sapere assoluto. Rispetto alle leggi scientifiche alquanto probabilistiche, i protocolli e le procedure sono dei regolamenti che valgono per ogni azione umana e che perseguono l'obiettivo di gestire le masse in un mercato globale.

Al padrone dell'antichità, ci dice Lacan, non interessa sapere, interessa solo che la cosa funzioni. Il discorso capitalista opera invece a partire da una modifica del posto del sapere, di cui il proletario è stato spossessato: «ciò che si opera dal discorso del padrone antico a quello del padrone moderno, chiamato capitalista, è una modifica nel posto del sapere» (Lacan 1991: p. 30) e ciò che caratterizza questa modifica è il fatto che «effettivamente, lo sfruttamento capitalista lo frustra (il proletariato) del suo sapere, rendendolo inutile. Ma quello che gli viene restituito in una specie di sovversione è ben altro – è un sapere da padrone [...] Il fatto che il tutto-sapere sia passato al posto del padrone [...] mostra il nerbo della nuova tirannia del sapere» (*Ivi*: pp. 30-31).

Le pratiche di valutazione utilizzate dallo *human resources management*, a partire da quelle relative alla valutazione delle competenze (Balducci, Marchi 2017), fino a quelle relative alla misurazione della motivazione, della performance lavorativa, della produttività, più che sapere in partenza cosa cercano di misurare, mirano piuttosto a estrarlo dai lavoratori, il sapere, per effettuarvi delle operazioni: per analizzarlo, codificarlo, contabilizzarlo, universalizzarlo; per trasformarlo, grazie

agli «architetti delle scelte» del *paternalismo libertario* (Thaler, Sustein 2008: p. 10), in procedure ed algoritmi con cui indirizzare le scelte degli individui.

Il numero, che misura e vuole quantificare la qualità, o ricondurre a una realtà quantitativa anche ciò che non vi si presta, istaura un regime di omogeneità in cui tutto è comparabile e da comparare. Questo discorso della quantificazione, «si incarna e si monetizza nel mercato, in cui tutto ha un prezzo, tutto ha un valore, non un valore assoluto, ma un valore in una scala di valori stabiliti» (Miller 2018: p. 111).

La tecnica, che è un prodotto della scienza, è messa al servizio del discorso capitalista. Questa nuova era non si incarna solo nella produzione di gadget, di più di godere pronti all'uso, che si sostituiscono in una danza senza fine, assieme al loro imperativo di consumo e di obsolescenza; nel suo aspetto più profondo, la tecnica opera una «mutazione ontologica, [...] una trasformazione del rapporto del soggetto con l'essere. Il numero [...] della quantificazione è la garanzia dell'essere. L'incidenza della scienza sull'ontologia» (*Ivi*: p. 114).

2.4.3. Benessere e male di vivere

La Psicologia della salute occupazionale e i discorsi sul benessere in ambito lavorativo, sono sottoposti a varie contraddizioni. Una fondamentale è che da un lato, dopo aver trasformato elementi qualitativi, come l'angoscia e l'ansia, in elementi quantitativi (alta attivazione psicofisiologica/bassa attivazione psicofisiologica), cercano di far sparire i sintomi, ossia di trasformare i più in meno o i meno in più, chimicamente o per ricondizionamento, con o senza il consenso del soggetto. Dall'altro lato, come si evince chiaramente dai modelli teorici menzionati nel secondo paragrafo di questo capitolo, sono proprio le modalità sintomatiche, quelle che il discorso capitalista mette a profitto. Basti pensare, solo per fare un esempio tra tanti, alla sottile e dubbia distinzione fra l'«attaccamento al lavoro», che è considerato un tratto positivo per fare carriera perché assicura produttività, e il «workaholism» tratto di personalità individuato come fattore di rischio psicosociale perché può virare al *burnout*, ossia all'assenza di produttività. Da una parte un comportamento desiderabile, dall'altro un comportamento inadeguato, causato da uno stato di ansia che deriva, per lo più, proprio dal fatto di non riuscire a mettere un freno all'imperativo del lavoro.

«Lavoral» – è l'ingiunzione del padrone moderno – e: «Sii resiliente!», ossia: «Fa' in modo che possa chiederti sempre un pochino di più!». A ciò i sintomi correlati al lavoro sembrano rispondere: «È troppo!». E l'ideale del benessere organizzativo sembra proprio voler reintrodurre, tramite il sintagma: «*Non troppo lavoro*» (Lacan 2006: p. 106), il limite che ha contribuito a sottrarre tramite la quantificazione e trasformando quello che era un tratto particolare, una modalità sintomatica individuale, in un sintomo universale comparabile e contabilizzabile, da mettere magari di nuovo a profitto. A cosa ancorare il limite, quando gli orari di lavoro divengono sempre meno definibili e quando, grazie alle nuove tecnologie, neanche i luoghi riescono a fare scansioni tra tempo lavorativo e non lavorativo? Quale ideale collettivo e quale collettivo del lavoro è possibile, quando la segregazione del soggetto in rete corrisponde al suo regime di soddisfazione? Quando il soggetto stesso non sa, non solo che la sua stessa soddisfazione non corrisponde al suo maggior benessere, ma anzi rischia di consumarlo, e che, al tempo stesso, il limite, la risposta che su questo tema gli viene dall'altro, essendo individuata in maniera universale, annullando le significazioni soggettive, non può che essere fonte di malessere?

A fronte della tirannia del tutto sapere della scienza moderna, la psicoanalisi suggerisce qualcosa che potremmo chiamare una regolazione dei discorsi a partire da una mancanza di sapere.

Abbiamo pensato che l'universalismo, la comunicazione, la comparabilità, propri della nostra epoca, portassero automaticamente con sé nuove opportunità di democrazia e di uguaglianza. Il paradosso è invece che, come sottolinea Lacan, «ciò che caratterizza la nostra era – e non possiamo non accorgercene – è una segregazione ramificata, rinforzata, che fa intersezione a tutti i livelli e che non fa che moltiplicare le barriere» (Lacan 1968: p. 9).

A marzo 2020, quando a causa dell'epidemia di Covid-19, ci si è ritrovati improvvisamente e necessariamente catapultati in varie modalità di lavoro da casa, riassunte dalla onnicomprensiva definizione di smart working, il cambiamento è stato accompagnato, per lo più, da un sentimento di entusiasmo.

Finalmente la libertà di poter organizzare meglio il proprio tempo ed eventualmente di poter evitare, almeno in parte, relazioni e ambienti di lavoro poco piacevoli. Finalmente la possibilità di un po' di benessere! Eppure, ad ascoltare le lavoratrici e i lavoratori, sembra che lavorare da casa non sia stato poi così bello come ci si aspettava e che, pur restando a casa, non ci si sia mai stancati così tanto.

Nonostante ciò, si registra il diffuso desiderio di mantenere la possibilità di lavorare, almeno in parte, in smart working.

Cosa è dunque successo in tale periodo? Se grazie al «mezzo tecnologico» si è goduto della «libertà» e della possibilità di svolgere da remoto un lavoro che altrimenti sarebbe stato impossibile, nello stesso tempo si è di fatto verificata un'erosione dei confini tempo di lavoro/tempo privato e un'erosione della libertà personale. Si è sperimentato, ad esempio, che l'uso continuativo di cellulari e computer, connesso al regime di lockdown, faceva dilagare gli orari di lavoro; che veniva facilmente fagocitata qualunque pausa; che i luoghi virtuali richiedevano un presidio continuativo al loro buon funzionamento di cui non ci si era mai dovuti preoccupare in presenza, né era mai stato pensato prima come parte integrante dell'impegno lavorativo. Si è reso inoltre evidente che erano necessarie delle competenze tecniche che non solo richiedevano una formazione specifica, da acquisire in fretta e, per lo più, in solitudine, ma che neanche si poteva acquisire in toto, salvo apprendere da un giorno all'altro un altro mestiere. Si è potuto inoltre rilevare che la fretta, quella che è stata definita la precipitazione (Marchi 2020) nello smart working, dettata dall'epidemia, facendo saltare completamente il passaggio dell'adeguamento organizzativo, ha comportato che la nuova modalità di organizzazione del lavoro sia pesata per lo più sulle spalle dei lavoratori, i quali, per mantenere invariato il proprio regime di produttività, per fare in modo che le cose funzionassero, hanno dovuto rispondere al cambiamento organizzandosi individualmente e «dal basso», cosa che spesso ha comportato un surplus di lavoro che le aziende hanno dato per scontato.

Se poi si era pensato che il luogo «casa», rispetto all'ambiente lavorativo, indicasse immediatamente una zona di maggior comfort relazionale, si è invece registrato che la convivenza a lavorare dentro le mura domestiche non sempre era così piacevole come ci si sarebbe aspettato e che parte del malessere attribuito alle relazioni fra colleghi nei luoghi di lavoro, veniva sostituito dal malessere rispetto alle relazioni con i familiari più prossimi.

Anche le abituali modalità di comunicazione organizzativa, non adeguate all'improvviso cambiamento delle modalità di lavoro e alla distanza fisica, si sono rivelate suscettibili di generare maggiori equivoci e stati di ulteriore malessere.

A nostro avviso, ciascuno degli argomenti sopra riportati, richiederebbe di essere interrogato a fondo. Se infatti l'Ordine degli Psicologi ha segnalato a più riprese l'aumento di stati di ansia e di depressione grave, in connessione con il generalizzato regime di lockdown, è convinzione di chi scrive che tale sintomatologia vada interrogata in maniera approfondita anche in relazione a quella che più sopra abbiamo evidenziato come una «mutazione ontologica» del rapporto del soggetto con l'essere. Tale mutazione è causata non solo dall'estensione generalizzata dell'uso della tecnologia e dalla «smaterializzazione» che essa comporta, ma anche dalle forme di captazione dello sguardo che la tecnologia moderna sempre di più impone, in uno spossamento che rende il soggetto sempre più dipendente. Da una parte egli vi guadagna qualcosa: per esempio accedendo all'uso, acquista qualcosa dal lato dell'essere, ma dato che l'uso passa per la cifra, il soggetto diventa comparabile: è costretto a scambiare sempre di più il suo stato di essere unico, con lo stato di uno-tra-altri e ad essere preso in conto solo a livello statistico. Questo è un fatto da tenere presente, a nostro avviso, anche rispetto a molte forme di rivendicazione ostinata ed esasperata della differenza oggi molto attuali. La tecnologia non è una scelta, ma una sottomissione, uno spossamento che obbliga il nostro consenso. E se il periodo di confinamento ci ha dato forse l'illusione che il malessere diffuso fosse imputabile automaticamente al confinamento dei corpi, cosa che d'altronde non ha significato di per sé isolamento, dato non siamo mai stati tanto connessi; in realtà ci ha mostrato che la segregazione è prima di tutto un fatto di discorso, discorso che oggi è governato dal mercato e dalla scienza.

Lacan ci insegna che l'omogeneizzazione operata dalla quantificazione e dal mercato, universalizzando la differenza tra valore d'uso e valore di scambio di qualsiasi merce, compresa quella umana, attacca il soggetto nelle sue identificazioni particolari e gli strappa la nominazione singolare che lo aggancia al discorso, per sostituirla con una modalità di nominazione universale. Tale nominazione universale lo include, escludendo la sua particolarità, la sua differenza irriducibile, lo include mantenendolo escluso e amplifica la sua alienazione. Puntando al benessere uguale per tutti, produce il «male di vivere» di cui si alimenta il mercato degli psicofarmaci.

«Il nostro avvenire di mercati comuni» – ci dice Lacan – «avrà come contrappeso una sempre più dura estensione dei processi di segregazione» (Lacan 1967: p. 255). E ancora: «l'occasione di nuovi abusi di potere sarà data dallo sviluppo, destinato a crescere in questo secolo, dai mezzi per agire sullo psichismo e da una manipolazione concertata delle immagini e delle passioni di cui è stato fatto uso con successo contro il nostro giudizio, la nostra fermezza, la nostra unità morale» (Lacan 1941: p. 119).

Se tutto questo è messo a frutto dal discorso capitalista è perché trova punto di ancoraggio su un meccanismo primordiale di godimento di ciascun essere parlante, godimento di cui, evidentemente, ciascun soggetto resta all'oscuro.

La psicoanalisi insegna che la via non è il ritorno a uno status quo ante, che d'altronde sarebbe impossibile, né l'appello a un mitico stato di natura, e neanche una rivoluzione, dato che, soprattutto per quel che riguarda il godimento, «fare la rivoluzione significa tornare al punto di partenza» (Lacan 1976: p. 47), possiamo però «Contrastare l'universale», come recita il titolo di un recente libro di Philippe Lasagna, e fare in modo che l'attuale discorso del padrone «sia un po' meno primitivo [...] un po' meno coglione» (Lacan 1976: p. 47).

2.5. Bibliografia

- Avallone A. (1989), *Donna e lavoro. Ricerca psicosociale sulla condizione lavorativa della donna nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Avallone A., Paplomatas A. (2005), *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Balducci M.G., Marchi S. (2014), *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*, Carocci, Roma.
- Balducci M.G., Marchi S. (2017), *La rinnovata attenzione delle competenze. Canto delle sirene o voce del soggetto?*, in *Annali della Fondazione Di Vittorio*, Ediesse, Roma, pp. 189-215.
- Babatunde A., *Occupational stress: a review on conceptualisations. causes and cure*, *Economic Insights – Trends and Challenges* 3, pp. 73-80.
- Brousse M.H. (2018), *Érotique du travail*, La Cause du désir n. 99, Navarin, Paris, pp. 56-65.
- Campana D. (1916), *Un viaggio chiamato amore*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Chatenay G. (2018), *Se vendre (sur le marché du travail)*, La Cause du désir n. 99, Navarin, Paris, pp. 66-78.
- Foucault M. (2004), *Nascita della biopolitica*, Feltrinelli, Milano, 2012.
- Freud S. (1911), *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, Opere 6, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, pp. 449-460.
- Freud S. (1920), *Al di là del principio di piacere*, Opere 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, pp. 193-249.
- Freud S. (1921), *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, Opere 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, pp. 257-330.
- Freud S. (1922), *L'io e l'Es*, Opere 9, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, pp. 475-490.
- Freud S. (1938), *La scissione dell'Io nel processo di difesa*, Opere 11, Bollati Boringhieri, Torino, 1989, pp. 553-560.
- Garzi R., Cappello S., Fazzi G., Zamaro N. (2019), *Benessere, sicurezza e motivazione nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Hartmann H. (1937), *La psicologia dell'Io e il problema dell'adattamento*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Jaffe D.T. (1995), *The healthy company. Research paradigms for personal and organizational health*, Organizational risk factor sfor job stress, Apa, Washington.
- Kahneman D. (2012), *Pensieri lenti e pensieri veloci*, Mondadori, Milano.
- Kahneman D., Tversky A. (1979) *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, *Econometrica* 47, Econometric Society, Blackwell Publishing, pp. 263-291.
- Kaneman D, Sibony O., Susteian C.R. (2021), *Rumore. Un difetto del ragionamento umano*, Utet, Torino.
- Karasek R.A., Theorell T. (1990), *Healthy work: stress, productivity anche the reconstruction of working life*, Basic Books, New York.
- King P. (2014), *L'American way of life. Lacan et les débuts de l'Ego Psychology*, Lussaud, Paris.
- Lacan J. (1941), *La psichiatria inglese e la guerra*, in *Altri scritti*, Einaudi, Torino, 2013, pp. 101-120.
- Lacan J. (1945), *Il tempo logico e l'asserzione di certezza anticipata. Un nuovo sofisma*, *Scritti I*, Einaudi, Torino 1974, pp. 191-207.
- Lacan J. (1949), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'Io*, *Scritti I*, Einaudi, Torino, 1974, pp. 87-94.
- Lacan J. (1953), *Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi*, *Scritti I*, Einaudi, Torino, 1974, pp. 230-316.
- Lacan J. (1967), *Proposta del 9 ottobre 1967 sullo psicoanalista della Scuola*, in *Altri Scritti*, Einaudi, Torino, 2013.
- Lacan J. (1968), *Nota sul padre e l'universalismo*, *La psicoanalisi* n. 33, Astrolabio, Roma, 2003.
- Lacan J. (1972), *Del discorso psicoanalitico*, in *Lacan in Italia*, La Salamandra, Milano, 1976.
- Lacan J. (2006), *Il Seminario, Libro XVI, Da un Altro all'altro*, Einaudi, Torino, 2019.



2. IL BENESSERE ORGANIZZATIVO

- Lacan J. (1991), *Il Seminario, Libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi*, Seminario XVII, Einaudi, Torino, 2001.
- Lasagna P., Adam R. (2020), *Contre l'universel*, Michèle, Paris.
- Lawler E. (1986), *High-involvement management*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Luhmann N. (1978), *Organizzazione e decisione*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.
- Marchi S. (2020), *Si fa presto a dire smart*, *Mondoperaio*, n. 9, settembre 2020, pp. 49-53.
- Marchi S. (2020), *Quando lavorare da casa è... SMART?*, 1ª Indagine Cgil/Fondazione Di Vittorio sullo Smart working, https://www.collettiva.it/copertine/lavoro/2020/05/18/news/quando_lavorare_da_casa_e_smart-53998/.
- Maslow, A.H. (1943), *A theory of human motivation*, Armando, Roma, 1973.
- Mayo E., *The Human problems of an industrial civilization*, Viking, New York, 1933.
- Miller J.-A. (2001), *La teoria di Torino, Appunti – Rivista della Scuola Lacaniana di Psicoanalisi*, 2002.
- Miller J.-A. (2018), *Neuro, le nouveau reel*, *La Cause du désir*, n. 98, Navarin, Paris.
- Milner J.C. (2011), *La politique des choses. Court traité de politique 1*, Verdier, Paris.
- Robbins L. (1932), *Saggio sulla natura e l'importanza della scienza economica*, Utet, Torino, 1947.
- Sarchielli G., Fraccaroli F. (2017), *Introduzione alla psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- Sennett R. (1980), *Autorità*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- Shorter E. (1997), *A history of psychiatry*, Wiley&Sons, Toronto.
- Terborg J.R. (1988), *The organization as a context for health promotion*, Newbury Park CA,
- Thaler R.H. (2015), *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*, Einaudi, Torino, 2018.
- Thaler R.H., Sunstein C.R. (2008), *La spinta gentile*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Taylor F.W. (1911), *L'organizzazione Scientifica del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1975.





3.

Per una politica riflessiva e partecipativa dell'apprendimento online

*Simona Marchi**

3.1. Premessa

Il 2020 è stato un anno caratterizzato anche da un utilizzo di massa delle tecnologie per il lavoro, la comunicazione, la formazione a distanza. Si tratta di esperienze vissute quasi esclusivamente in una fase emergenziale, le cui peculiarità in termini di sostenibilità, possibilità, inclusione, accesso, competenze ecc., si caratterizzano soprattutto in base alle specificità assunte dal capitale sociale, culturale, economico, individuale, prima della pandemia. In assenza di dispositivi interpretativi e politici specifici, questo improvviso «precipitare» online, ha causato l'aumento e/o l'exasperazione di disuguaglianze già esistenti e la produzione di nuove disuguaglianze. Tra queste si colloca il tema dell'apprendimento. Come abbiamo imparato, come avremmo potuto o desiderato imparare attraverso azioni realizzate prevalentemente online? In questo capitolo è sviluppato il tema dell'apprendimento online, facendo riferimento alle sue sfide e alle sue difficoltà, viene evidenziata l'importanza della costruzione della partecipazione e dei collettivi online, infine viene proposto un approccio all'apprendimento e alla sua facilitazione online.

3.2. C'era una volta il web

Sulle tecnologie per la comunicazione, l'informazione e la formazione online è stato scritto molto nel corso degli ultimi venti anni, sia in ambito tecnico che accademico. Intorno agli anni 2000, con il passaggio dal web 1.0 (cosiddetto «*only read web*») al web 2.0 (cosiddetto «*read and write web*»), alcuni autori hanno iniziato a porre particolare attenzione al ruolo degli «utenti», sottolineando l'importanza della loro partecipazione attiva ai processi di utilizzo e generazione di tecnologie, contenuti e relazioni.

In un articolo del 2005 dedicato ai temi delle trasformazioni in atto nell'uso delle ICT, Tim O'Reilly affermava che era in corso una trasformazione in cui la centralità della negoziazione tra web e utenti avrebbe consentito l'affermarsi di una nuova era di internet (denominata «web 2.0»), caratterizzata dalla possibilità, da parte degli utenti stessi, di agire direttamente sul web. In quel periodo si superava l'unidirezionalità del processo comunicativo (dal web agli utenti) e si affermava il ruolo degli utenti in qualità di attori diretti della comunicazione e della produzione di

* Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

contenuti. Il concetto di «architettura della partecipazione» (O'Reilly, 2005) poneva infatti in evidenza due aspetti: a) la centralità della partecipazione, ossia il fatto che gli utenti potessero essere co-autori, o attori collettivi, o utenti attivi distribuiti in rete; b) l'importanza dell'architettura, ossia delle condizioni strutturali in grado di facilitare o limitare la possibilità di partecipare e sviluppare connessioni tra utenti. Si assisteva, da lì a poco, al passaggio su larga scala al web 3.0 (*«read, write, execute web»*), che consentiva a chiunque non solo di creare, condividere contenuti e di personalizzare parzialmente le interfacce, ma anche di progettare e gestire completamente un'interfaccia o addirittura di sviluppare in proprio ambienti per la gestione di più risorse e/o interfacce, adattabili, in 3D, utilizzando correlazioni semantiche.

La maggior parte delle piattaforme per la comunicazione, informazione e formazione online viene oggi disegnata e progettata in modo tale da porre al centro l'azione e i processi di scelta dell'utente (*learner agency*) o, per dirla usando il lessico del web 4.0, dei propri «alter ego digitali». Questo ha favorito lo sviluppo di nuove forme di produzione e condivisione non solo delle conoscenze ma anche delle esperienze, attraverso interazioni basate su modalità personalizzate, partecipative e creative, in grado produrre ricadute sulla realtà attraverso le scelte dei singoli o dei gruppi. Queste risorse si presentano come *technologies-in-practice* (Orlikowski, 2000; Orlikowsky, Barrett, Oborn, 2016), ossia come tecnologie che strutturano le pratiche e le scelte degli utenti attraverso il loro uso ricorrente. Ma è vero anche il contrario, ossia i nuovi ambienti possono essere a loro volta modificati, se non addirittura generati, attraverso il loro utilizzo da parte degli utenti.

Gli ambienti virtuali si presentano dunque come sistemi eterogenei in cui il numero di attanti tecnologici collegati, tra loro in diverse forme, può essere molto elevato. Ciò moltiplica, di conseguenza, anche i livelli di interazione, che possono essere di tipo tecnologico, semiotico, materiale e/o riflessivo. Parafrasando Orlikowski tali risorse possono essere oggi definite come *«practices in technology»*, per evidenziare la centralità dell'esperienza del loro utilizzo da parte dei singoli come base per lo sviluppo di nuove risorse tecnologiche e relazionali. Queste trasformazioni, insieme ai processi di digitalizzazione, producono effetti sulla vita dei singoli, attraverso i meccanismi/algorithmi di inclusione e partecipazione, che non vanno sottovalutati.

Dal punto di vista dell'apprendimento le rapide trasformazioni avvenute nel corso degli ultimi anni hanno portato gli utenti della rete ad attivare e riformulare costantemente i propri saperi e le proprie pratiche in ambienti online, sia nel rapporto on/off-line, dunque sotto il profilo delle strategie di inclusione e partecipazione, sia in funzione della possibilità di gestire e generare «contenuti in relazione», in termini individuali e collettivi (Marchi, Ciceri, 2011). Poiché ogni tecnologia è l'insieme delle sue regole agite, ancorché in modo partecipativo e creativo, tali trasformazioni hanno posto tuttavia anche le basi per la nascita di nuove forme di potere, di democrazia deliberativa e di nuovi processi decisionali.

In questo testo gli ambienti per l'apprendimento online non vengono considerati come artefatti preesistenti alle pratiche, utilizzati come strumenti finalizzati al raggiungimento di obiettivi specifici (interpretazione prevalente), né soltanto come attanti non-umani dispersi in rete con cui gli attanti umani interagiscono e mediante i quali producono nuovi saperi e nuove pratiche (Latour, 1987), ma piuttosto sono concepiti come l'insieme delle pratiche, discorsive, organizzatorie, classificatorie, connettive, ecc. realizzate dagli utenti attraverso/attraendosi gli ambienti stessi. In questo senso l'apprendimento online non può essere considerato semplicemente come qual-

cosa che «accade cliccando», non è un epifenomeno del funzionamento della tecnologia, ma è trattato come una pratica specifica che, attraverso l'utilizzo della tecnologia, trasforma costantemente il significato degli ambienti in cui si realizza e della pratica stessa (e delle scelte del singolo). Questo modo di considerare l'apprendimento online consente di concepire la tecnologia come pratica sociale situata e di adottare una visione relazionale della stessa.

Le azioni realizzate online possono diventare pratiche sociali situate di apprendimento riflessivo (Schön, 1983; Schön, Argirys, 1989), ma non sempre lo sono, non spontaneamente. Affinché ciò accada occorre tener conto di alcuni fattori. Di tali fattori si scriverà in questo capitolo.

3.3. Le sfide dell'apprendimento online: imparare insieme e imparare a partecipare

I processi di apprendimento sono strettamente connessi alle caratteristiche dei contesti socio-tecnici e normativi in cui le pratiche professionali e quotidiane vengono realizzate. Si sviluppano a partire e attraverso differenti sistemi di attività, fatti di soggetti, artefatti, regole, saperi, ruoli, meccanismi di potere (Engeström, 1999, 2015; Orlikowski, Scott, 2021). Cosa accade quando cambiano le regole di tali sistemi, i ruoli, gli artefatti, i saperi? Cosa succede ai processi di apprendimento se i contesti in cui le pratiche vengono realizzate sono online? Possiamo immaginare sistemi in cui l'apprendimento sia l'obiettivo principale?

Gli ambienti online possono essere istituzionalizzati e dai confini ben definiti (come le piattaforme specifiche e dedicate), oppure possono essere distribuiti nella rete e configurarsi attraverso l'uso congiunto di diverse risorse. Questa distinzione, seppur semplificata, suggerisce di assumere una visione della tecnologia come pratica sociale (Suchman, Blomberg, Orr, & Trigg R., 1999) ed enfatizza l'importanza della co-definizione e della co-progettazione simultanea delle comunità di pratica e degli ambienti di apprendimento online: lo sviluppo di un sistema, infatti, «non è la creazione di oggetti definiti, intrinsecamente dotati di significato, ma è la produzione culturale di nuove forme di pratica» (p. 394).

Assumere questo punto di vista non è semplice perché gli ambienti online sono iperconnessi e spesso anche sovrabbondanti. Rischiano di essere percepiti dagli utenti: approssimativi, dispersivi, scoordinati o poco pertinenti. La quantità di risorse che possono essere attivate attraverso la rete e la tipologia di azioni possibili sono spesso ben al di sopra delle nostre possibilità di fruizione. Gli spazi di azione aperti dalle tecnologie rischiano di eccedere le nostre capacità di farne esperienza, di riflettere su di essa e di apprendere. Come orientarsi? Quali tipologie di apprendimento è possibile sviluppare attraverso quali ambienti online e come queste possono essere facilitate?

Per rispondere a queste domande occorre scegliere due opzioni molto forti: dare centralità all'imparare insieme e, collegata alla prima, all'imparare a partecipare (Wenger, White & Smith, 2009; Wenger-Trayner, 2020):

- **imparare insieme** (*learning together*): significa apprendere le modalità di interazione e di scambio attraverso rapporto tra tecnologie e partecipanti. Domande collegate: in che modo le tecnologie attivano modalità individuali e collettive di interazione online, e viceversa, in che modo le pratiche di utilizzo delle risorse online trasformano il senso delle tecnologie? Come si sviluppa l'apprendimento attraverso tali interazioni?

- **imparare a partecipare** (*learning to participate*): significa apprendere il senso e le modalità della partecipazione online. Domande collegate: quali sono i meccanismi della partecipazione online: le spinte, le resistenze, la durata, la discontinuità o continuità della presenza, il rapporto tra online e off-line? Cosa significa partecipare online?

Proviamo a sviluppare le due opzioni. La prima, *imparare insieme*, pone al centro il rapporto tra comunità di pratiche e ambienti virtuali. D'accordo con Wenger, White & Smith (2009) una comunità di pratica in ambienti virtuali è tale se l'apprendimento ne rappresenta l'aspetto centrale. Ciò che caratterizza tali comunità è la condivisione di pratiche finalizzate all'apprendimento in specifici contesti organizzativi e professionali. Una comunità di pratica è infatti differente da un gruppo di lavoro. Quest'ultimo non può essere considerato una comunità di pratica, stando alla definizione qui scelta, perché l'aspetto centrale del legame tra i componenti non è l'apprendimento ma il raggiungimento di obiettivi specifici attraverso strumenti, regole e ruoli stabiliti, definiti all'interno di una determinata organizzazione. Nelle comunità di pratica l'apprendimento costituisce l'aspetto centrale, i partecipanti diventano partner di apprendimento e «apprendere insieme dipende dalla qualità delle relazioni, dalla fiducia, e dal reciproco impegno che i membri sviluppano tra di loro» (Wenger, White & Smith, 2009, p. 8). Fare questa distinzione è importante perché aiuta a capire le ragioni per cui molte piattaforme utilizzate per ospitare gruppi di lavoro operanti all'interno di determinate organizzazioni (ma non pensate per dare centralità ai processi di apprendimento), non hanno prodotto gli esiti desiderati.

Per spiegare i fenomeni sopra accennati alcuni studiosi hanno passato in rassegna le caratteristiche di diverse piattaforme online (Dubé, Bourhis & Jacob, 2003) evidenziandone le specificità strutturali e suggerendo alcune dimensioni principali per la loro classificazione (es.: demografiche; contesti organizzativi; caratteristiche della membership; ambiente tecnologico). Grazie a questi studi è possibile osservare come al variare di specificità strutturali all'interno di ciascuna dimensione sia possibile delineare una grande varietà di ambienti online. Questi mostrano anche che il fonte del legame all'interno di una comunità di pratiche online non è tanto la scelta degli strumenti tecnologici, ossia le caratteristiche della strutturazione dell'ambiente virtuale in sé, quanto piuttosto la nuova idea di socialità che viene co-generata e supportata attraverso l'interazione, nelle comunità di pratiche e con l'ambiente virtuale.

La centralità degli aspetti relazionali e della pratica è così marcata per l'apprendimento online che alcuni autori nel campo dei practice-based study hanno effettuato una scelta epistemologica molto forte in tal senso. In particolare Gherardi (2008a) nell'articolo *From community of practices to practices of a community: brief history of a travelling concept* sottolinea come le forme di collaborazione online e offline abbiano messo alla prova il concetto stesso di «comunità di pratica» (CoP) e suggerisce il passaggio al concetto di «pratiche di comunità» (PoC). Quest'ultimo, infatti, restando più ancorato alla pratica, si presta meglio a studiare le forme di coordinamento e di interazione. L'interesse sociologico nello studio delle pratiche online non risiede tanto nella loro variabilità ma nella loro ripetizione, nella loro ricorsività (Gherardi, 2008b; Gherardi, Bruni, 2007), nella loro funzione di riproduzione sociale e di costruzione di identità. Attraverso questa ricorsività, presente anche online, si sviluppano: l'abilità artistica (Schon, 1983), la creatività, la capacità e l'intenzione di innovare, cambiare, inventare, insieme alla persistenza di elementi di resistenza e conflitto.

Nel caso di pratiche di apprendimento online è necessario valorizzare la variabilità e la creatività associate a pratiche che si manifestano come elementari e ripetitive, ossia tecnicamente volte a riprodurre specifici luoghi/contesti. Gli ambienti online, infatti, pur mutando costantemente nei loro contenuti, nell'esito delle forme espressive, nell'effetto sui partecipanti, sono costruiti e mantenuti attraverso pratiche di «riproduzione» e «conservazione» delle risorse stesse. Al punto che appare lecito domandarsi se l'apprendimento online sia esito di pratiche di riproduzione e/o di partecipazione.

La seconda opzione, *imparare a partecipare*, pone l'accento sull'apprendimento come esito della partecipazione da parte di un collettivo e, viceversa, sulla partecipazione come frutto di un processo di apprendimento. Gli stili di partecipazione e apprendimento online possono essere molteplici, per semplificare il ragionamento è possibile ricorrere a due metafore dell'apprendimento: la metafora dell'acquisizione (*acquisition metaphor*) e quella della partecipazione (*participation metaphor*), (Sfard, 1998). La prima metafora dell'apprendimento si riferisce prevalentemente a un processo di accumulazione (*having*) di informazioni (*knowledge*), che ha come obiettivo l'arricchimento individuale attraverso l'acquisizione di concetti e processi (*acquisition*). In questo caso la conoscenza è intesa come un capitale da possedere, il cui accesso, selettivo, deve prevedere un'organizzazione in concetti, materiali, contenuti, nozioni, schemi, fatti. La seconda metafora vede l'apprendimento come obiettivo legato a un fare insieme (*doing together*) che inizia con l'imparare a diventare partecipante attivo, al fine di consentire al gruppo di costituirsi e di estendersi attraverso una co-produzione di conoscenza (*knowing*), legata prevalentemente alla riflessione sull'esperienza individuale e collettiva (*reflection*).

La metafora dell'apprendimento come processo di partecipazione è particolarmente adatta agli ambienti online configurati in modo tale da favorire le interazioni all'interno di un collettivo (Phillips, 1995; Shirky, 2003, 2010) finalizzato all'apprendimento. Allo stesso tempo la metafora dell'apprendimento come processo di acquisizione è particolarmente utile per mettere in evidenza un'altra forma di apprendimento e di partecipazione alle comunità, basata su un diverso sistema di aspettative. I partecipanti potrebbero essere motivati da una o dall'altra logica o da entrambe. Ciò significa che gli ambienti di apprendimento online, per essere inclusivi, dovrebbero essere in grado di sostenere e supportare entrambi i processi.

Pensare all'apprendimento online tenendo conto delle opzioni: imparare insieme e imparare a partecipare può sembrare una forzatura rispetto alla libertà che la rete offre in termini di occasioni di condivisione, creazione e apprendimento. Tuttavia la scelta da parte di un soggetto di impegnarsi personalmente e di apprendere attraverso lo sviluppo di connessioni, modalità diverse di collaborazione, creazione e condivisione di conoscenze online, richiede la definizione di modalità di interazione e scambio che abbiano specifiche caratteristiche. La dimensione partecipativa dell'apprendere insieme online implica non solo la partecipazione individuale ma anche creazione delle condizioni per una maggiore inclusione di diversi modi di conoscere, comprendere, vedere le esperienze proprie e quelle degli altri. Ciò richiede una condizione: considerare le differenze come una buona risorsa per l'apprendimento, ma anche riconoscere la validità delle differenti voci e dei diversi stili, attraverso un processo condiviso di democrazia partecipativa e deliberativa tra pari.

3.4. Dall'utente al collettivo: la costruzione del «noi» online

In questi ultimi due anni, è stato detto spesso, siamo precipitati online. Questo improvviso popolamento della rete e delle piattaforme per il lavoro, la formazione e l'informazione a distanza è stato generato da una profonda crisi sanitaria, economica e sociale. Giocando con le immagini è possibile rappresentare gli utenti della rete di questo periodo non tanto come «soci di club privati», quanto piuttosto come «nomadi in cerca di accampamenti» oppure come «partecipanti a rave party», evidenziando, nel primo caso la stabilità e selettività della partecipazione, la migrazione continua nel secondo e l'occasionalità di massa nel terzo. Un lavoro di alfabetizzazione e di costruzione del collettivo online andava fatto ma non ce n'è stato forse il tempo, date le priorità. La drammaticità della crisi e la mancanza di risposte certe, la difficile possibilità di vedere strade percorribili, la complessità delle problematiche, la centralità della persona, sono stati i temi ricorrenti e le ragioni prevalenti degli incontri a distanza di questo periodo.

Questa esperienza, ancora in corso, ha permesso di fissare alcuni principi utili al fine di costruire collettivi partecipativi online. La premessa alla realizzazione di un buon lavoro, talvolta focalizzata ma spesso trascurata, consiste nel creare le condizioni affinché, attraverso lo «scivolamento online», possa essere avviato un concreto processo di cambiamento e di rafforzamento degli «utenti», consentendo loro un'effettiva partecipazione e condivisione in spazi di lavoro e scambio improvvisamente trasformati in spazi a due dimensioni. Ciò implica la co-costruzione di ambienti (spazio-tempo) relazionali all'interno dei quali la voce, le immagini, le azioni, dei singoli possano prendere corpo, in modo protetto e sicuro. La frequentazione ricorrente di ambienti così concepiti è in grado di generare, nel tempo e attraverso un'adeguata attività di facilitazione, significati positivi e generativi. Tale costruzione di senso è alla base della trasformazione dei collettivi online perché consente di andare oltre la visione del partecipante come «utente» e permette, allo stesso tempo, di sganciare la riflessione, almeno temporaneamente, dalla condivisione tormentata di elementi di frustrazione o di crisi legati all'improvviso uso delle tecnologie.

Quattro principi di base possono agevolare processi di co-costruzione di configurazioni relazionali del «noi» online:

1. apprezzatività/valorizzazione: partire con la valorizzazione e con l'apprezzamento di aspetti ritenuti positivi, legati a ciò che fa di un «collegamento» una partecipazione online;
2. applicabilità/sostenibilità: individuare gli elementi a partire dai quali è possibile far scaturire scelte e azioni online;
3. provocatività/motivazione: scegliere gli aspetti che in grado di motivare lo sviluppo di un'azione collettiva online orientata al cambiamento/rafforzamento (singolo e/o del gruppo);
4. collaboratività/inclusività: individuare modalità di sviluppo della partecipazione e della collaborazione, garantendo la valorizzazione del contributo offerto dai punti di vista individuali.

Tenere a mente questi principi, sviluppati a partire da esperienze di action learning (Cooperrider e Srivastava, 1987) e adattati alle azioni di apprendimento online, consente di sviluppare una maggiore motivazione alla partecipazione in ambienti virtuali. In particolare essi aiutano a far emergere nei singoli partecipanti il desiderio di incontrare gli altri componenti del gruppo online, con l'aspettativa di lavorare bene/meglio insieme (nel corso degli incontri a distanza e anche dopo), di veder valorizzate le esperienze e le aspettative, proprie e degli altri. Porsi come obiettivo la

costruzione del collettivo online, permette di dare agli incontri un carattere meno occasionale e di agganciare al desiderio di partecipazione lo sviluppo di un sistema di aspettative rispetto alle quali i singoli possano scegliere e rinegoziare costantemente il proprio impegno.

Monitorare l'impegno, oltre alla presenza effettiva online, permette di evidenziare se e come la partecipazione sia sostenibile, oppure se e quando la partecipazione riesca a raggiungere una linea interna di sedimentazione.

Le riflessioni che si generano a partire da questi aspetti permettono ai partecipanti di avere maggiore consapevolezza circa il proprio stile di partecipazione e le sue variazioni nel tempo, e consentono ai facilitatori di costruire un'immagine del collettivo e delle sue variazioni nel tempo, basata su tipologie di partecipazione:

- partecipazione emotiva: caratterizzata prevalentemente da una dimensione affettiva emotiva (calda);
- partecipazione istituzionale: caratterizzata prevalentemente da una dimensione di impegno formale (fredda);
- partecipazione di ruolo/professionale: caratterizzata prevalentemente da una dimensione di valorizzazione, riconoscimento e apprendimento (sostenibile/insostenibile).

Considerare la partecipazione e la costruzione del collettivo come uno dei primi obiettivi dell'apprendimento online può favorire la percezione di un maggior benessere (a diversi livelli: lavorativo, nel rapporto individuale con la tecnologia, organizzativo). Tale percezione non emerge una volta per tutte. Tuttavia è possibile tracciare, nel corso dell'esperienza online, una costellazione di momenti in cui un maggiore benessere può essere percepito. È da considerarsi un indicatore positivo, tuttavia sulle «trappole» del benessere organizzativo si rimanda al capitolo 2 di Maria Grazia Balducci.

Il processo di costruzione del collettivo online permettere di evidenziare quattro tipologie di motivazioni associate alla partecipazione (Marchi Marchi, Ghaye, 2011):

1. verso il conoscere/apprendere e riconoscere (*knowing*). Questo intento assume come obiettivi principali l'apprendimento, la valorizzazione della propria esperienza e di quella degli altri;
2. verso il relazionarsi (*relating*). In questo caso l'obiettivo principale della partecipazione è la costruzione di relazioni significative, l'affermazione del valore e della forza del gruppo attraverso un miglioramento del dialogo e della condivisione;
3. verso l'agire (*action*). La partecipazione assume come obiettivo la progettazione e la realizzazione di azioni specifiche, includendo un impegno rispetto alla creazione delle condizioni affinché le azioni siano realizzabili online e/o all'interno dei propri contesti di lavoro;
4. verso l'organizzare (*organising*). Questo intento riguarda la mobilitazione di risorse al fine di ottenere obiettivi specifici, per i singoli, per il gruppo, per l'organizzazione e per la comunità di riferimento, includendo lo sviluppo di legami di fiducia tra attori coinvolti e di avviare processi di cambiamento.

Dedicare un paragrafo alla costruzione della partecipazione e del collettivo online ha una ragione profonda e radicale che risiede nella convinzione, da parte di chi scrive, che senza partecipazione non vi sia apprendimento.

3.5. Apprendimento riflessivo e partecipativo in ambienti virtuali

Spesso gli ambienti online non sono pensati in modo specifico per l'apprendimento, sono più frequentemente progettati per altro e usati anche per fare formazione, con l'idea che l'apprendimento semplicemente «accada» (Amin e Roberts, 2006) oppure che vi possa essere un apprendimento «adiacente le prestazioni» (O'Reilly, 2019). È bene andare oltre questa convinzione e considerare alcune condizioni importanti per l'apprendimento online: un ambiente sicuro (Schon, 1983) e un'etica della condivisione e del confronto tra esperienze (Ghaye, 2008; Marchi, 2010). Non necessariamente gli ambienti virtuali per essere sicuri devono essere privati, chiusi e protetti rispetto all'occhio esterno. È la qualità dell'interazione e delle relazioni che si creano a far sì che un ambiente sia sicuro. Un ambiente percepito come etico e sicuro dai partecipanti in genere è caratterizzato da interazioni che sono volte ad apprezzare e valorizzare gli aspetti positivi e i punti di forza dei contributi individuali e collettivi. Eticità e sicurezza sono condizioni necessarie perché le pratiche online possono produrre valore all'interno di un gruppo, inteso come: «termini, gesti, comportamenti, oggetti, che danno l'idea che ciò che avviene, che circola, è dotato di una densità, di un'oggettività, di una solidità che obbliga a modificare atteggiamenti, a scuotere preconcetti, a cambiare opinioni», a modificare le pratiche (Latour, 2007, p. 227).

Il valore prodotto all'interno di un ambiente pensato per l'apprendimento online, dunque, non risiede soltanto nell'attività di produzione di conoscenza, quanto piuttosto nella sua distribuzione, nella sua condivisione, nel suo essere co-generata. La reciprocità, aspetto fondamentale delle pratiche di apprendimento online, si esprime in termini di oggetti, di contenuti e di pratiche di relazione basate sul riconoscimento dell'altro, sulla fiducia, sull'ascolto, sull'accoglienza. A partire dalla partecipazione prima, e dal riconoscimento poi, la dimensione reputazionale è una delle poste in gioco dei processi di partecipazione online. Essa si costruisce attraverso la tensione tra forze opposte di omologazione e di distinzione.

Dare centralità all'apprendimento, tenendo conto degli aspetti fin qui considerati, non è semplice:

- i meccanismi di esclusione possono essere molto potenti e possono agire in modo non uniforme;
- i processi di stabilizzazione delle pratiche sono soggetti a continue ridefinizioni e si tratta sempre di fasi temporanee di stabilizzazione;
- la rapida obsolescenza del sapere e dell'esperienza stessa in rete rende difficile l'individuazione di modalità di valorizzazione della partecipazione e del contributo portato da ciascuno;
- gli aspetti reputazionali sono di grande importanza e regolano le scelte dei partecipanti in termini di pratiche, identità, stili di connessione. Tali aspetti sono variabili e possono generare tensioni quanto più le relazioni includono soggetti e oggetti eterogenei;
- gli oggetti recalcitranti, o distratti/disallineati, o gli antiprogrammi sono sempre presenti in ogni pratica di apprendimento online e possono minare le basi delle relazioni oppure favorire una riformulazione frequente degli obiettivi e dei valori comuni;
- la forte variabilità interna alle pratiche d'uso delle risorse online in quanto le decisioni, le pratiche ed i saperi afferiscono ad una molteplicità di campi d'azione;
- la tensione tra modalità apprezzative e di valorizzazione dei contributi individuali e il silenzio/l'assenza rappresenta il filo su cui si giocano nuove forme di potere online che possono

umentare vorticosamente il ritmo delle pratiche negli ambienti virtuali oppure scoraggiare la partecipazione;

- l'effetto complessivo delle pratiche online potrebbe non soddisfare le aspettative del singolo partecipante, che decide di abbandonare la comunità;
- alcuni temi potrebbero occupare la maggior parte degli spazi discorsivi e questo potrebbe diminuire il senso di «cittadinanza» di coloro che da questi temi per qualche motivo si percepiscono esclusi. Ciò può minare le basi della partecipazione democratica. Quando questo avviene, eventuali irrigidimenti da parte dei coordinatori/facilitatori nel definire regole di partecipazione possono provocare l'uscita di alcuni partecipanti.

Occorre, quindi, scegliere un approccio all'apprendimento e alla sua facilitazione, che tenga conto delle opportunità e delle difficoltà accennate. Tra i possibili riferimenti teorici e metodologici, la «riflessione di tipo apprezzativo» (*appreciative reflection*) risponde al tentativo di costruire un approccio sostenibile, inclusivo per l'azione e l'apprendimento, anche online. In particolare essa consente di ri-contestualizzare e riformulare le relazioni attraverso lo sviluppo di uno sguardo diverso sugli altri e sul lavoro. La pratica riflessiva di tipo apprezzativo fonda le sue radici nell'*appreciative inquiry* (Copperrider & Srivastara, 1987; Copperrider & Whitney, 2005) il cui obiettivo è evidenziare, attraverso metodi specifici, ciò che *dà vita* ad un sistema organizzato (persona, organizzazione, società) nei momenti in cui questo è più vitale, più efficace, più inclusivo, costruttivo e capace/competente in termini economici, ecologici e umani. Non è affatto semplice intercettare, far emergere e condividere tali elementi in periodi di crisi, ma è proprio questa la sfida a cui l'*appreciative inquiry* tenta di rispondere. Il suo ambito di applicazione prevalente nei paesi in via di sviluppo e nello sviluppo di comunità alla periferia delle città e dei mondi più industrializzati, testimonia la sua specificità nell'affrontare insieme in tema della ripresa, della scarsità di risorse, dello sviluppo e delle disuguaglianze.

Tale approccio, trasposto online, enfatizza l'ascolto e la relazione quali fattori principali che contribuiscono a far emergere diverse prospettive e diversi punti di vista e favorisce lo sviluppo di modi di agire e condivisi in relazione agli altri. Le modalità apprezzative di valorizzazione delle esperienze offerte dai vari partecipanti sono alla base dei processi di costruzione degli aspetti reputazionali online e si riferiscono alla capacità del gruppo di cogliere e valorizzare il contributo di ciascuno e di orientare le azioni future (Thatchenkery & Metzker, 2006).

Il motore di questo approccio è la pratica partecipativa (PP), la cui caratteristica principale risiede nel favorire uno sviluppo dell'apprendimento e dell'azione a partire dalle specificità dei partecipanti (Ledwith e Springett, 2010). Questo consente di avviare processi che generano nuova conoscenza, a partire dai saperi e dalle esperienze vissute dai soggetti direttamente coinvolti. Le PP favoriscono la generazione di cambiamenti di piccola scala, non sono dunque volte a favorire lo sviluppo di macro-cambiamenti. Le pratiche partecipative di tipo apprezzativo in genere coinvolgono un mix di partecipanti, tra cui: professionisti, facilitatori, rappresentanti delle istituzioni, esperti, con l'obiettivo di sviluppare partnership di apprendimento e processi decisionali. Queste sono state definite in diversi modi, tra i quali:

1. una tipologia di indagine rigorosa e sistematica condotta con la collaborazione dei soggetti a cui è rivolta e finalizzata allo sviluppo di una maggiore conoscenza dei contesti, di strategie di azione e cambiamento (Green et al., 1995);

2. un processo di auto-empowerment dei partecipanti volto al miglioramento della qualità del lavoro attraverso un miglioramento della qualità della loro vita di lavoro (Park, 1993);
3. una modalità di superare la distinzione tra esperto esterno e professionista, tra teoria e pratica, tra ricercatore e oggetto della ricerca, attraverso la partecipazione attiva di tutti i soggetti alla produzione di nuova conoscenza (Gaventa, 1993).

Le PP possono essere considerate fattori centrali per lo sviluppo di una maggiore democratizzazione dei processi di produzione della conoscenza (attraverso la creazione di spazi in cui le persone possano condividere idee, discutere, dibattere, decidere e imparare), e allo stesso tempo per lo sviluppo dei processi di empowerment. Il loro interesse risiede nella convergenza di tradizioni teoretiche e pratiche provenienti da diversi campi del lavoro nei servizi, quali l'assistenza sanitaria, il lavoro sociale, l'istruzione, l'organizzazione e lo sviluppo delle comunità, la gestione delle risorse naturali e così via (Chambers, 2007). La prevalenza di pratiche riflessive di tipo partecipativo in questi settori può essere attribuita ad alcuni fattori, tra i quali: l'attivismo politico (Botes e van Rensburg, 2000; Butcher et al., 2000; Lenneiye, 2000; Kemmis, 2006); il fallimento di alcuni approcci top-down rispetto alla loro difficile applicabilità in contesti sociali, culturali ed economici in rapida evoluzione.

Un processo di apprendimento basato un approccio riflessivo e partecipativo richiede un costante monitoraggio per la verifica e la riformulazione di alcune condizioni:

1. chi sono i partecipanti;
2. in che modo stanno partecipando;
3. quali sono le condizioni di sostenibilità e di evoluzione della partecipazione;
4. in che modo la partecipazione permette lo sviluppo di partnership di apprendimento e azione;
5. quali sono gli elementi chiave per stabilire e mantenere la fiducia, il rispetto tra partecipanti;
6. quali sono gli elementi chiave che consentono di sviluppare e mantenere l'empowerment e l'ownership dei partecipanti;
7. qual è il valore aggiunto portato da ciascun partecipante e come può essere costantemente valorizzato all'interno del collettivo.

Le sfide da affrontare sono diverse:

1. il facilitatore in genere, almeno inizialmente, non è interno al gruppo;
2. alcuni dilemmi etici che riguardano l'equità della partecipazione e la diversa distribuzione del potere tra partecipanti (e tra partecipanti e non partecipanti);
3. elementi di conoscenza più approfondita dei singoli partecipanti possono diventare strumento di potere e/o di promozione individuale nelle mani di alcuni componenti del gruppo;
4. l'attenzione può essere costantemente spostata in avanti sugli obiettivi da raggiungere piuttosto che sul processo di co-apprendimento e co-definizione tra partecipanti;
5. le risorse economiche, lo spazio e il tempo possono risultare inadeguati a sostenere il processo;
6. l'accordo tra partecipanti, il patto, va costantemente ridefinito in quanto determinate per la qualità del processo.

3.6. Prendersi cura dell'apprendimento online, una proposta

Wenger, White, & Smith (2009) individuano una forma di leadership emergente dalla relazione tra nuove tecnologie e le comunità, che chiamano *technology stewardship*. Questa ha il compito di aiutare le comunità a costruire e a vivere in *digital habitats*, operando sia sul piano delle scelte tecnologiche, sia attraverso il supporto nel loro uso all'interno pratiche della comunità. Si tratta di un'attività di valorizzazione sia di quanto accade spontaneamente nella community, sia di quanto accade sulla base di una pianificazione data. Spesso si tratta di competenze distribuite nella comunità e non concentrate in una sola persona.

Tali competenze distribuite potrebbero configurare un ambito di attività specifico definito come attività di *appreciative stewardship*, ossia un'attività di facilitazione apprezzativa basata sul «prendersi cura» del processo di apprendimento, tenendo conto degli aspetti di valorizzazione, inclusione, reciprocità, partecipazione, eticità. Questo pone accanto al concetto di *technology stewardship* quello di *leader as steward* (Senge, 1998) ossia di un ruolo di facilitatore in grado di favorire la costruzione di una visione collettiva a partire dalla valorizzazione dei diversi punti di vista e a partire dall'ascolto di storie individuali.

Il concetto di appreciative stewardship non è nuovo. Nasce come termine legato alla responsabilità e all'abilità di «prendersi cura», prevalentemente in ambito domestico, e ha subito molte trasformazioni legate al suo utilizzo. Anche in ambito religioso la «stewardship» e in particolare «stewardship apprezzativa» utilizzata, in relazione al prendersi cura, all'essere responsabile dello sviluppo di una comunità, all'abilità di attivare il contesto di donatori rispetto ad una visione condivisa dello sviluppo della comunità, al far sentire tutti i partecipanti come parte integrante. Anche nella scuola questo concetto è utilizzato, riferito soprattutto ad aspetti pedagogici. Il tema centrale resta la sua origine legata al «prendersi cura di», allo sviluppo di un'organizzazione, di una comunità e dei suoi membri, la responsabilità reciproca nello sviluppo collettivo, il riconoscimento dell'altro come soggetto che porta valore e che contribuisce, essendone anche responsabile, allo sviluppo di una comunità.

L'*appreciative stewardship* consiste nell'attività di favorire lo sviluppo e la valorizzazione dei singoli punti di vista, di dare loro voce, rappresentazione e di metterli insieme per la costruzione di una rappresentazione condivisa, dinamica e collettiva. Tale attività si fonda sul riconoscimento e la legittimazione della presenza di altri nella relazione di apprendimento e richiede una base di competenze tecnologiche e la capacità di sostenere un'architettura narrativa, dialogica, inclusiva, della partecipazione online. La facilitazione di tipo partecipativo e apprezzativo richiede l'assunzione di alcune responsabilità in più: (i) costruire le condizioni di contesto e relazionali che consentono a tutti i partecipanti di poter partecipare ed esprimersi liberamente, (ii) favorire la valorizzazione degli aspetti positivi e realizzabili dei contributi individuali cercando di non cadere nei dilemmi irrisolvibili o nelle dinamiche troppo conflittuali, (iii) favorire la co-costruzione di una consapevolezza collettiva, consentendo il passaggio da una visione centrata sul singolo a una centrata sul collettivo, (iv) organizzare una rappresentazione collettiva condivisa rispetto alla quale lo sviluppo del gruppo e dei singoli è possibile e sostenibile, (v) favorire una costruzione di senso condivisa rispetto al percorso di apprendimento.

Un processo di *appreciative stewardship* online può assumere, in via schematica, le seguenti caratteristiche:

	Approcci classici	Appreciative stewardship
Tipologia di approccio	Riflessione critica, orientato alla focalizzazione e soluzione di problemi	Emancipatorio e performativo, orientato all'azione innovative e creativa
Focus dell'azione	Il focus dell'azione di apprendimento è rappresentato dai problemi/limiti dell'organizzazione che devono essere rivisti, corretti, superati, risolti	Il focus dell'azione è l'apprendimento e lo sviluppo di capacità positive di apprezzamento e valorizzazione delle risorse già esistenti
Parole chiave	Critico, eventi critici, problemi	Valorizzazione positiva, creatività, cambiamento
Obiettivo	Individuazione di soluzioni sviluppate al di fuori delle situazioni pratiche, in situazioni d'aula di tipo tradizionale	Sviluppo di una progettualità creativa e sostenibile, valorizzazione e attivazione delle esperienze dei partecipanti, delle risorse dei contesti organizzativi e delle reti. Orientamento all'azione
Razionalità	Razionalità tecnica	Pensiero riflessivo
Verifica	Impatto, esiti, soluzione	Empowerment, capacità progettuali

Nella relazione online, in cui prevalgono gli aspetti visibili, espliciti della relazione, a scapito della dimensione paraverbale della comunicazione che spesso è assente, ciò che viene detto o scritto può assumere effetti dirompenti, non sempre positivi. Un approccio partecipativo e apprezzativo all'apprendimento e alla sua facilitazione, permette di valorizzare le dimensioni positive delle esperienze individuali, riducendo i rischi di conflitto o tensione strettamente correlati alle specificità della relazione online. Questa modalità di facilitazione è importante dal punto di vista della percezione della sicurezza del contesto. Schön (1983) sottolinea l'importanza della costruzione di ambienti sicuri, finalizzati alla sperimentazione di nuove idee, nuovi comportamenti e nuove modalità di apprendimento. Un ambiente sicuro, protetto è garanzia della costruzione della fiducia tra partecipanti e di modalità di scambio, riflessione, apprendimento più libere.

3.7. Riflessioni conclusive

Il primo esito della relazione con gli ambienti online è la produzione dell'utente che, seppur apparentemente libero, è in realtà sempre co-prodotto attraverso l'interazione con un software. L'accesso infatti è consentito solo a patto di una trasformazione: la produzione di un sé digitale, attraverso la generazione di un account, una password, ecc. Tale semplice procedura mette in evidenza che la distinzione tra *utenti* è generata attraverso una relazione tra attori umani e non-umani (tecnologici/istituzionali). L'uso delle risorse online è sempre un intervento che produce un effetto su di sé e nell'ambito delle relazioni in cui si tale utilizzo si realizza. Come abbiamo visto nei mesi di lockdown il rapporto con gli ambienti online può contribuire a creare nuovi ambiti di relazione. Il loro simultaneo utilizzo genera continuo mutamento e interagisce costantemente, in modo a volte imprevedibile, con le pratiche e con le scelte dei singoli, con i gruppi, con le identità di un'organizzazione e con la tecnologia stessa.

Il motivo principale per cui tanti sistemi complessi di e-learning non hanno prodotto gli esiti sperati è dovuto al fatto che essi spesso delegano interamente i processi di mediazione alla tecnologia e a contenuti preconfezionati. I processi di mediazione in questo caso sono iscritti nel software stesso, non sono co-generati, e questo nega la funzione epistemica delle pratiche di rete, favorendo soltanto quella pragmatica. La maggior parte dei sistemi che utilizzano piattaforme digitali per la formazione a distanza potrebbero essere definite come esperienze di e-teaching e non di e-learning, perché ciò che viene a mancare è proprio la relazione di apprendimento. Oppure potrebbero essere definite come «pratiche senza comunità» o «pratiche senza mediazione». L'attenzione posta al miglioramento dell'usabilità dei sistemi di e-learning rischia di non risolvere mai il problema, ma di occultarlo.

La costante ridefinizione delle relazioni tra soggetti che a vario titolo concorrono al progetto di apprendimento è un punto di partenza e un esito del progetto stesso. In questa tensione viene creata e costantemente messa alla prova la fiducia tra i partecipanti e viene esplicitato il desiderio di riconoscersi nell'impresa e nei suoi esiti finali. In questo senso l'attività costante di valorizzazione di quanto è stato co-generato e l'attività di tessitura e rammendo della rete divengono fondamentali per la ridefinizione delle relazioni tra partecipanti e del contributo e della motivazione di ciascuno rispetto al progetto comune. Anche le regole di convivenza in un ambiente di apprendimento online, dalla *netiquette* al protocollo etico, contribuiscono alla creazione della comunità e alla specificazione delle regole di accesso, riconoscimento, reputazione.

L'apprendimento riflessivo e partecipativo online consente di concettualizzare oggetti e comportamenti che in alcuni casi già esistono (*netiquette*, partecipazione, reputazione), permette anche di rileggere alcune esperienze già realizzate e allo stesso tempo ci può guidare nelle future scelte di ambienti online per l'apprendimento. La facilitazione apprezzativa basata sul «prendersi cura» del processo di apprendimento consente di riconoscere e valorizzare nuove forme di socialità e partecipazione.

La facilitazione è un'attività mobile e distribuita: esplicita le proprie funzioni in modo differente a seconda delle tipologie e delle dinamiche dei collettivi che si andranno a creare durante i percorsi di apprendimento, tenendo conto della variabilità della partecipazione nel corso del tempo (stili e quantità). L'obiettivo della facilitazione online non è soltanto l'efficacia di uno spazio virtuale (raggiungere un risultato), bensì soprattutto la qualità delle relazioni (saper coinvolgere e valorizzare i partecipanti). Le esperienze di apprendimento più apprezzate sono quelle in cui il prendersi cura della presenza e delle specificità delle interazioni online ha permesso una continua rielaborazione e distribuzione di contenuti e la generazione di pratiche condivise, anche off-line.

3.8. Bibliografia

- Amin A., Roberts J. (2006, August), *Communities of practices? Varieties of situated learning*, Paper presented at EU Network of Excellence Dynamics of Institutions and Markets in Europe (DIME).
- Cooperrider D., Srivasta S. (1987), *Appreciative inquiry in organizational life*, *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 1, 129-169.
- Cooperrider D., Whitney D. (2005), *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Dubé L., Bourhis A., Jacob R. (2003), *Towards a typology of virtual communities of practice* (online), *Chaiers du GReSI*, nn. 03-13, HEC, Montreal.
- Engeström Y. (1999), *Activity theory and individual and social transformation*, *Perspectives on activity theory*, 19(38), pp. 19-30.
- Engeström Y. (2015), *Learning by expanding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ghaye T. (2008), *An Introduction to Participatory and Appreciative Action Research (PAAR)*, New Vista Publications, Gloucester, England.
- Ghaye T., Melander-Wikman A., Kisare M., Chambers P., Bergmark U., Kostenius C., Lillyman S. (2008), *Participatory and appreciative action and reflection (PAAR) – democratizing reflective practices*, *Reflective Practice*, 9(4), pp. 361-397.
- Gherardi S. (2008a), *Dalla comunità di pratica alla pratica delle comunità: breve storia di un concetto in viaggio*, *Studi Organizzativi*, vol. 1.
- Gherardi S. (2008b), *Apprendimento tecnologico e tecnologie dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Gherardi S., Bruni A. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, il Mulino, Bologna.
- Latour B. (1987), *Science in Action, How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Latour B. (2007), *La fabbrica del diritto*, Città Aperta, Enna.
- Marchi S., Ghaye T. (2011), *Riflettere per trasformare*, Carocci, Roma.
- Marchi S. (2010), *Apprendimento riflessivo e ambienti virtuali*, in V. Castello e D. Pepe (a cura di) *Apprendimento e nuove tecnologie*, Franco Angeli, Milano, pp. 165-187.
- Marchi S., Ciceri E. (2011), *Login and logout: practices of resistance and presence in virtual environments as a kind of reflective learning activity*, *Reflective Practice*, 12(2), pp. 209-223.
- O'Reilly T. (2005), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1> (consultato il 2 novembre 2021).
- O'Reilly T. (2005), *The architecture of participation*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html (consultato il 2 novembre 2021).
- O'Reilly T. (2019), *Gradually, then suddenly*, <https://www.oreilly.com/radar/gradually-then-suddenly/> (consultato il 2 novembre 2021).
- Orlikowsky W.J. (2000), *Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations*, *Organization Science*, 11(4), pp. 404-428.
- Orlikowsky W.J., Scott S.V. (2021), *Liminal innovation in practice: understanding the reconfiguration of digital work in crisis*, *Information and Organization*, 31(1), 100336.
- Orlikowsky W.J., Barrett M., Oborn E. (2016), *Creating value in online communities: the sociomaterial configuring of strategy, platform, and stakeholder engagement*, *Information Systems Research*, 27(4), pp. 704-723.
- Phillips A. (1995), *The politics of presence*, Oxford University Press, Oxford.
- Schön D. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Schön D., Argyris C. (1989), *Participatory action research and action science compared*, *American Behavioral Scientist*, 32(5), pp. 612-623.
- Senge P. (1998), *The practice of innovation*, *Leader in Leader*, Vol. 5, pp. 9.
- Sfard A. (1998), *On two metaphor for learning and the danger of choosing just one*, *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- Shirky C. (2003, April), Paper presented at the O'Reilly Emerging Technology conference, Santa Clara, CA, <https://www.gwern.net/docs/technology/2005-shirky-agroupisitsownworstenemy.pdf> (consultato il 2 febbraio 2021).
- Shirky C. (2010), *Surplus cognitivo, Creatività e generosità nell'era digitale*, Codice Edizioni, Torino.
- Suchman L.A., Blomberg J., Orr J.E., Trigg R. (1999), *Reconstructing technologies as a social practice*, *American Behavioural Scientist*, 43(3), pp. 392-408.

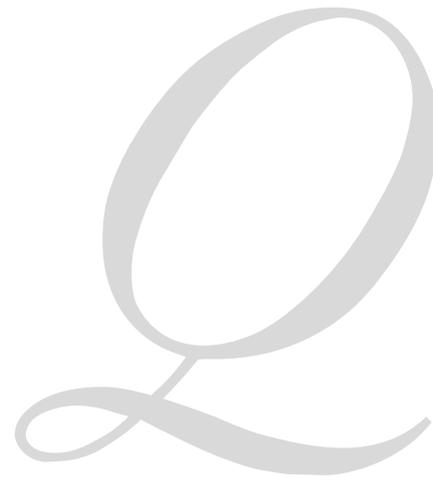


3. PER UNA POLITICA DELL'APPRENDIMENTO ONLINE

Thatchenkery T., Metzker C. (2006), *Appreciative intelligence: Seeing the mighty in the acorn*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.

Wenger E., White N., Smith J.D. (2009), *Digital Habitats. Stewarding technologies for communities*, CPsquare, Portland, OR.

Wenger-Trainer E., Wenger-Trainer B. (2020), *Learning to Make a Difference. Value Creation in Social Learning Spaces*, Cambridge University Press, Cambridge.





Parte 2

Nuovi approcci per quale formazione online?

Il diario di un'esperienza



4.

La formazione continua: luogo di costruzione dell'identità collettiva per lo sviluppo organizzativo. L'esperienza della formazione formatori nel Sindacato CGIL

Alessandra Polverino, Emanuela Proietti***

*Lo spazio si pensa, i luoghi si abitano.
Lo spazio si attraversa, nei luoghi si sosta.
Lo spazio è l'astratto, il luogo il concreto.
Tuttavia, il luogo non è solo uno spazio determinato,
particolare, definito da coordinate precise.
Il luogo è qualcosa che ha a che fare con la memoria,
con le emozioni e con il desiderio.
Andrea Tagliapietra
(Lo spazio e il luogo. La memoria ospitale,
in «XÁOS. Giornale di confine»)*

4.1. Introduzione

Nell'ultimo anno, molto si è scritto e si è letto sui cambiamenti causati dall'emergenza sanitaria da Covid-19 e sulle capacità individuali, delle organizzazioni e di interi Paesi di saper cogliere anche le possibili opportunità determinate dall'emergenza.

Resilienza e ripartenza sono diventate parole chiave, quasi un mantra, ripetuto, talune volte, ossessivamente.

La Pandemia è stata, in alcuni casi, fonte di cambiamenti dirompenti, in altri, acceleratore di tendenze già in atto. In poco tempo, il virus ha fatto emergere le fragilità di molti sistemi: si pensi alle infrastrutture sanitarie, ma anche a quelli organizzativi ed economici; si è assistito a una ridefinizione della produzione e delle relazioni commerciali, a un ripensamento dei modelli organizzativi del lavoro, con modalità come lo *smart working*, alla riorganizzazione dell'allocazione di risorse economiche e degli investimenti e, infine, ma non per importanza, anche a cambiamenti significativi nella qualità delle relazioni interpersonali.

Inizialmente, si è utilizzato molto nella comunicazione pubblica il concetto di distanziamento sociale, identificandolo come l'insieme delle misure indispensabili per rallentare o fermare la dif-

* Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

** Docente a contratto del Laboratorio Apprendimento organizzativo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione all'Università degli Studi Roma Tre; docente a contratto degli insegnamenti di Sociologia delle organizzazioni e di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano.

fusione del virus. Con il passare delle settimane, ci si è resi conto che occorreva evidenziare, anche sul piano della comunicazione, che il distanziamento era solo fisico e non sociale¹.

Nel giro di poco tempo, tutti i cittadini e le cittadine sono stati travolti da nuove regole e disposizioni relative agli spostamenti, ai comportamenti da adottare nei luoghi pubblici; lo stato di emergenza sanitario ha imposto la chiusura di molti servizi e attività commerciali, ritenuti non indispensabili. Molti eventi della vita privata, interpersonale e sociale sono stati bruscamente interrotti e posti in una sorta di limbo: si pensi alla chiusura delle attività scolastiche, all'impossibilità di praticare tutte quelle attività educative e formative precedentemente realizzate in presenza, alla chiusura di bar o locali, al divieto di svolgere funerali, all'impossibilità di praticare attività sportive e, in molti casi, alla possibilità di riorganizzare il proprio lavoro da remoto.

Il settore della formazione continua ha vissuto l'emergenza nell'emergenza, perché tradizionalmente meno abituato a integrare nelle proprie pratiche l'utilizzo delle tecnologie digitali e delle nuove forme di comunicazione, tendenzialmente radicato invece sulla pratica dell'aula di formazione svolta in presenza (Proietti, 2020b).

Questa emergenza nell'emergenza ha aperto un significativo ambito di riflessione per tutti gli attori professionisti coinvolti nella formazione: fondi interprofessionali, enti e centri di formazione, progettisti e formatori, responsabili delle risorse umane. Nuove regole per la convivenza, distanziamento sociale, ridotta mobilità, solo per citare alcune delle conseguenze dell'emergenza, li hanno condotti a pensare che gli attuali modelli di riferimento della formazione continua dovranno essere in parte, se non tutti, ridefiniti.

In questo scenario, l'attività formativa e il ruolo del formatore, in primis, sono stati coinvolti in un processo di ridefinizione del modo stesso di intendere e fare formazione: è stato necessario operare un «cambio di modello» (o «cambio di paradigma»², come sul piano scientifico spesso si introduce). Non era ipotizzabile riproporre l'ideazione, la progettazione e la realizzazione delle attività formative così come erano state strutturate fino a quel momento. Occorreva adottare «nuovi» modelli formativi, che facessero ricorso a strumenti digitali nuovi per l'ambito e che supportassero la partecipazione alle attività formative, ma che stabilissero, allo stesso tempo, differenti modalità di interazione. In definitiva, si è presentata l'opportunità di avviare una profonda riflessione sulle pratiche della formazione continua.

I primi mesi del 2020, hanno visto l'intera area formazione della Fondazione Di Vittorio concentrarsi sulla possibilità di sperimentare e ridefinire «nuovi» modelli di formazione: si è focalizzata l'attenzione sul significato oggi del «fare formazione», del modo in cui poterla progettare e promuovere, in un contesto in cui nuove regole imponevano nuove modalità anche nella gestione delle relazioni interpersonali.

¹ Un esempio può essere l'articolo «Coronavirus. Il distanziamento? Non è “sociale” ma solo “fisico”. Teniamolo a mente. Il “sociale” è patrimonio della nostra salute e della nostra cultura civile, va tutelato», di Dario Fortin, pubblicato giovedì 30 aprile 2020 su *Avvenire.it* (<https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/mettiamocelo-in-testa-il-distanziamento-fisico>).

² Cambiamento di paradigma è l'espressione coniata da Thomas Kuhn nella sua importante opera *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* del 1962, per descrivere un cambiamento nelle assunzioni basilari all'interno di una teoria scientifica dominante. È una sfida connessa ai momenti di crisi, durante i quali spesso le vecchie regole non sono più valide e bisogna inventarne di nuove, per farlo però è importante è avere chiara una direzione.

4.2 L'agire riflessivo dei professionisti e delle organizzazioni

Nel giro di poche settimane, molte organizzazioni si sono dovute attrezzare per ri-pianificare ed erogare attività formative online, tradizionalmente svolte in aula. Non si trattava solo di questioni puramente tecnologiche e tecniche. Con il passare delle settimane, ci si è resi conto che si tratta di un'operazione culturale, che fonda le sue radici nella cultura organizzativa, che mette in discussione l'attuale identità dell'organizzazione e allo stesso tempo fa da volano, da spinta produttiva, per avviare quel processo riflessivo attorno al discorso della formazione e del ruolo del formatore (Proietti, 2020b).

Appariva chiaro che non si poteva procedere con una semplice riprogettazione dei percorsi formativi, utilizzando strumenti tecnologici più o meno innovativi, ma che si era di fronte a una vera e propria opportunità di pratica riflessiva. L'emergenza da Covid-19 ha posto un problema, esterno all'organizzazione, al quale è stato necessario rispondere attraverso un adattamento che metteva in discussione l'organizzazione attuale e il suo modo di agire.

Ciò appare pienamente coerente con l'evoluzione dei più recenti modelli organizzativi, che, ormai da decenni, consentono di leggere le organizzazioni come organismi viventi, l'agire organizzativo come fortemente determinato dal contesto e che vedono le organizzazioni pienamente coinvolte nel sistema di stakeholder in cui vivono e operano (Cocozza, 2014a).

I formatori si sono trovati di fronte ad una doppia sfida, che ha aperto ben presto un dibattito sul significato di apprendere nell'ambito di una organizzazione: imparare a modificare il modo di agire dell'organizzazione perché non più perseguibile – a causa delle nuove regole per le misure di contenimento degli effetti epidemiologici – e, allo stesso tempo, imparare ad adottare nuovi processi di apprendimento. Si sono poste nuove domande sulla pratica professionale e su come agire secondo modelli poco esplorati. Le domande poste aprivano scenari nuovi di riflessione, non consueti. Il sapere si rinnovava, seguendo le regole del cambiamento esterno, alla ricerca e ridefinizione di nuove opportunità, in un momento di crisi.

Si tratta di una sfida ricorrente nell'evoluzione dei modelli formativi di oggi: progettare una formazione coerente con i tempi compressi dei cambiamenti – e la Pandemia ne è stato un esempio assai emblematico –, che scaricano sui lavoratori tanto la fatica ricorrente di imparare (dato l'elevato ritmo delle innovazioni tecnologiche e organizzative) che di disimparare (perché spesso tali cambiamenti rendono obsolete le pratiche lavorative consolidate), quanto lo stress di doverlo fare in tempi molto rapidi, data la velocità con cui le novità vengono incorporate nei processi economici (Gubitta, 2020).

Argyris e Schön (1998) parlano infatti di apprendimento organizzativo come «ambiente organizzativo» dentro il quale i soggetti pensano e agiscono. I due autori hanno ben spiegato come l'apprendimento diventa organizzativo, quando gli individui all'interno dell'organizzazione sperimentano una situazione problematica e, nell'interesse dell'organizzazione, la indagano. Essi esperiscono la sorpresa della mancata corrispondenza tra i risultati attesi e i risultati effettivi dell'azione, reagendo con un processo di pensiero e di nuovi corsi d'azione che conducono a modificare le immagini dell'organizzazione o il modo di intendere i fenomeni organizzativi, e a ristrutturare le attività così da allineare risultati e aspettative, modificando in questo modo, la teoria-in-uso organizzativa³.

³ Argyris e Schön (1998) spiegano come l'azione organizzativa può assumere due forme differenti a se-

La Pandemia ha posto i professionisti della formazione – nel nostro specifico caso – di fronte ai limiti di quella che lo stesso Schön (1993) definiva la «razionalità tecnica», come «visione della conoscenza professionale che più incisivamente ha dato forma sia alla nostra riflessione sulle professioni, sia alle relazioni istituzionali fra ricerca, formazione e pratica: secondo questo modello, l'attività professionale consiste nella soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica» (Schön, 1993, p. 49). Egli rilevava come il *problem solving* non sia più l'unica risposta adeguata alla realtà, almeno se non integrato dal *problem setting* (la definizione del problema) e cioè il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere. Si delinea dunque un approccio più «problematico» alla realtà, che considera ogni situazione nella sua complessità e nella sua unicità: la «riflessione-nell'azione» (*reflection-in-action*). Più precisamente, Schön sostiene che l'azione intelligente può essere guidata da due elementi basilari: la «conoscenza-nell'azione» e la «riflessione-nell'azione». La conoscenza nell'azione si manifesta in quelle azioni intelligenti che richiedono un certo *savoir-faire*, come il condurre una bicicletta o l'analizzare istantaneamente un bilancio d'esercizio. In entrambi i casi, la conoscenza è intrinseca all'azione, è nell'azione. Si rivela tramite l'esecuzione spontanea e sapiente di un atto ed è singolarmente difficile da verbalizzare. Si tratta di processi non logici, di schemi d'azione, chiamati anche *script* che guidano silenziosamente ogni gesto intelligente. Talvolta, però, la routine produce risultati inattesi, errori che resistono a correzioni, oppure semplicemente capita di guardare diversamente il proprio agire. Ognuna di queste esperienze uniche contiene un elemento di sorpresa, che può condurre il professionista in due direzioni: ignorare gli elementi perturbatori, procedendo sulla propria strada, oppure riflettere su quanto sta accadendo. Quest'ultima eventualità può a sua volta assumere due diverse modalità. L'operatore può «fermarsi e pensare», separando dunque il momento dell'azione dal momento della riflessione. Oppure può riflettere nel corso dell'azione, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto, in questo caso, della riflessione nell'azione.

La Pandemia ha costretto «con la forza», potremmo dire, tutti i professionisti a mobilitare la loro capacità di riflettere nel corso dell'azione. L'aspetto, in questo contesto, interessante è comprendere come le organizzazioni hanno dato prova della loro competenza di apprendere ad apprendere (Alberici, 2008), di essere effettivamente *learning organisations* e di modificare quindi il loro agire in modo intelligente nel corso dell'azione.

4.3. La pratica del cambiamento organizzativo: una storia di formazione

4.3.1. Prima progettare

Nonostante il caos, la progettazione precede sempre l'azione formativa.

Il primo passo compiuto dall'Area formazione della FDV è stato sicuramente motivato dall'esigenza di «adattabilità delle conoscenze»: era forte e chiara la consapevolezza che le cose

conda dell'applicazione sull'organizzazione o sugli individui: la «teoria dichiarata» è la teoria dell'azione che spiega o giustifica uno schema di attività, mentre la «teoria-in-uso» è la teoria dell'azione implicita nell'attuazione dello schema stesso (a partire dall'osservazione dello schema).

stessero cambiando e non si poteva più rispondere con vecchie soluzioni a nuovi problemi. La prima cosa che bisognava fare era avviare un percorso formativo che accompagnasse la crescita professionale individuale e dell'organizzazione.

Attraverso le risorse economiche del conto formativo della FDV, messe a disposizione dal fondo interprofessionale per la formazione continua, FONCOOP, è stato attivato un percorso formativo per tutti i progettisti e formatori dell'area formazione. Avvalendosi della professionalità e delle competenze della Dott.ssa Emanuela Proietti, è stata realizzata una azione di progettazione e realizzazione di *webinar* sul tema della «Costruzione ed erogazione di percorsi di apprendimento in modalità *webinar*».

Dopo una prima fase di confronto e di esplicitazione del fabbisogno formativo, si è convenuto che il tema centrale era quello di essere preparati alla progettazione e realizzazione di *webinar*, per poter «velocemente» svolgere *online* le attività formative rivolte ai sindacalisti, destinatari degli interventi formativi, tradizionalmente erogate solo in presenza.

Bisognava adattare le proprie conoscenze, sviluppando una riflessione su principi, strategie, metodi e strumenti dell'*e-learning*, come metodologia innovativa di formazione sul lavoro. In questo modo, la formazione, progettata e organizzata, è diventata il luogo di esplicitazione e condivisione degli elementi del cambiamento in atto e di ricerca dell'innovazione, al fine di ri-conoscere anche le opportunità di un momento di crisi.

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

Durante la prima fase di scambio e di definizione dei contenuti formativi era emersa una domanda: «Come poter velocemente, ma senza perdere in qualità, svolgere le attività tradizionalmente in presenza, in modalità *e-learning*?».

Abbiamo strutturato una prima ipotesi dei contenuti formativi, siamo partiti da un titolo per il corso che si è rivelato emblematico: «Costruzione ed erogazione di percorsi di apprendimento in modalità *webinar*». La prima idea è stata dunque utilizzare la modalità *webinar* per organizzare gli interventi formativi, svolti fino ad allora in presenza.

Ma nel titolo c'era già anche tutta la complessità del tema: costruzione (e dunque progettazione) ed erogazione (e dunque strategie formative, metodi e strumenti) di percorsi di apprendimento; in questo passaggio si rintraccia tutta la complessità del progettare una formazione di qualità, che mettesse al centro la persona, e nel caso specifico, il lavoratore e la lavoratrice. La modalità *webinar* rappresenta sin da subito «il più piccolo dei mali». Un progetto ambizioso: una formazione articolata e complessa, da realizzare in solo quattro ore.

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

Il corso proposto muoveva da un ragionamento sviluppato sul tema del *webinar*. Si è riflettuto insieme sul che cos'è, come si progetta, la sua durata ideale, su alcune piattaforme per svolgerlo –

che in questi mesi hanno avuto milioni di nuovi utenti –, sulle sue fasi e, infine, sul suo uso nella formazione. Il secondo passaggio è dedicato ad approfondire le differenze con una aula virtuale.

Inizialmente, è stato proposto un intervento molto tecnico, quasi una carrellata di «consigli per l'uso», con l'obiettivo di sollecitare una prima meta-riflessione. Si è trattato da parte della docente quasi di una provocazione: iniziare dalle questioni, forse alla fine, più semplici da dirimere e da quelle partire per porsi domande di più ampia portata, di prospettiva, di scelte eminentemente metodologiche.

Un primo nodo problematico è subito associato alla scelta degli strumenti della formazione online, intesi in senso ampio, come attrezzature, piattaforme, software e delle modalità organizzative. E infatti, sin da subito, i formatori della FDV hanno condiviso l'idea che il «problema della formazione a distanza non si pone negli strumenti», ma nella scelta di quali usare e nel come, dove, quando, perché si utilizzano nell'esperienza formativa.

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

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

In queste domande, sta il raggiungimento del primo obiettivo importante dell'esperienza di apprendimento: procurare un disagio cognitivo, che richiede sin da subito il porsi nuovi interrogativi.

I nodi problematici emersi fanno riferimento a due principali ambiti: il primo di natura squisitamente tecnologica; il secondo di costruzione di senso, in relazione all'identità del formatore.

Se da una parte, un po' tutti vorrebbero attivare percorsi formativi online, si evidenzia come in realtà siano presenti anche tante resistenze; dovute, da un lato, a «difficoltà tecnologiche», di accesso sia alle attrezzature – tablet o pc, perché sebbene da uno smartphone oggi sia possibile fare molto, non è tutto, lo strumento non è ritenuto agevole, ad esempio per leggere, per scrivere messaggi che non siano dei tweet –, sia alle piattaforme che ai numerosi programmi e applicazioni utilizzati. La difficoltà di accesso alle nuove tecnologie può rappresentare una significativa barriera alla partecipazione alla formazione. Le tecnologie vengono giudicate anche «escludenti» e i problemi tecnologici «distrattori».

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

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

Un passaggio molto interessante rispetto alla figura del formatore ha richiamato il nuovo modo di guardarsi che lo caratterizza in questo momento. In aula, il formatore non si guarda, il suo

sguardo è rivolto ai partecipanti. Quando è chiamato a intervenire in video – o ancor di più a registrare video-lezioni – è costretto spesso a «guardarsi», osserva sé stesso come mai prima si era osservato (o ascoltato).

Prima dell'emergenza da Covid-19, il 90% circa della formazione era in presenza. Nel corso del 2020, viene «tutta spostata online». Cosa si farà nella fase post è tutto da capire, da costruire. La sfida avvertita in questo momento è cogliere quali effettivamente sono le opportunità che la crisi sta aprendo e come esse potranno essere messe a sistema in una fase successiva. Ma si concorda altresì sulla necessità che le organizzazioni abbiano e manifestino una volontà di cambiamento, esse devono essere e farsi competenti per affrontare questa emergenza.

La metafora dell'orchestra ricorre spesso: si lavora insieme per far funzionare la «prestazione» e per farlo occorrono molte prove. In fondo, progettare è prima di tutto fare ricerca.

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

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

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

I formatori della FDV concordano sulla necessità di «cambiare gli occhiali», di adottare criteri diversi di progettazione e realizzazione delle attività formative.

Modificare, cambiare, ricominciare iniziano a essere le nuove parole condivise dal gruppo di lavoro.

La chiave del successo del processo di cambiamento viene trovata nella consapevolezza che tutti i formatori possono maturare la competenza di «attivare l'aula». È l'avvio di un processo di *empowerment* delle persone e dunque dell'organizzazione cui appartengono (Blanchard, Carlos & Randolph, 2007; Johnson, Redmond, 1999).

La domanda che si condivide allora è come riuscire a coinvolgere i destinatari? E come fare in modo che la formazione sia «effettivamente continua»? La volontà è veramente quella di innescare un meccanismo virtuoso, in questo momento di grande difficoltà per la formazione continua. Tutti condividono il desiderio, che è anche auspicio e volontà manifesta, di rinnovare i processi formativi per trovare un modo nuovo di fare formazione.

Ricerca e creatività dovranno andare insieme e lo dovranno fare «senza lasciare indietro nessuno».

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

4.3.2. Poi sperimentare

La necessità di adattare le conoscenze alle problematiche, esplicitata inizialmente dalla FDV, si è ampliata e diffusa anche in altre strutture dell'organizzazione: nel sistema servizi, nelle strutture territoriali, regionali e nazionali confederali e in alcune categorie. Storicamente due organizzazioni,

strutturate con una rete interna attiva sul territorio di formatori e progettisti esperti, che progettano ed erogano corsi di formazione per i propri destinatari, formatori interni e operatori degli sportelli nel primo caso, formatori interni e delegati sindacali dei comparti rappresentati nel secondo caso.

Le organizzazioni, avvalendosi del supporto della FDV, hanno voluto rispondere alla sfida posta: hanno deciso di sperimentare un primo corso di formazione attraverso l'utilizzo di piattaforme *e-learning*, con l'utilizzo di ambienti formativi in modalità sincrona. Emergeva con forza che, anche per le loro organizzazioni, questo cambiamento poteva essere una opportunità: lo spazio di riflessione che un percorso formativo poteva aprire offriva l'opportunità, in questo momento preziosa, di «ascoltare» e «leggere» l'organizzazione nella quale l'agire sindacale opera attraverso competenze spesso costruite sull'esperienza e su processi di apprendimento non convenzionali.

Si avviano così la collaborazione e il supporto dato della FDV nella realizzazione dei due percorsi formativi: per una delle categorie della Cgil vengono coinvolti nelle attività formative 51 referenti territoriali della formazione; per il sistema sevizì, circa 91 docenti e formatori interni.

Sin da subito, emerge chiaramente la necessità di spingere le riflessioni sul tema del *digital learning* nella formazione continua ben oltre le problematiche connesse a scelte di natura tecnologica, ma anche metodologica.

Affiorarono da questo primo scambio alcune domande: oltre all'aggiornamento delle risorse umane, le pratiche di formazione continua quali risultati producono all'interno delle organizzazioni? In quali forme e con quali risultati la formazione continua concorre alla formazione della cultura e dell'identità organizzativa, dell'identità del lavoratore e del suo senso di appartenenza all'organizzazione? Come vengono formate le competenze collettive (Le Boterf, 2000) attraverso tali pratiche? Possono nuove azioni di *digital learning* concorrere efficacemente al raggiungimento dei medesimi risultati? Se sì, in che modo e quali caratteristiche devono assumere tali azioni?

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

Il percorso formativo viene avviato a maggio 2020 e si è concluso a luglio 2020. Esso si sviluppa attraverso un continuo scambio con l'obiettivo di tarare di volta in volta l'intervento sulla base delle caratteristiche specifiche e dei bisogni dei formatori coinvolti; monitorare l'andamento della formazione; valutarne gli esiti.

Anche con questi partecipanti i temi al centro delle riflessioni, dialoghi, dibattiti si dipanano sicuramente intorno alla ricerca di metodi e strumenti efficaci ed efficienti per l'*e-learning*, ma soprattutto su come la formazione, anche online, debba continuare a essere il luogo di costruzione della cultura e dell'identità organizzativa.

4.4. Riflessioni conclusive

«Tutte le riflessioni emerse e condivise ruotano intorno al tema centrale della ricerca costante della qualità della progettazione. La formazione in quanto tale è progetto e le misure di contenimento dell'emergenza sanitaria hanno messo in crisi per prima cosa proprio la capacità progettuale delle persone e delle organizzazioni. Le incertezze sul ventaglio delle possibilità di azione e sui tempi mettono in crisi l'idea stessa di progetto» (Proietti, 2020b, p. 350).

È importante evidenziare che il caso narrato fa riferimento a una esperienza formativa rivolta a sindacalisti, che all'interno della loro organizzazione ricoprono il ruolo di formatori. Non sono formatori «professionisti» e sin dai primi contatti, ciò viene evidenziato con forza e chiarezza, quasi rivendicato. Si tratta di persone che si preparano e si impegnano per formare altri sindacalisti, i delegati, i lavoratori, con impegno e dedizione. Ma sono lavoratori delle loro organizzazioni, quindi non posseggono, nella maggioranza dei casi, titoli di studio o una formazione superiore specifica per questo ruolo. Hanno imparato il mestiere sul campo, soprattutto. Ma la passione e l'interesse investiti in questa attività sono straordinari, il bisogno di formarsi esprime la ricerca di una qualità del servizio offerto, in fin dei conti, a colleghi, che fa di tutte queste persone grandi esperti di assunzione di responsabilità, di partecipazione e, dunque, di democrazia. In Italia, il mondo del lavoro ha oggi un gran bisogno di tutto ciò, a tutti i livelli. Sul tema delle competenze tecnico-professionali e trasversali connesse alla formazione si continuerà certamente a lavorare. La sfida è appena iniziata.

4.5. Bibliografia

- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano.
- Argyris C., Schön D.A. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, a cura di: Carmagnola F. e Tomassini M.; presentazione di Forlenza F. Guerini e Associati, Milano, Ed. or. *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. (1996) Reading, MA: Addison-Wesley.
- Blanchard K., Carlos J.P. & Randolph W.A. (2007), *Le tre chiavi dell'empowerment. Come liberare il potenziale dei collaboratori offrendo dei risultati entusiasmanti*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A. (2014a) *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, Franco Angeli, Milano.
- Cocozza A. (2014b) *Innovazione, sviluppo organizzativo e knowledge worker* Sviluppo & Organizzazione, Vol. n. 261, pp. 33-43.
- Fabbi T.M. (2003), *L'apprendimento organizzativo. Teoria e progettazione*, Carocci, Roma
- Gherardi S., Nicolini D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma
- Gubitta P. (2020), *Chi ha paura dei lavori ibridi? Studi organizzativi*, Special Issue, pp. 220-230, DOI:10.3280/SO2020-001-S1013.
- Gubitta P., Masino G. (2012), *Introduzione: perché riflettere sulle trasformazioni del lavoro. Economia e società regionale*, Vol. n. 2, pp. 5-22.
- Johnson R., Redmond D. (1999), *L'arte dell'empowerment. Come realizzare un'organizzazione snella più competitiva coinvolgendo e responsabilizzando il personale*, Franco Angeli, Milano.
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Paneforte S. (2005, a cura di), *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- Proietti E. (2020a), *Il lavoro nella learning society: la sfida delle competenze*, Roma TrE-Press, Roma, disponibile da: <http://romatrepress.uniroma3.it/libro/il-lavoro-nella-learning-society-la-sfida-delle-competenze/>.
- Proietti E. (2020b), *La costruzione della cultura organizzativa di fronte alla sfida del digital learning ai tempi del Covid-19. QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XII, 3/2020, pp. 341-355, disponibile da: <http://www.qtimes.it/>.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.



5.

L'e-learning: metodologie e tecniche per rispondere alle nuove sfide della formazione

*Daniela Decinti, Elisabetta Di Rollo, Anna Chiara Manzo**

5.1. Premessa

Nel periodo della pandemia l'e-learning è stata la soluzione per proseguire le attività di istruzione e di formazione nel sistema scolastico e aziendale. Gli ambienti di apprendimento diventano le piattaforme di e-learning e di videoconferenza. Tuttavia la formazione on line non è la semplice trasposizione di ciò che viene realizzato in aula, richiede abilità di progettazione e conoscenza di metodi, tecniche e tecnologie nuove sia per le docenti e i docenti che per i soggetti della formazione. Anche le attività formative gestite dalla Fondazione Di Vittorio (FDV) da marzo 2020 sono state riprogettate in modalità on line. Come formatrici e formatori siamo stati coinvolti nella costruzione di corsi in rete, a partire dalle fasi di progettazione dei contenuti e del processo di apprendimento, di reclutamento, orientamento e socializzazione, di attuazione della formazione e di monitoraggio e valutazione. Alcuni inoltre hanno partecipato come discenti a corsi on line erogati da altri Enti, tra cui Istituti formativi europei e internazionali di derivazione sindacale, ad esempio Etui (Istituto Sindacale Europeo per la formazione e la ricerca), che hanno permesso di approfondire gli approcci teorici e di conoscere e sperimentare metodologie e tecniche innovative per l'apprendimento collaborativo on line ampliando il panorama di tecniche da noi conosciute.

Il capitolo «E-learning: metodologie e tecniche per rispondere alle nuove sfide della formazione» è così articolato: definizione ed inquadramento del concetto di e-learning; descrizione di un modello di pianificazione di un percorso di formazione on line utilizzando metodi e tecniche per l'apprendimento attivo; racconto delle esperienze di formazione on line nelle sue principali tappe: orientamento e socializzazione, attuazione della formazione con un approfondimento sui contenuti e sul processo, monitoraggio e valutazione.

5.2. Fare di necessità virtù: la formazione on line dal 2020

In una situazione complessa e insolita, come quella che si è andata delineando in seguito alla diffusione della pandemia a livello mondiale e al conseguente *lockdown*, che ha portato il mondo del lavoro in alcuni casi distante dal proprio luogo di lavoro, situazione nella quale, con limita-

* Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

zioni e restrizioni normative, è stato vietato creare gruppi di qualsivoglia specie, lo strumento che ha permesso di garantire la continuità nella formazione è stato l'apprendimento on line. L'apprendimento on line è l'unico strumento a disposizione delle formatrici e dei formatori a marzo 2020, l'unico metodo che anche durante la pandemia ha permesso di garantire una formazione quanto più continua, accessibile, inclusiva e di qualità, in un momento di difficoltà logistica in cui distanziamento fisico, limitazioni e restrizioni normative per contenere la diffusione del virus hanno reso di fatto impossibile organizzare aule fisiche in cui svolgere formazione. L'e-learning¹, pur con i problemi di un'adozione così repentina durante l'emergenza Covid-19, esplose come non mai fino a quel momento in maniera prorompente e necessaria, portando un importante elemento di cambiamento.

La digitalizzazione della formazione dunque ha rappresentato la soluzione capace di dare continuità ai processi di apprendimento pur in una situazione complessa come quella di una società in tempi di pandemia; sin da subito però è stato chiaro agli staff² che la progettazione e la gestione di un corso on line sono differenti da quelli di un percorso formativo in presenza, anche se queste due modalità condividono obiettivi, poiché differenti sono gli ambienti in cui queste si svolgono, virtuale in un caso e reale nell'altro.

Al fine di garantire un apprendimento continuo, di qualità e collaborativo, nonché collettivo, anche on line, gli ambienti dell'apprendimento diventano le piattaforme e-learning e videoconferenze, di cui esistono sia versioni libere che proprietarie, con strumenti differenti che permettono di rendere l'ambiente virtuale funzionale agli obiettivi di apprendimento; grande attenzione anche in questa nuova modalità, viene posta agli strumenti messi in campo nelle aule virtuali, i quali hanno lo scopo di garantire la partecipazione attiva dell'aula, volta a modalità d'interazione che permettano uno scambio continuo tra le parti. Strumenti come le lavagne virtuali, i gruppi di lavoro in stanze separate, i sondaggi, o *app* esterne come programmi di grafica o di condivisione di contenuti video sono alcuni tra gli strumenti da mettere nella cassetta degli attrezzi della formazione *post 2020*.

Le soluzioni adottate dagli attori coinvolti nella formazione in epoca pandemica naturalmente si scontrano anche con alcune criticità che vanno affrontate in maniera consapevole: ad esempio, considerare che la distanza fisica e il filtro creato tra gli attori dal supporto informatico utilizzato (pc, tablet, smartphone, ecc.) potrebbero creare situazioni di distanza tra il docente e i discenti, oppure tener presente che problemi tecnologici di varia natura (scarsa competenza, assenza di una connessione internet, mancanza di pc o portatile, ecc.) possono in una situazione di apprendimento on line innescare facilmente problemi di tipo pedagogico, creando di fatto degli ostacoli alla buona riuscita del processo formativo.

L'aula virtuale come comunità di apprendimento dunque? Questo l'auspicio.

¹ «E-learning: nella tecnologia dell'informazione, complesso di mezzi tecnologici messo a disposizione degli utenti per la distribuzione di contenuti didattici multimediali. L'e-l. si distingue da altri processi di formazione a distanza perché basato su una piattaforma tecnologica, cioè su un sistema informatico che gestisce la distribuzione e la fruizione dei contenuti formativi», <https://www.treccani.it/enciclopedia/e-learning>.

² Per staff della formazione si intende il gruppo di professionisti e professionisti qualificati che seguono il processo formativo nelle sue diverse fasi: analisi del fabbisogno, progettazione, programmazione e organizzazione, erogazione e monitoraggio e valutazione.

5.3. Dalla formazione a distanza all'e-learning: elementi di continuità e differenze

Come abbiamo potuto constatare in questi ultimi anni, quando si parla di formazione a distanza si utilizzano differenti diciture e acronimi: FAD (Formazione A Distanza), DAD (Didattica A Distanza), FAD on line asincrona e sincrona, e-learning o formazione on line. Un primo passaggio essenziale è quindi definire il nostro ambito di riflessione. Molte sono le definizioni che possiamo trovare analizzando gli studi sul tema e navigando su Internet. Abbiamo scelto le definizioni descritte dall'ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro) all'interno del documento di orientamento sulle modalità di controllo della formazione a distanza finanziata dai Fondi Interprofessionali in considerazione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, in quanto tali indicazioni sono state il riferimento per le imprese e per gli enti di formazione per la riprogettazione della formazione continua in modalità on line.

«Si intende per formazione a distanza (FAD) una attività di insegnamento/apprendimento caratterizzata da una situazione di non contiguità spaziale (e talvolta temporale) tra docenti e discenti e dall'utilizzo intenso e sistematico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con particolare riferimento all'utilizzo di Internet e di modalità di monitoraggio dell'utilizzo da parte dei discenti. Per E-learning si intende una specifica ed "evoluita" forma di FAD consistente in un modello di formazione in remoto caratterizzato da forme di interattività a distanza tra i discenti e docenti e/o e-tutor e/o altri discenti, sia in modalità sincrona che asincrona»³.

Con istruzione a distanza, oggi più notoriamente definita DAD (Didattica A Distanza) si fa riferimento ad un tipo di formazione destinata a studenti di un percorso di studi, universitario o non. Con la pandemia e i *lockdown* la formazione a distanza on line è stata la metodologia formativa che ha consentito a tutto il sistema dell'istruzione e della formazione di proseguire l'attività didattica e formativa, con tutte le difficoltà di applicare una metodologia poco conosciuta, soprattutto nelle scuole di primo e di secondo grado, che non si può tradurre in una trasposizione della formazione d'aula e che richiede un processo di progettazione molto rigoroso.

Restando nell'ambito delle definizioni la FAD rappresenta un periodo di mezzo tra la formazione tradizionale e l'e-learning. Il concetto di Formazione a distanza non è nuovo, si inizia a parlare di FAD già alla fine dell'ottocento con le nuove tecniche di stampa e lo sviluppo di servizi postali e delle reti di trasporto che resero possibile la produzione e la diffusione di materiale didattico per gruppi di discenti dislocati in territori molto vasti (FAD di prima generazione)⁴. Tra gli anni sessanta e novanta del novecento succedono i cosiddetti sistemi «FAD di seconda gene-

³ Anpal, circolare n. 4 del 28 dicembre 2020. *Orientamenti sulle modalità di controllo della formazione a distanza finanziata dai Fondi interprofessionali in considerazione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*. La definizione di FAD e E-Learning scelta dall'Anpal è quella indicata nelle Linee guida per l'utilizzo della modalità FAD/e-learning nei percorsi formativi di accesso alle professioni regolamentate la cui formazione è in capo alle regioni e province autonome – prot. n. 19/140/CR8/C9 del 29 luglio 2019.

⁴ In questo paragrafo la presentazione delle «generazioni» della Formazione a Distanza e i riferimenti in nota delle teorie di derivazione comportamentista e costruttivista sono un adattamento di alcuni contenuti del capitolo «Il Sistema e-learning: tra storia tendenze in atto e opportunità», curato da Elisabetta Di Rollo, Anna Chiara Manzo e Pasquale Pignatale, inserito in *Annali Fondazione Giuseppe di Vittorio 2017*, Adolfo Pepe (a cura di), *Il lavoro e l'attività della nuova Fondazione Giuseppe Di Vittorio*, Ediesse, Roma, 2019.

razione», caratterizzati da un uso integrato di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore e in alcuni casi software didattici.

La terza tappa, FAD di terza generazione (dagli anni '80 ad oggi), corrisponde al momento di maggiore espansione della Rete e del *World Wide Web*. La terza generazione di FAD può essere distinta in due fasi: la prima prende avvio a metà degli anni ottanta con l'introduzione sempre più capillare dei personal computer e con lo sviluppo dell'ingegneria della formazione; la seconda che arriva fino ai giorni nostri si avvale della telematica ed internet e viene definita e-learning o formazione on line o formazione in rete. Anche la fase dell'e-learning può essere considerata un percorso in evoluzione e infatti le tappe non si considerano terminate. Quando si parla di e-learning si pensa ad un dispositivo formativo che fa forte utilizzo della tecnologia, come traino della formazione o come strumento a disposizione del formatore e dei discenti per facilitare la ricerca di informazioni, la collaborazione, lo svolgimento di attività da prospettive multiple e la riflessione.

L'e-learning focalizzata più sulla tecnologia (*web-based learning*) risponde maggiormente alle logiche del funzionamento delle applicazioni informatiche più che dell'insegnamento e dell'apprendimento. In questa accezione il dispositivo didattico tipo di una offerta formativa in e-learning consiste nello sviluppo di materiali didattici (*courseware*) organizzati secondo i principi dell'*Instructional Design*⁵, materiali didattici ai quali si riconduce l'ambiente di apprendimento. Si tratta di un ambiente d'apprendimento semplice, poco articolato e caratterizzato dallo studio individuale dei materiali didattici. Il modello di apprendimento di riferimento dell'e-learning fondata sulle tecnologie e sulla trasmissione di conoscenze è riconducibile alle teorie di derivazione comportamentista⁶, secondo cui l'apprendimento non è altro che l'acquisizione e il rinforzo di risposte.

La conoscenza trasmessa, che caratterizza le teorie di derivazione comportamentista si contrappone alla conoscenza costruita che caratterizza le teorie di derivazione costruttivista⁷, approccio che

⁵ L'*Instructional Design* si pone l'obiettivo primario di prescrivere i diversi aspetti dell'insegnamento identificando le soluzioni («strategie») didattiche capaci di rendere massimo l'apprendimento con il minor consumo di risorse possibile. M.D. Merrill, R.D. Tennyson & L.O. Posey, *Teaching concepts: An instructional design guide* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1992.

⁶ Il comportamentismo, paradigma che ha modellato i sistemi educativi dell'inizio del ventesimo secolo, si fonda sulla conoscenza come risposta passiva agli stimoli ambientali e sull'apprendimento come acquisizione di nuovi comportamenti. Le teorie di Skinner sul condizionamento operante sono alla base delle teorie comportamentiste sull'apprendimento. Skinner nel 1954 in alcuni suoi scritti introduce il concetto di «Istruzione Programmata» intesa come tecnologia dell'insegnamento progettata per far apprendere agli studenti anche conoscenze complesse, proponendo concetti via via più complessi e dando un rinforzo a risultati positivi ottenuti.

⁷ Il costruttivismo si è sviluppato in molte direzioni e si possono distinguere diversi paradigmi come ad esempio: il costruttivismo sociale di Vygotskij, culturale di Bruner e socio-interazionista di Jonassen. Nella concezione costruttivista dell'apprendimento si sottolinea la centralità del soggetto apprendente, che attivamente e intenzionalmente cerca e costruisce la propria conoscenza, riflette sulla sua azione e osservazione in un contesto reale, in cui interagisce con gli altri. L'idea che un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo sia svolto dalle relazioni sociali è alla base del pensiero del costruttivismo sociale, di cui il maggior esponente è stato lo psicologo russo Lev Vygotsky.

Nell'ambito del costruttivismo sociale si può collocare, tra gli studi più recenti, il contributo di Etienne Wenger con il concetto di apprendimento situato. Secondo Wenger, oltre la dimensione sociale, l'appren-

considera l'individuo attivo nel processo di apprendimento attraverso il quale lo stesso si emancipa a livello personale, professionale, sociale ecc. In questo contesto, «l'apprendimento è sostenuto, ma non controllato e diretto; un "ambiente d'apprendimento" è, così, un luogo dove l'apprendimento è stimolato e supportato»⁸. Nella definizione che ne ha dato lo studioso Wilson l'ambiente di apprendimento è «un luogo dove le persone che apprendono possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse informative nel loro compito di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere problemi»⁹.

Il modello di apprendimento di derivazione costruttivista applicato all'e-learning implica lo spostamento dal modello didattico tecnologico-centrico ad uno che integra con valore aggiunto le tecnologie nel processo didattico. Questo passaggio può essere visto come una ulteriore tappa del processo evolutivo dei modelli di FAD, evoluzione che ha il suo motore nell'interconnessione di sviluppo tecnico ed innovazione pedagogica¹⁰.

Attualmente quando si parla di e-learning, come si può leggere anche nella definizione riportata all'inizio del paragrafo, si sta tenendo in considerazione questo passaggio e oltre che sulle tecnologie della rete la riflessione è incentrata sul progetto educativo, che si basa sul coinvolgimento attivo del discente e sull'apprendimento collaborativo.

Il concetto di e-learning non si riferisce solo alle tecnologie utilizzate per fare formazione ma, più in generale, al sistema di gestione della conoscenza, ai processi di comunicazione e interazione e ai meccanismi di sviluppo delle competenze. Collocarsi in questo approccio è una sfida che richiede una modalità differente nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, nell'individuazione delle strategie didattiche finalizzate a facilitare il processo di apprendimento, nella scelta dei materiali didattici e delle attività e nell'individuazione dei *tools* di supporto, come ad esempio le piattaforme e-learning, gli applicativi e gli strumenti social. L'e-learning è un processo che integra contenuti, tecnologia e aspetti legati al metodo.

L'elemento chiave dello sviluppo concettuale dell'e-learning come dispositivo per l'apprendi-

dimento ha un «carattere situato» in quanto queste relazioni avvengono in un luogo determinato, ed esperienziale e pratico. Viene ad emergere un'interpretazione in cui l'apprendimento si configura come un processo di «partecipazione sociale» fondato sulla pratica. Questa teoria dell'apprendimento introduce il costrutto della «comunità di pratiche». Secondo l'autore l'apprendimento è il risultato di una partecipazione attiva alle pratiche di una o più comunità sociali di cui facciamo parte e del processo di identificazione/appartenenza a tali comunità.

Nell'ambito della teoria costruttivista uno dei maggiori studiosi contemporanei in materia di apprendimento è stato David H. Jonassen. Egli ha introdotto il modello di apprendimento significativo attribuendone alcune principali qualità: attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato, riflessivo.

Questa definizione di apprendimento significativo si concentra su tre concetti principali (in Aa.Vv., 2005):

- la conoscenza si acquisisce attraverso processi costruttivi;
- è facilitata dalla collaborazione;
- viene determinata dal contesto.

⁸ G.B. Wilson, *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications, 1996.

⁹ G.B. Wilson (1996), op. cit.

¹⁰ G. Marconato, *Oltre l'e-learning. Verso un paradigma d'insegnamento e di apprendimento «migliorato» dalla tecnologia*, in «Sviluppo & Organizzazione», n. 200, dicembre 2003.

mento attivo e partecipativo è l'idea di comunicazione e apprendimento come processi sociali. La comunicazione, da «uno a uno», «uno a molti», ha la possibilità di diventare interattiva, del tipo «molti a molti», in cui il discente può interagire più rapidamente con il docente ma può anche stabilire interazione e collaborazione con altri partecipanti¹¹. Nell'e-learning o formazione in rete, attualmente, la comunicazione può essere progettata in modalità sincrona e/o asincrona. Queste due forme di comunicazione sono state molto utilizzate durante la pandemia dalle aziende e dai sistemi di formazione e di educazione. Si riportano di seguito le definizioni di Anpal di formazione a distanza on line sincrona e asincrona che sono state il riferimento per il controllo della formazione finanziata dai Fondi Interprofessionali.

Nella FAD in forma sincrona i docenti e gli studenti sono on line nello stesso momento e possono contestualmente interagire nel percorso didattico formativo. «In questa tipologia di formazione, i discenti ed i docenti interagiscono – *c'è una vera interazione con le altre persone* – in un luogo virtuale specifico e in un determinato momento. I metodi comuni di apprendimento per la FAD sincrona includono webinar e aule virtuali, videoconferenze, teleconferenze, chat dal vivo e lezioni in streaming dal vivo che devono essere visualizzate in tempo reale»¹².

Nella FAD in forma asincrona i docenti e gli studenti non sono on line contestualmente ma è consentita una fruizione on line dei contenuti da parte degli studenti stessi. «La FAD asincrona consiste nello studio totalmente autonomo del materiale *e-learning*: videolezioni, podcast, testi, simulazioni, ecc. L'apprendimento avviene principalmente secondo la pianificazione del discente. Non c'è una vera interazione con le altre persone. I metodi più comuni di apprendimento on-line asincrono possono includere moduli di lezione autoguidati, contenuti video preregistrati, biblioteche virtuali, appunti di lezione e forum di discussione on-line o piattaforme di social media»¹³.

Il modello di e-learning che può favorire l'apprendimento attivo e collaborativo è quello che integra queste due forme di comunicazione, introducendo un «ambiente di apprendimento» fondato sullo scambio e il confronto diretto tra docente e partecipanti e tra partecipanti e l'accesso a strumenti e risorse per poter approfondire i contenuti, svolgere attività individuali e di gruppo e costruire la conoscenza attraverso scambi e discussioni, attraverso forum, chat o piattaforme di *social learning*.

L'e-learning, oltre a permettere il superamento delle barriere spazio temporali tra docenti e discenti, può quindi favorire processi di interazione e di comunicazione tra partecipanti, consentire una grande flessibilità nel progettare i contenuti e le attività formative secondo i diversi stili di apprendimento dei soggetti che apprendono. Questo comporta la possibilità di personalizzare il percorso formativo alla luce delle competenze e degli obiettivi specifici da raggiungere.

Progettare un dispositivo di e-learning che ponga al centro le esigenze e gli obiettivi di apprendimento dei discenti, richiede di adottare un progetto centrato sui partecipanti.

Un progetto di e-learning o di formazione on line con queste caratteristiche non si può improvvisare richiede una progettazione rigorosa e adeguata dell'ambiente di apprendimento che integri la conoscenza dei principi teorici e metodologici dell'apprendimento attivo, la capacità di

¹¹ S. Bontempelli, *Dall'istruzione per corrispondenza all'e-learning. Le tre generazioni della formazione a distanza*, in <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf>.

¹² Anpal, circolare n. 4 del 28 dicembre 2020, circ. cit.

¹³ Anpal, circolare n. 4 del 28 dicembre 2020, circ. cit.

strutturare i contenuti e i metodi didattici secondo gli obiettivi di apprendimento a cui tendere e la conoscenza e la capacità di utilizzare le tecnologie di supporto per le attività che verranno proposte ai discenti.

Nell'approccio centrato sull'utente cambia anche il ruolo del docente che assume il ruolo di facilitatore o *mentor*. Il facilitatore attiva le competenze dei partecipanti in un ambiente di apprendimento e li supporta nella riflessione; propone e mette a disposizione gli strumenti e guida il gruppo stimolando la collaborazione reciproca; aiuta il gruppo a comunicare attraverso lo scambio di esperienze, favorisce la costruzione di idee condivise e la ricerca di modi per risolvere problemi, introducendo nuovi modelli e concetti.

Questo modello di e-learning come dispositivo per l'apprendimento attivo e collaborativo è il riferimento con cui rileggiamo le esperienze di formazione on line che abbiamo svolto e stiamo svolgendo come formatrici e formatori della Fondazione Di Vittorio. Scegliere questo modello di formazione on line come cornice non significa che siamo riusciti ad applicarlo nelle sue diverse dimensioni, ma che condividiamo che questo sia l'approccio a cui tendere nella formazione di adulti lavoratori e lavoratrici, nel nostro caso spesso rappresentanti sindacali. Inoltre, non si ritiene che questa metodologia sia migliore e superi le altre metodologie di FAD, ogni tipo di formazione ha degli aspetti che la rendono più funzionale a determinati contesti formativi rispetto ad altri. Le caratteristiche dei discenti e gli obiettivi formativi orientano la progettazione della formazione on line e quindi la scelta dei modelli. Molto spesso si scelgono modelli misti che integrano aspetti della formazione a distanza e-learning fondata sulla «trasmissione» delle conoscenze e delle abilità e l'e-learning fondata sulla «costruzione» della conoscenza e sul coinvolgimento attivo e creativo dei partecipanti.

Infine, formazione tradizionale ed e-learning non devono essere considerati metodi alternativi: spesso i programmi di formazione più riusciti prevedono una combinazione dei due, adottando quindi un approccio di *blended learning*, che consiste appunto nell'integrare didattica in aula con contenuti formativi e attività svolte online. L'e-learning può essere l'occasione per riorganizzare la didattica in presenza; la didattica espositiva tipica della lezione frontale potrebbe essere ridefinita, resa più coinvolgente e stimolante, e i materiali didattici potrebbero essere presentati e organizzati in modo diverso e integrati con la rete¹⁴.

5.4. Valorizzazione delle esperienze formative attraverso metodologie e tecniche di apprendimento attivo applicate alla formazione online

La pandemia ha determinato la necessità di progettare tutta l'attività formativa in modalità on line. Adottare questa modalità formativa per tutti i corsi di educazione e di formazione ha richiesto di coniugare le caratteristiche della formazione tradizionale con la formazione in modalità e-learning. Per garantire una continuità con la formazione in presenza sono state ampiamente utilizzate le piattaforme per webinar e videoconferenze che hanno consentito di ricreare un ambiente quanto più simile all'aula. Le piattaforme di web conference (ad esempio *Zoom*, *Google meet*, *Big Blue Button*) e le piattaforme e-learning (ad esempio *Moodle*, *Google Workspace*) utilizzate in modo

¹⁴ S. Bontempelli, op. cit.

integrato sono state un'opportunità per progettare percorsi di formazione più coinvolgenti e stimolanti.

Se le piattaforme di video conferenza consentono di ricostruire un'ambiente simile all'aula, le caratteristiche della formazione on line accompagnano un'idea di progettazione diversa nella definizione dei contenuti, dei tempi, delle metodologie utilizzate, dei ruoli svolti dallo staff formativo coinvolto. Spesso le stesse piattaforme devono essere progettate in maniera specifica, soprattutto se si tratta di progetti formativi finanziati lunghi e complessi, articolati in percorsi formativi multipli, che coinvolgono un alto numero di partecipanti. In tal caso, infatti, le piattaforme devono essere progettata in modo da essere corrispondenti a quanto stabilito nei bandi di finanziamento e devono poter fornire un preciso monitoraggio quantitativo delle attività e della partecipazione. Tale è stato il caso, per esempio, fra il 2020 e il 2021, del progetto formativo sul tema della Salute e Sicurezza sul lavoro «ALL – Adattare il lavoro ai lavoratori», finanziato da INAIL, promosso da CGIL, CISL e UIL, e gestito in RTI da Fondazione Di Vittorio, IAL Nazionale, Enfap Emilia Romagna, che ha coinvolto circa 1500 RLS e RLST di tutto il territorio nazionale. La piattaforma del progetto ALL ha richiesto, infatti, un lungo e accurato lavoro di progettazione, svolto in sinergia tra il gruppo unitario di direzione del progetto e l'équipe dei programmatori di Sintel.

Se nella formazione in presenza, la pianificazione delle sessioni è essenziale, diventa imprescindibile e più dettagliata per la progettazione dell'e-learning o formazione on line, con un'attenzione particolare ad una serie di fattori tra cui ad esempio il tempo disponibile. I tempi della formazione on line debbono essere ridotti rispetto all'aula a causa della difficoltà da parte dei discenti di mantenere l'attenzione per un tempo troppo prolungato. Le video conferenze e i webinar generalmente non superano le quattro ore, a causa dello stress che un'attività prolungata di formazione on line può determinare sia per chi apprende sia per lo staff della formazione.

Oltre alla dimensione del tempo, nella progettazione di un percorso di e-learning è necessario tenere conto di altri fattori. Di seguito si riporta in breve un modello di pianificazione di un percorso di apprendimento in modalità on line in cui sono applicati alcuni metodi e tecniche di apprendimento attivo che verrà nel paragrafo seguente descritto in forma più estesa:

1. definire gli obiettivi di apprendimento
 - cosa sono
 - come elaborarli
2. identificare e valutare le preconoscenze
 - utilizzo del metodo induttivo o deduttivo in relazione al livello di preconoscenze
3. strutturare i contenuti
 - approcci alla cura dei contenuti
 - sfide nella cura dei contenuti
4. selezionare i metodi a seconda degli obiettivi didattici scegliendo quelli più adatti per l'applicazione nell'e-learning.

5.4.1. Le fasi per pianificare un percorso di apprendimento attivo in modalità on line¹⁵

5.4.1.1. Definire gli obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento definiscono i risultati che chi progetta intende far raggiungere ai discenti erogando la formazione. I nostri obiettivi ci guidano nella vita quotidiana, guidano i nostri comportamenti, il nostro modo di agire e di essere e sono legati alla nostra cultura, al modo in cui siamo cresciuti, all'ambiente e ad altri fattori sociali, sono per lo più inconsci e ci suscitano emozioni, che con la riflessione si possono razionalizzare.

Tornando all'apprendimento che si intende ottenere durante un'attività di formazione, che può significare crescita interiore dei partecipanti, questo fermarsi a riflettere sugli obiettivi diventa centrale, perché è una responsabilità che compete allo staff della formazione. Se gli obiettivi sono ben definiti aiutano a chiarire, organizzare e assegnare delle priorità al processo di apprendimento. La dimensione dinamica dell'apprendimento è la base dell'atto del pensiero, del ragionare, del fare scelte. Attivare questi meccanismi è l'essenza del definire obiettivi coerenti.

Durante l'elaborazione degli obiettivi di apprendimento si possono tener in conto almeno tre livelli di obiettivi: quelli della committenza, che il più delle volte sono molto generici; quelli dello staff della formazione, riguardanti la progettazione e la struttura immaginata per un evento di successo, che permettono di vedere alcuni risultati già durante l'erogazione o subito dopo e infine quelli di coloro che apprendono, che riguardano le aspettative che li hanno spinti a frequentare un corso per ottenere determinati risultati. Queste aspettative devono essere al centro delle azioni dello staff formativo.

Una domanda da porsi quando si inizia a progettare un percorso formativo è: «cosa deve sapere fare la persona che ha partecipato alla fine del corso?» A questa domanda si può rispondere usando verbi di azione, ispirandosi per esempio alla tassonomia di Bloom, e successive rivisitazioni, che può dare un'idea dei diversi livelli e dimensioni dell'apprendimento, dai più semplici ai più complessi. La tassonomia di Bloom, nella sua revisione, indica con parole di azione i processi cognitivi per mezzo dei quali il discente incontra la conoscenza (capire, ricordare, applicare, analizzare, valutare e creare).

Nel definire gli obiettivi di apprendimento ci si può attenere ai seguenti criteri, che in inglese costruiscono l'acronimo SMART ossia *specific, measurable, achievable, realistic, timely*.

Il primo criterio richiede che gli obiettivi siano definiti chiaramente e precisamente perché i discenti, dopo aver frequentato un corso devono sapere esattamente cosa saranno in grado di fare, cosa ci si aspetta da loro; gli obiettivi devono poi essere misurabili: il raggiungimento degli obiettivi descritti con verbi di azione deve essere verificato utilizzando strumenti di valutazione. È importante che siano realizzabili: gli obiettivi devono essere realmente perseguibili con le risorse a disposizione; devono poi essere realistici e rilevanti ossia connessi con le competenze identificate nell'analisi dei bisogni e devono riflettere il risultato finale atteso dall'esperienza formativa (non il mezzo o il processo); infine è importante che siano puntuali: gli obiettivi devono essere

¹⁵ I testi del presente paragrafo sono il risultato della traduzione e rielaborazione di alcuni contenuti del corso «Active Learning Methods – May 2021 online workshop provided by Etui (Istituto Sindacale Europeo per la formazione e la ricerca) & Itcilo (Centro internazionale di formazione dell'Oil).

definiti nel tempo, definendo un punto di inizio e di fine oppure una serie di parametri o tappe intermedie.

Alcuni errori in cui il formatore o la formatrice può incorrere nel definire gli obiettivi di apprendimento sono:

1. non aver definito chiaramente gli obiettivi;
2. non conoscere i discenti;
3. aver poco tempo a disposizione e quindi sovraccaricare di contenuti i discenti non dando spazio a riflessioni e pratiche;
4. aver saltato fasi della progettazione e quindi produrre materiali e pianificare il tempo in base ai contenuti;
5. dimenticare le aspettative dei discenti, privilegiando le proprie.

Nella progettazione di un intervento formativo si deve avere cura di non saltare alcun passaggio, sia in presenza che online, partendo dalla definizione degli obiettivi, si deve pianificare, programmare e realizzare. Se non si definiscono con chiarezza gli obiettivi il rischio è di centrare le attività sui contenuti piuttosto che sui partecipanti mettendo a rischio il raggiungimento dei risultati attesi.

Alcuni suggerimenti per scrivere gli obiettivi:

1. procurarsi gli strumenti che aiutano a scrivere gli obiettivi e soprattutto a valutare i risultati dell'apprendimento, utilizzando ad esempio la tassonomia di Bloom e le sue revisioni;
2. prendere più informazioni possibili riguardo al gruppo target e riflettere sugli obiettivi di apprendimento dei discenti e non sugli obiettivi del formatore o della formatrice;
3. verificare che ogni attività abbia come obiettivo di apprendimento uno o al massimo due verbi di azione, altrimenti si rischia di sovraccaricare coloro che partecipano disorientandoli;
4. verificare che gli obiettivi di ogni attività contribuiscano all'obiettivo generale del corso;
5. verificare che ci sia una logica interna tra i vari obiettivi: iniziare dai più facili da raggiungere per poi arrivare ai più elaborati risultati dell'apprendimento;
6. condividere, all'inizio del corso, insieme al programma, anche gli obiettivi di apprendimento e la logica con la quale sono state progettate le varie fasi;
7. controllare che le attività programmate siano coerenti con gli obiettivi di apprendimento. La verifica della progettazione prima di avviare un corso o in itinere può essere svolta con il coinvolgimento e il confronto tra le professionalità coinvolte nel progetto: chi progetta, tutor, chi trasmette il contenuto e chi coordina.

Comunque il miglior suggerimento è quello di sperimentare e di fare pratica.

5.4.1.2. Identificare e valutare le preconoscenze

Considerato che le persone imparano e acquisiscono nuove informazioni meglio quando vengono connesse alle preconoscenze, un background insufficiente ostacola la nuova conoscenza.

I partecipanti, in termini di livello di conoscenze possedute possono essere classificati in principianti, intermedi ed esperti.

Quando in aula ci sono tutti i tipi di partecipanti è importante analizzare le conoscenze in ingresso per scegliere le strategie formative più adatte da attivare per ridurre le distanze tra i vari

livelli. L'alternativa è quella di progettare attività collaborative e coinvolgere i partecipanti esperti con i principianti in modo che gli esperti facciano da coach ai meno esperti.

Gli approcci da utilizzare dopo aver valutato le preconoscenze dei discenti sono:

- approccio deduttivo o direttivo, più adatto per trasmettere contenuti ai principianti che generalmente preferiscono un approccio più strutturato che permetta loro di acquisire conoscenze impegnandosi in analisi, sintesi e valutazione dei concetti. Gli strumenti da utilizzare possono essere articoli, *podcast*, presentazioni, glossari, mappe mentali dei concetti chiave. La sequenza nella trasmissione dei contenuti è la seguente:
 1. informazione;
 2. esempio;
 3. pratica;
 4. feedback.

- approccio induttivo conosciuto come approccio esperienziale o scoperta guidata, è consigliato per partecipanti con un livello di conoscenza intermedia/elevata e con esperienza. Adottando questo approccio si attivano le preconoscenze per costruire un sapere comune. La sequenza risulta invertita rispetto all'approccio deduttivo:
 1. esempio;
 2. pratica;
 3. feedback;
 4. informazione.

5.4.1.3. Strutturare i contenuti

Per massimizzare l'impatto del percorso formativo bisogna dare una priorità ai contenuti. Poco contenuto annoia i partecipanti che potrebbero perdere l'obiettivo, mentre troppo contenuto soffoca il processo di creatività dei discenti. Se si devono sviluppare molti contenuti è preferibile utilizzare strumenti visivi come le mappe che attivano visivamente l'organizzazione delle sequenze dei contenuti.

Si deve prestare la massima cura alla selezione dei contenuti evitando di bombardare di informazioni. Si devono riprendere gli obiettivi di apprendimento definiti per ogni sessione o attività e chiedersi quali siano le strategie e i metodi utili per raggiungerli. Vanno quindi selezionati i contenuti che possono essere somministrati in forma scritta, quelli che possono essere somministrati attraverso immagini, mappe e grafici, e quelli che possono essere veicolati per mezzo di un video. È inoltre importante valutare quale contenuto può essere prodotto direttamente dai corsisti. Il materiale didattico che si sceglie deve essere di facile comprensione e analisi, il contenuto collegato agli obiettivi e al tipo di attività che verrà realizzata. Ci deve essere una logica tra i contenuti, gli obiettivi, le attività e la metodologia applicata.

Dietro alla scelta di un contenuto e di come trasmetterlo ci sono approcci e teorie. La teoria più comune su come strutturare i contenuti si basa sugli approcci deduttivi o induttivi che è stata già introdotta. Nel metodo deduttivo si passa dal contenuto generale a quello specifico: la persona che facilita o che tramette i contenuti presenta le informazioni che nessuno, o la maggior parte dei discenti conosce utilizzando immagini, diagrammi, studio dei casi, scenari, quindi impegna

i discenti nella messa in pratica di ciò che è stato spiegato. In conclusione dà un feedback facilitando la discussione del gruppo su tutta l'attività.

Utilizzando il metodo induttivo si capovolge la sequenza iniziando dall'esperienza e proseguendo con la discussione su un determinato argomento, non svelando inizialmente il significato, ma ricostruendo il concetto o la generalizzazione sull'argomento in base alle osservazioni fatte dai discenti in aula. Solo in conclusione le formatrici e i formatori riconducono alla teoria connettendo i concetti che sono stati discussi.

Applicando il metodo deduttivo, il contenuto da erogare sarà maggiore, così come la responsabilità di chi lo trasmette. Utilizzando il metodo induttivo, che è più adatto per la formazione degli adulti si viene inseriti in una esperienza guidata, metodo efficace per raggiungere un livello profondo di comprensione che si costruisce sulle esperienze e conoscenze del gruppo. Sarà responsabilità del formatore o della formatrice presentare contenuti che inducono il ragionamento su un argomento per facilitare la discussione, alla scoperta di cosa si cela dietro un tema, e al termine svelare, se necessario perché non emerso, il contenuto. Quindi sono gli approcci che si vogliono adottare che condizionano e orientano la scelta dei contenuti.

Questi due approcci possono essere collegati a due tipi di apprendimento: l'apprendimento espositivo, legato all'approccio deduttivo e l'apprendimento esperienziale legato all'approccio induttivo. In genere nei corsi si applicano entrambi gli approcci, la sfida sta nel dare un giusto equilibrio. Infatti se ci si focalizza solo sull'apprendimento espositivo si può perdere il potenziale che risiede nelle esperienze dei discenti che raccontano casi reali arricchendo il contenuto degli esperti. La crescita interiore e lo sviluppo della persona sono facilitati dai racconti degli altri, su come hanno affrontato ed elaborato determinate questioni.

I contenuti, inoltre devono essere costruiti tenendo conto anche dei diversi stili di apprendimento e modi di imparare dei discenti. Alcune persone imparano con maggiore facilità attraverso la vista, altre attraverso l'udito, altre muovendosi, facendo e toccando. Ci sono poi coloro che imparano attraverso i sensi, le intuizioni, il linguaggio verbale, la riflessione, le attività o le sequenze.

Quindi la scelta dei contenuti è estremamente importante perché può ostacolare o favorire la creatività dei partecipanti; dipende da come si presentano i contenuti e con quale metodologia si approfondisce la materia. Quindi proponendo la visione di un video, di un diagramma, di un grafico, è possibile stimolare idee e far riemergere conoscenze che i partecipanti hanno acquisito con l'esperienza lavorativa e/o formativa. A volte invece si trattano argomenti molto specifici e quindi i contenuti da trasferire devono essere mirati e focalizzati (ad esempio: concetti, modi di fare, opinioni di esperti).

5.4.1.4. Selezionare i metodi

Premesso che i metodi di apprendimento devono essere coerenti con gli obiettivi e gli approcci, vediamo un modello che può essere adeguato a tale scopo. Per anni, molti educatori ed educatrici, si sono serviti della tassonomia di Bloom, un modello che classifica le facoltà umane del pensare, imparare e comprendere, al fine di progettare le sequenze curriculari, le valutazioni e le strategie didattiche. Ma come può questo modello influenzare la pianificazione della formazione nell'era digitale?

La tassonomia di Bloom è stata creata negli anni '50 da educatori psicologi guidati da B. Bloom ed è strutturata come segue: i primi tre livelli, che costituiscono le abilità inferiori del pensiero sono: la conoscenza, la comprensione e l'applicazione e includono il pensiero concreto, la memorizzazione e il capire, i tre livelli superiori costituiscono le abilità superiori del pensiero e sono l'analisi, la sintesi e la valutazione e includono il pensiero astratto, critico, metacognitivo e creativo. Come durante una scalata di una montagna i formatori e le formatrici costruiscono esperienze affinché si crei, nei partecipanti, un processo di scalata dai livelli più bassi a quelli più elevati.

Negli anni '90 la tassonomia è stata adeguata al modo di imparare del 21° secolo, da due studenti di Bloom: D. Krathwohl e L. Anderson. I nomi, che costituivano i livelli, sono stati sostituiti da verbi di azione per sottolineare la partecipazione all'apprendimento piuttosto che la passività. I livelli sono quindi diventati, a partire dal livello più elevato:

1. valutare;
2. sintetizzare;
3. analizzare;
4. applicare;
5. comprendere;
6. ricordare.

I due livelli più elevati sono stati invertiti, ponendo al livello più alto delle capacità cognitive il saper creare, che ha sostituito il saper sintetizzare passato al secondo posto.

Con questo nuovo quadro lo staff della formazione ha a disposizione più domande e strategie didattiche associate a verbi che delineano i vari livelli. Partendo dal livello cognitivo superiore verso quello inferiore, la nuova tassonomia ci fornisce i seguenti verbi di azione:

1. creare, disegnare, produrre, inventare, immaginare;
2. valutare, comparare, criticare, testare, consigliare;
3. analizzare, esaminare, ordinare, indagare, sezionare;
4. applicare, organizzare, usare, illustrare, agire;
5. comprendere, citare, descrivere, domandare, delineare;
6. ricordare, sapere, delineare, dire, graduare.

Nell'era della digitalizzazione si può pensare a una tassonomia «digitale» di Bloom in cui la tecnologia diventa parte integrante di ogni livello di competenza o conoscenza che si intende far raggiungere ai discenti. Per esempio, se si prende in considerazione il livello della creatività in cui si deve dimostrare di saper progettare, inventare e costruire, e si inseriscono gli strumenti tecnologici nelle strategie didattiche, si possono introdurre nuovi verbi come: remixare, programmare, creare un blog. Si potrebbe implementare la tassonomia con nuove abilità richieste nel 21° secolo come saper comunicare, essere in grado di collaborare, saper creare, e saper pensare criticamente.

Quindi utilizzando la tecnologia per raggiungere gli obiettivi di apprendimento le nuove domande che i formatori e le formatrici si potranno porre sono:

1. gli strumenti digitali che uso, come possono supportare i diversi livelli cognitivi?
2. quali strumenti supportano i livelli inferiori e quali quelli superiori della conoscenza?

Tornando alla selezione dei metodi di apprendimento, e ribadendo che devono essere collegati agli obiettivi definiti, alle preconoscenze dei discenti sulla materia e alle strategie didattiche, si elencano di seguito a titolo di esempio alcuni strumenti che possono essere utilizzati¹⁶.

Gli approcci, i metodi e le tecniche di apprendimento attivo sopra descritti sono un interessante e articolato approfondimento di cui abbiamo tenuto conto nella rilettura di alcuni percorsi di formazione on line progettati ed erogati dalla Fondazione Di Vittorio dall'inizio della pandemia ad oggi. Come detto sopra ci consideriamo in una fase di sperimentazione di un modello di e-learning in via di definizione. Nei prossimi paragrafi ripercorreremo alcune principali tappe nella pianificazione e sviluppo di un percorso di e-learning o formazione on line valorizzando alcuni metodi e tecniche «applicate» in qualità di formatrici, «sperimentate» e «analizzate» attraverso la partecipazione ad eventi di formazione europei e l'approfondimento della letteratura accademica in materia di e-learning.

Tabella 1 - Metodi di apprendimento partecipativo

Strumenti per comprendere	Modelli di mappe mentali (attività per generare, visualizzare, strutturare e classificare le idee)
	Casi studio (attività di analisi di questioni specifiche in uno scenario di contesto)
	Ascensore (presentare qualcosa in modo affascinante in poco tempo)
Strumenti per ricordare	1, 2, 4, tutti (coinvolgimento di tutti per generare domande, idee e suggerimenti)
	Lista delle migliori 100 idee (tecnica per catturare un elevato numero di idee)
	Linea del tempo (tecnica per visualizzare l'evoluzione di eventi e di idee)
Strumenti per applicare	Giochi di ruolo (simulare personaggi e situazioni per prepararsi e mettere in pratica decisioni e azioni reali)
	Fiera della conoscenza (evento progettato per condividere conoscenze tra professionisti)
Strumenti per analizzare	<i>Brainwriting</i> (costruire idee collettivamente con la scrittura riflessiva)
	Acquario (attività di ascolto attivo tra esperti)
	Puzzle (strategia di apprendimento cooperativo: analisi comparativa di strumenti e tecniche)
Strumenti per valutare	Feedback dopo un'azione (strumento di riflessione partecipativa per rivedere le azioni svolte, al fine di migliorarle in futuro)
	Panel di esperti (metodo di presentazione di informazioni pertinenti da parte di un gruppo di esperti ai partecipanti)
	Analisi SWOT (definire punti di forza, debolezza, opportunità e minacce di un progetto o di un programma)
Strumenti per creare	Brainstorming (incoraggiare la produzione di idee)
	World caffè (apprendimento informale attorno ad un tavolo)
	Podcasting (produrre file audio e condividerli su internet)

¹⁶ Per approfondimenti sugli strumenti elencati si rinvia al sito web «Compass» <https://blog.itcilo.org/the-compass/>.

5.4.2. Le tappe di un percorso formativo on line: lavori in corso

5.4.2.1. Le attività di orientamento iniziale e di socializzazione: la costruzione della relazione

La prima tappa di un percorso di formazione in presenza o di e-learning è la socializzazione, la fase iniziale della formazione. La socializzazione nella formazione in presenza avviene principalmente in aula ed è finalizzata ad accogliere i discenti, a costruire il gruppo d'aula, condividere le regole di partecipazione al percorso formativo (patto formativo) e gli obiettivi formativi. L'accoglienza e la socializzazione nelle attività di aula avvengono prevalentemente nella fase iniziale di un percorso o di un modulo formativo attraverso l'utilizzo di metodologie attive che stimolano il coinvolgimento dei discenti. Ne citiamo a titolo di esempio alcune: presentazione dei partecipanti; presentazioni a coppie; utilizzo di metafore; utilizzo di cartelloni per raccontare esperienze e aspettative; il «gioco» per costruire il gruppo di lavoro. Una fase centrale della socializzazione è la condivisione del Patto formativo un documento in cui sono definiti le regole e gli impegni che devono assumere i soggetti della formazione e i discenti per un proficuo svolgimento dell'attività formativa.

In qualità di formatrici abbiamo sempre progettato con particolare attenzione la fase di socializzazione cercando di sperimentare anche metodi nuovi per favorire la costruzione del gruppo d'aula e le condizioni di un ambiente favorevole all'apprendimento. Con l'avvento della pandemia e la riprogettazione di tutte le attività in presenza in modalità on line abbiamo compreso da subito che la fase di orientamento iniziale della formazione e la fase di socializzazione in aula fossero dei momenti essenziali per garantire la presenza dei partecipanti. La socializzazione dei partecipanti avviene all'interno di un processo di orientamento che inizia a partire dalla fase di iscrizione, con la familiarizzazione con gli strumenti tecnologici (piattaforme) e la struttura didattica dell'intervento formativo.

Nell'esperienza vissuta la fase di socializzazione ha avuto avvio a partire dai primi contatti presi con i partecipanti. Centrale è stato il contributo dello staff organizzativo che ha avviato con gli iscritti e le iscritte un percorso di avvicinamento alla piattaforma e-learning e alla piattaforma di video conferenza (ad esempio in due grandi progetti attualmente in corso la Piattaforma *Moodle* e la piattaforma di video conferenza di *BigBlueButton*), contribuendo a superare in parte gli ostacoli legati ai diversi livelli di conoscenza informatica in ingresso degli utenti, ed ha effettuato una prima presentazione dei contenuti dei webinar e delle video lezioni.

Il percorso di familiarizzazione è proseguito nelle prime sessioni formative nelle quali lo staff della formazione composto da tutor, facilitatore/facilitatrice e formatore/formatrice hanno presentato le funzionalità della piattaforma, le modalità per interagire con il docente (ad esempio alzata di mano; attivazione del microfono e della webcam; la modalità di risposta a sondaggi; utilizzo della chat) e il funzionamento delle «aule separate» e della «lavagna» per le attività di gruppo.

Nella fase iniziale è stato condiviso il patto formativo in cui sono state presentate le regole di partecipazione e di comunicazione e gli obiettivi dei singoli webinar e video lezioni, regole in molti casi definite per rispondere agli adempimenti amministrativi richiesti dagli Enti finanziatori degli interventi di formazione (ad esempio Inail; Anpal; Fondi Interprofessionali, ecc.).

Nella fase di socializzazione uno spazio è stato dedicato alla presentazione dei partecipanti e

dei soggetti della formazione per evidenziare in breve la storia professionale di ciascuno attraverso l'attivazione del microfono, l'uso della webcam e la presentazione scritta tramite chat.

In alcuni webinar la presentazione è stata completata con la proposta di alcune domande iniziali di stimolo per cogliere il clima d'aula prima dell'avvio delle attività (proponendo ad esempio la domanda «come mi sento oggi?») utilizzando l'applicativo web Mentimeter¹⁷. Questo applicativo può essere utilizzato per proporre attività interattive con esiti in tempo reale, da sottoporre a una platea di partecipanti, sia in modalità e-learning, sia in aula tradizionale.

Per rendere più dinamica e divertente la socializzazione iniziale in alcuni corsi di formazione si sono utilizzati degli strumenti per la presentazione iniziale. Ad esempio è stato utilizzato *Padlet* o «Muro virtuale», una bacheca a cui si può accedere on line, sulla quale poter apporre post-it, testi, immagini, video, mappe e condividere documenti. Con questo documento ciascun partecipante può descrivere la propria storia. Le varie storie sono visibili a tutti e possono essere integrate nel corso della formazione.

Molte altre metodologie vengono sperimentate per creare un ambiente di apprendimento accogliente e stimolante. Ad esempio in alcuni corsi sono state proposte immagini e musiche evocative per introdurre gli obiettivi dei webinar e organizzati spazi virtuali per scambi informali e tra pari nei momenti di pausa.

Molteplici sono gli strumenti che consentono la socializzazione nella formazione on line, molti dei quali non conosciuti e sperimentati, che sottolineano l'importanza di questa fase nella costruzione di un ambiente di apprendimento interattivo che recuperi, almeno in parte, la distanza fisica tra partecipanti e docenti.

5.4.2.2. Le attività basate sull'erogazione dei contenuti

Come visto precedentemente, la cura dei contenuti è molto importante: bisogna selezionare le informazioni in base agli approcci adottati, che a loro volta sono scelti in base alle preconoscenze dei partecipanti e le teorie dell'apprendimento prese a riferimento.

In generale i contenuti possono essere classificati secondo il loro livello di strutturazione e le fasi temporali in cui vengono costruiti. Ci sono i contenuti che vengono preparati prima dell'inizio del corso e che sono strutturati: presentazioni interattive, casi di studio, approfondimenti, esercitazioni, materiali di supporto, manuali, sitografie, bibliografie ecc. Ad esempio le lezioni possono essere costituite da presentazioni formate da testi, da immagini, da animazioni, da video, da mappe e da grafici attraverso cui i discenti possono interagire. Costruire i materiali con formati diversi consente di tener conto e di adottare le strategie per valorizzare i diversi stili di apprendimento dei discenti, partendo dai canali sensoriali tramite cui passa l'apprendimento: il verbale, il visivo, l'uditivo e il cinestetico (preferenza per attività concrete, si impara facendo).

I contenuti che si costruiscono durante il corso sono quelli proposti in formazione on line in

¹⁷ Mentimeter è un applicativo che consente di condividere domande di vario tipo, sondaggi, quiz, questionari e matrici interattive attraverso i quali è possibile collaborare in tempo reale tra gli utenti. La procedura prevede una fase di progettazione da parte del docente e una fase di presentazione per la raccolta delle risposte dei partecipanti in modalità on line. Accedendo all'indirizzo di Mentimeter e inserendo un codice ciascun partecipante può rispondere alle domande e inserire le parole che verranno visualizzate in tempo reale on line da tutti i partecipanti. I risultati di questa attività possono essere utilizzati dal docente per orientare la progettazione formativa e per attivare e stimolare la discussione in aula.

modalità sincrona e si arricchiscono di nuovi contenuti costruiti in itinere con i discenti. Esempi di questi contenuti sono i seminari, le web conference o i webinar, archiviati nelle piattaforme di e-learning sotto forma di registrazioni.

Si possono individuare anche contenuti che si presentano come tracce di lavoro da elaborare che vengono offerti ai discenti come lavori da sviluppare con attività di approfondimento e di sviluppo collaborativo. La costruzione di contenuti in modalità collaborativa è favorita nell'e-learning da un insieme di strumenti disponibili in rete dedicati a queste attività (ad esempio: forum, chat, *wiki*, *database*, glossario ecc.).

Contenuti erogati durante le esperienze di formazione on line effettuate in Fondazione Di Vittorio

Nei webinar o videoconferenze effettuate tramite applicazioni come FuturaLab, *BigBlueButton*, *Google Meet*, *GoToMeeting* e *Zoom*, a causa della platea per lo più mista (con presenza in contemporanea di neofiti, intermedi ed esperti) rispetto ai livelli di conoscenza delle materie da apprendere, sono stati adottati approcci per lo più deduttivi che hanno previsto la selezione di contenuti erogati e approfonditi da docenti e da esperti ed esperte.

Alcuni esperti, con spiccate capacità comunicative e relazionali sono riusciti a trasmettere i contenuti in forma orale riuscendo a catturare l'attenzione, e a suscitare domande e riflessioni, sia in chat che tramite l'attivazione della webcam e del microfono. Gli stili di apprendimento agevolati con la metodologia orale sono quelli delle persone che apprendono prevalentemente attraverso il canale «auditivo».

Per agevolare i discenti con stili di apprendimento «visivo», è stato erogato il contenuto tramite la visualizzazione di slide con testi, alcune contenenti immagini evocative, e fatto largo uso di brevi video: informativi, motivazionali o evocativi al fine di stimolare la discussione.

In qualche corso è stato possibile attivare anche il canale cinestesico attraverso la trasmissione di video di ginnastica per rilassare i muscoli maggiormente sollecitati durante lo smart working dalle persone «videoterminaliste» e invitati i corsisti e le corsiste ad esercitarsi dal proprio posto di lavoro imitando la ginnastica suggerita nel video, questo al fine di apprendere una tecnica di prevenzione dei rischi muscoloscheletrici¹⁸.

In alcune attività formative si è presentata l'occasione di adottare un metodo induttivo che ha anche favorito i discenti «cinestesici»: è stato fornito del contenuto, da noi elaborato insieme agli esperti, al fine di stimolare i partecipanti, riuniti in gruppi di lavoro in stanze virtuali separate, a elaborare contenuti rivendicativi in materia di salute e sicurezza, da poter utilizzare durante la contrattazione collettiva. Questi contenuti ricchi di nuove idee, sono stati valorizzati divenendo patrimonio di tutta l'aula.

Altro esempio di metodo induttivo che ha agevolato le persone che apprendono attraverso l'esperienza diretta del fare, si è presentata in alcuni percorsi formativi, che prevedevano l'acquisizione di abilità comunicative¹⁹: è stato chiesto ai discenti aspiranti rappresentanti sindacali, di sintetizzare un accordo aziendale in un comunicato stampa per informare i lavoratori e le

¹⁸ Percorso formativo su salute e sicurezza per operatori Caaf del Lazio finanziato dalla Regione Lazio ed erogato online nel 2021.

¹⁹ Percorso formativo per aspiranti Rsu (Rappresentanze Sindacali Unitarie) Filt (Federazione Italiana Lavoratori Trasporti) Cgil progettato e tenuto online nel 2020-2021 dalla Filt e dalla Fdv.

lavoratrici della propria azienda. Questo lavoro individuale di analisi e sintesi, è stato previsto come lavoro individuale inter-modulo in attività asincrona. Il contenuto creato dai discenti è stato utile per capire, tenendo conto delle indicazioni e dei feedback forniti dall'esperto, quali siano gli errori più comuni da evitare per essere efficaci nella comunicazione scritta.

Contenuti erogati durante le esperienze online effettuate con Etui (Istituto Sindacale Europeo per la formazione e la ricerca) e/ o Itcilo (Centro internazionale di formazione dell'Oil)

Durante una sessione sul «pensiero strategico» del percorso per sindacaliste aspiranti leader²⁰, è stato sperimentato un lavoro individuale in attività asincrona condiviso sulla piattaforma *Moodle*. Il contenuto fornito dalle tutor riguardava «le possibili conseguenze sull'attività sindacale e sull'organizzazione del lavoro dei cambiamenti nel mondo del lavoro nei prossimi dieci anni prestando attenzione all'impatto di genere». Nel webinar che ha seguito l'esercitazione inter-modulo, le discenti hanno discusso insieme sull'argomento durante un lavoro di gruppo, costruendo una mappa concettuale tramite post-it virtuali per mezzo dell'utilizzo dell'applicazione digitale *Mirò*. In un'altra sessione dello stesso percorso è stato invece sperimentato il lavoro di gruppo sulla lavagna digitale *Jamboard*. Il metodo utilizzato nelle citate attività formative è stato quello induttivo, sono state create prenoscenze sull'argomento per livellare il gruppo di lavoro, e sono state agevolate tutte le discenti, sia le «auditive», sia le «visive» sia le «cinestesiche». Sono stati valorizzati i contenuti dei gruppi di lavoro in quanto le applicazioni *Mirò* e *Jamboard* prevedono la possibilità di esportare i contenuti creati che sono diventati patrimonio comune dell'aula.

Il webinar Etui Itcilo per formatrici e formatori²¹, ha previsto tavoli virtuali tramite l'applicazione *Wonder* in cui è stato possibile scambiare esperienze sulle attività formative sperimentate nei diversi stati europei. Ai discenti era permesso di spostarsi autonomamente da un tavolo all'altro per cambiare partners di lavoro e argomenti. In questo caso i contenuti sono stati espressi oralmente e hanno contribuito a far conoscere nuovi modi di applicare l'e-learning.

Prima della giornata in webinar, nello stesso percorso formativo Etui Itcilo si è sperimentata la creazione di contenuti condivisi dai discenti come i glossari. Il fine era quello di livellare le prenoscenze dei partecipanti e creare un linguaggio comune prima di effettuare lezioni in webinar. La metodologia utilizzata è stata quella dei forum in piattaforma *Moodle*.

Una metodologia per ovviare alla carenza di momenti informali per lo scambio tra i discenti come avviene in presenza, è stata quella di agevolare, tra un webinar e l'altro, lo scambio di esperienze tra pari tramite incontri visivi per mezzo dell'applicazione *Wonder*. L'esperienza è stata descritta, da chi l'ha provata, come un prendersi comodamente un caffè in un bar con un collega, chiacchierando delle proprie esperienze professionali. In tale occasione sono stati scambiati contenuti tra i partecipanti.

5.4.2.3. Le attività basate sul processo di apprendimento

Sintetizzando quanto detto nei paragrafi precedenti nella formazione tradizionale e nella for-

²⁰ Percorso sulla leadership e la costruzione delle competenze per sindacaliste organizzato dal dipartimento formazione dell'Etui con la collaborazione della Cgil e della Cgt (Francia) articolato in 5 sessioni, 3 mezze giornate in webinar durante il 2021, e 2 settimane residenziali programmate per il 2022.

²¹ «Active Learning Methods – May 2021 online workshop provided by Etui & Itcilo».

mazione on line, la metodologia è la riflessione sui metodi per progettare e attuare la formazione, il metodo è la procedura organizzata, nel nostro caso dal formatore e dallo staff della formazione, al fine di ottenere risultati efficaci e raggiungere gli obiettivi di apprendimento; il metodo scelto, ossia l'insieme di intenzioni orientate ad uno scopo e basate su un preciso costrutto teorico, si avvale di tecniche, ossia l'insieme di mezzi, materiali e procedure al suo servizio. Se dette «attive», le tecniche favoriscono una partecipazione volta alla condivisione e coinvolgimento da parte del discente nella costruzione del processo di apprendimento²².

Una delle maggiori difficoltà della formazione on line è ottenere una partecipazione attiva da parte dei discenti, difficoltà questa che esiste anche in presenza ma è naturalmente amplificata nell'e-learning dal fatto di non essere tutti e tutte nello stesso ambiente «reale»: i dibattiti, le nuvole di parole, i sondaggi, i lavori di gruppo in stanze separate, le lavagne virtuali, le note condivise sono strumenti che ci hanno permesso, in aula, di ottenere durante i corsi una partecipazione attenta e continua, coinvolta e interattiva dei discenti i quali lungi dall'adottare un ruolo passivo e dipendente, diventano così soggetti non solo recettivi ma anche creatori di conoscenza, attraverso la partenza dall'esperienza di ognuno e l'interazione con l'altro, valorizzando così il vissuto, l'esperienza e la pre-conoscenza di ogni partecipante.

Nella nostra esperienza di formatrici abbiamo avuto modo di verificare che effettivamente l'uso di queste tecniche favorisce un coinvolgimento dei discenti che assicura una partecipazione maggiore alle attività dell'aula, permettendo anche un immediato feedback: vengono posti al centro del momento formativo coloro che apprendono, attraverso la loro partecipazione diretta all'azione e una continua interazione tra le parti (discente-corso/discente-docente/discente-discente).

Alcuni esempi di attività basate sul processo interattivo e sul processo di apprendimento realizzate nei corsi di formazione on line della Fondazione Di Vittorio

In alcune attività di socializzazione, è stato chiesto ai partecipanti di sintetizzare attraverso una parola le proprie aspettative rispetto al corso; in chat o in chiaro viene pubblicato un link collegandosi al quale si accede ad una pagina con una casella di testo in cui inserire la propria parola che insieme a quelle degli altri partecipanti formerà una nuvola di parole in diretta, nuvola che viene proiettata dal formatore o dalla formatrice che restituisce così all'aula e al docente il risultato, il quale sarà ripreso in più momenti durante la formazione, sia dal docente sia dai discenti stessi.

La presentazione di un contenuto attraverso un video, o una immagine, è stato spesso il mezzo col quale traghettare l'aula verso un dibattito, che può essere organizzato tramite la funzione dell'alzata di mano, la quale può permettere al formatore di tenere un ordine degli interventi; un'altra funzione individuale che può essere utilizzata durante un dibattito durante un webinar è esprimere il proprio stato d'animo rispetto a ciò che accade in aula attraverso l'uso di emoticon, piccole immagini stilizzate che esprimono una emozione o una reazione, come un applauso o un pollice verso, strumenti questi che pur nella loro apparente gratuità riescono al contrario a stimo-

²² P. Appari, *Metodologie, tecniche e strategie didattiche* in http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=1460-papparimetodologietecniche&category_slug=000-inserimenti2016-2017&option=com_docman&Itemid=514.

lare una presenza «emotiva» del discente, presenza questa a volte messa a dura prova dalla distanza che può suscitare un corso di formazione seguito da soli davanti ad uno schermo.

I sondaggi in aula nella nostra recente esperienza sono stati usati sia con uno scopo esplorativo da parte delle docenti e dei docenti, ossia per valutare le pre-conoscenze rispetto ad un argomento sia per orientare magari alcune sessioni nell'approfondimento di temi o problematiche maggiormente legate al fabbisogno di quella specifica aula: ad esempio, nel caso di rischi legati al lavoro, è stato chiesto all'aula attraverso un sondaggio di esprimere una preferenza tra varie per orientare gli interventi di quella giornata.

Lo studio di caso è una tecnica di analisi che consiste nella descrizione dettagliata di una situazione reale. Con esso si intende sviluppare nei discenti le capacità analitiche necessarie per affrontare sistematicamente una situazione complessa di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali. Con lo studio di caso si presenta agli studenti e alle studentesse la descrizione di una situazione reale (e in quanto tale complessa), frequente o esemplare. La descrizione di un caso è un brano scritto al quale possono essere associati documenti, tabelle o schemi. Lo studio di caso si è prestato benissimo alla nostre esperienze di formazione on line, è infatti una delle tecniche più utilizzate nei corsi da noi tenuti in rete: attraverso la creazione di stanze separate in cui la piattaforma distribuisce i partecipanti (secondo una composizione casuale o scelta dal formatore) viene impostato un tempo alla fine del quale segue da parte dei partecipanti divisi in gruppo la restituzione in plenaria dell'elaborato prodotto; i gruppi possono anche supportare la propria presentazione con contenuti audio, video o grafici. La valutazione dei prodotti avviene tra pari, c'è uno scambio di riflessioni che coinvolge la maggior parte dei partecipanti, e la sistematizzazione finale di questo momento di confronto può essere condotta dal formatore o dal docente.

I lavori di gruppo nelle aule, reali e virtuali, sono momenti laboratoriali in cui si produce apprendimento esperienziale attraverso la creazione di un prodotto cooperativo, come può essere l'analisi di un volantino efficace durante un modulo dedicato alla comunicazione ad esempio, oppure scrivere insieme al proprio gruppo un documento di rivendicazione sindacale. Durante i lavori di gruppo è possibile utilizzare lo strumento «nota condivisa» che permette di avere a schermo un documento su cui tutti i partecipati possono scrivere durante i lavori.

Una delle tecniche che permette un processo di apprendimento attivo spesso utilizzata in aula è il *brainstorming*, ossia una tecnica creativa di gruppo che ha il fine di far emergere idee volte alla soluzione di un problema: nella formazione on line questo processo è reso possibile da piattaforme collaborative, come ad esempio *Mirò*, che mettono a disposizione degli utenti pagine in cui ogni partecipante collegandosi può lasciare la propria traccia su un *post it* virtuale, il quale compare simultaneamente a quelli compilati dal resto dell'aula, mostrando così un quadro d'insieme della proposta di soluzione condivisa.

5.4.2.4. Le attività di monitoraggio e valutazione

Il monitoraggio e la valutazione della formazione sono una fase centrale del processo formativo e si collocano trasversalmente alle fasi di analisi del fabbisogno, della progettazione e dell'erogazione della formazione in un'ottica di miglioramento continuo. Il monitoraggio del progetto ha una funzione essenzialmente conoscitiva, in quanto si propone di verificare lo stato di realizzazione degli interventi formativi per i diversi gruppi di partecipanti, identificando le attività svolte

e verificando la conformità dello stato di avanzamento rispetto ai risultati attesi definiti in fase progettuale. La valutazione è volta a fornire un giudizio complessivo sul valore degli interventi formativi in riferimento agli obiettivi di risultato descritti nel progetto, da formularsi anche sulla base delle informazioni acquisite attraverso il monitoraggio.

Il monitoraggio e la valutazione si intendono come un processo integrato e continuo che ha luogo lungo tutto l'arco temporale di realizzazione della fase di formazione (in itinere), ma con momenti salienti anche all'atto della finalizzazione e condivisione delle risultanze delle fasi precedenti del programma di lavoro (ex ante) e sino alla conclusione del progetto (ex post).

I processi di monitoraggio e di valutazione attuati nei progetti formativi sono strutturati su un approccio di tipo partecipativo che vede coinvolti tutti gli attori protagonisti della formazione (discenti e staff della formazione). Nello sviluppo del processo di monitoraggio e di valutazione ci si ispira ad alcuni principali approcci e studi di ricerca sulla valutazione, citiamo ad esempio il modello di Kirkpatrick²³ e gli studi condotti da V.A. Zeithalm, A. Parasuraman e L.L. Berry²⁴ sulla qualità della formazione.

Il modello di Kirkpatrick²⁵ si basa su quattro livelli di valutazione: il livello della reazione, il livello dell'apprendimento, il livello del comportamento e il livello del risultato o impatto.

Gli studiosi V.A. Zeithalm, A. Parasuraman e L.L. Berry definiscono la qualità di un servizio percepita in termini di divario tra le aspettative e le percezioni degli utenti²⁶. Questi scostamenti vengono misurati ex-ante somministrando agli utenti di un servizio un questionario per la misurazione delle loro aspettative ed ex-post un questionario analogo per la misurazione delle loro percezioni sul servizio ricevuto.

Nella riprogettazione degli interventi formativi in modalità on line si è provato ad applicare questi modelli in un percorso di monitoraggio e di valutazione supportato da strumenti e applicativi.

Nella valutazione del gradimento e dell'apprendimento in itinere e finale si sono scelte nei vari progetti realizzati alcune principali strategie e strumenti. La valutazione del gradimento è stata effettuata mediante la somministrazione di sondaggi e di questionari per acquisire informazioni utili sulla qualità del corso. Sono stati proposti questionari anonimi con domande chiuse e aperte per poter raccogliere sia valutazioni scalari che potessero essere classificabili, sia valutazioni e suggerimenti personali. Per la costruzione dei questionari sono stati utilizzati strumenti on line tra cui *Google forms*, *Mentimeter*, *Survey Monkey*, *Moodle*, ecc. Questi strumenti consentono una progettazione guidata e semplificata per il formatore. Attraverso l'accesso ad un link che può essere inviato per email o pubblicato in chat sulla piattaforma e-learning dedicata alla formazione il partecipante accede al questionario e può compilarlo on line. Gli strumenti on line consentono di generare report automatici e periodici e di scaricare la banca dati per poter costruire dei report personalizzati.

Nei corsi di formazione on line nel piano di monitoraggio e di valutazione è stata prevista la valutazione delle aspettative sia in ingresso (ex ante) sia in uscita (finali) e in alcuni progetti è stata effettuata anche un'indagine sul clima d'aula proposta allo staff coinvolto nella formazione (in

²³ D. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, Berrett-Koehler, San Francisco, CA, 1994.

²⁴ V.A. Zeithaml, L.L. Berry, A. Parasuraman, *Communication and control processes in the delivery of service quality*, in «Journal of Marketing», vol. 52, n. 2, 1988, pp. 35-48.

²⁵ Kirkpatrick D. (1994), op. cit.

²⁶ V.A. Zeithaml, L.L. Berry, A. Parasuraman (1988), op. cit.

itinere). Le indagini sulle aspettative e sulla valutazione del clima d'aula rientrano nel campo motivazionale e sono utili per sostenere la motivazione dei partecipanti affinché loro si sentano non solo ricettori della formazione ma attori del processo di formazione.

Per la raccolta delle aspettative sono state utilizzati strumenti e applicativi proposti sia in modalità sincrona sia in modalità asincrona (ad esempio costruzione di nuvole di *Tag* su Mentimeter e questionari proposti su *Google Form*).

Oltre alle indagini sul campo motivazionale e sul gradimento assume rilevanza la valutazione dell'apprendimento che in alcuni progetti è stata prevista in modo strutturato come verifica di conoscenze e abilità attraverso la costruzione di questionari e quiz costruiti utilizzando le funzionalità della piattaforma di *Moodle*. Il più delle volte la valutazione dell'apprendimento non è stata prevista come un processo strutturato e rigido ma come un percorso di riflessione sulle conoscenze e abilità acquisite a livello individuale e di gruppo, un processo continuo che non viene valutato solo al termine del percorso ma in itinere.

Un aspetto importante nel processo di apprendimento, applicato nella formazione on line è il *feedback* che può essere visto come elemento centrale della interazione formativa e bidirezionale. Il feedback nelle esperienze di formazione on line realizzate non è connesso solo alla validazione di una risposta in funzione di un sapere definito, ma come processo che può dare un valore aggiunto nella costruzione di reti di conoscenze.

Il feedback è stato utilizzato durante le sessioni di formazione on line, ad esempio, con domande dirette poste dalle docenti e dai docenti ai partecipanti (ad esempio utilizzo dei sondaggi) e come restituzione nei lavori di gruppo proposti. Il feedback è stato utilizzato al termine delle singole sessioni formative come valutazione tra pari per evidenziare quanto si è appreso, agganciando i contenuti alla pratica lavorativa, sia oralmente sia in forma scritta attraverso l'uso della chat e/o in risposta ad una domanda aperta proposta e visualizzata in modalità sincrona utilizzando l'applicazione Mentimeter.

Sia in percorsi di formazione tradizionali sia di formazione on line che rientrano in progetti complessi e finanziati che devono svolgersi in un arco temporale stabilito è difficoltoso poter completare tutte le tappe della valutazione in quanto il progetto il più delle volte termina prima di poter verificare i cambiamenti sul comportamento e l'impatto rispetto alle prestazioni individuali e organizzative. Per poter cogliere alcuni elementi legati al cambiamento nei comportamenti e ai risultati nei questionari di gradimento sono stati introdotti alcuni items per sondare l'applicazione dei contenuti nel contesto lavorativo e fare una prima valutazione sui cambiamenti nell'organizzazione. Inoltre per riflettere sui risultati sono stati progettati dei focus group con il coinvolgimento dei responsabili di riferimento dei partecipanti. La progettazione di una area FAD in cui siano contenuti tutti i materiali, le attività e i lavori prodotti nel corso può contribuire a far conservare ai discenti i concetti appresi e a poterli applicare nel contesto lavorativo.

5.5. Riflessioni conclusive

Consideriamo questo capitolo come la descrizione di un percorso non concluso, un diario che contiene appunti teorici, metodologici e pratici di riferimento per prossime attività formative, anche in rete.

Dalle esperienze di e-learning o formazione on line svolte o a cui abbiamo partecipato come discenti abbiamo potuto constatare come le nuove tecnologie mediate dalla rete possano divenire terreno fertile per un apprendimento attivo e partecipativo, in cui la comunicazione può diventare interattiva.

Come più volte sottolineato nel corso di questo capitolo l'e-learning non è il semplice travaso della metodologia della formazione tradizionale in un contenitore o piattaforma.

La progettazione di un percorso on line è un processo originale e laborioso che richiede allo staff di formazione di approfondire la conoscenza e la pratica di metodi e di tecniche di apprendimento attivo. Gli applicativi diventano degli strumenti per costruire un ambiente di apprendimento coinvolgente e stimolante, seppur non in presenza.

Le piattaforme di videoconferenza e di e-learning diventano i nuovi ambienti di apprendimento in cui lo staff della formazione deve imparare a stare, deve saper conoscere e valorizzare.

Un percorso di formazione in rete va progettato tenendo conto degli obiettivi di apprendimento, delle preconoscenze e delle caratteristiche dell'aula. Anche i discenti come lo staff devono entrare in un nuovo ambiente, con cui devono familiarizzare, in cui si devono sentire «protetti» e «liberi» di apprendere.

Non esiste un unico modello di apprendimento on line, molto spesso si applicano modelli misti che integrano la produzione di contenuti che vengono gestiti autonomamente dai discenti, con contenuti presentati in diretta dalle persone che erogano la formazione e attività fondate sulla produzione collaborativa e sul coinvolgimento attivo e creativo dei discenti. Nella nostra esperienza abbiamo potuto verificare che la combinazione tra una modalità on line sincrona, che si è tradotta nella partecipazione a webinar gestiti da uno staff formativo preparato, e una modalità on line asincrona, con accesso a piattaforme e-learning in cui sono organizzati contenuti e documentazione di approfondimento, è stata una soluzione che ha favorito la partecipazione e l'interazione, riducendo la distanza che la formazione mediata dalle tecnologie necessariamente determina.

Questo lungo periodo di pandemia è stata l'occasione, per la maggior parte delle persone, di acquisire competenze informatiche utili per poter continuare a lavorare, studiare, sbrigare pratiche burocratiche e amministrative oppure fare semplicemente shopping attraverso la rete.

Considerando quindi l'ipotesi che il mondo della formazione non tornerà totalmente in presenza, come nel periodo pre-pandemia, ma si alterneranno momenti in presenza e momenti in webinar, i formatori e le formatrici, al fine di evitare situazioni di «video sofferenza», situazione questa più volte vissuta soprattutto nel periodo iniziale della pandemia per inesperienza, dovranno fare tesoro di quanto acquisito e sperimentare nuovi strumenti e dispositivi informatici, non ancora utilizzati, per aumentare la qualità dell'e-learning e trasformare il luogo della formazione in un ambiente sempre più confortevole, stimolante e collaborativo.

5.6. Bibliografia e sitografia

Bibliografia

Annali Fondazione Giuseppe di Vittorio 2017, Adolfo Pepe (a cura di, 2019), *Il lavoro e l'attività della nuova Fondazione Giuseppe Di Vittorio*, Ediesse, Roma.

- Anpal, circolare n. 4 del 28 dicembre 2020, *Orientamenti sulle modalità di controllo della formazione a distanza finanziata dai Fondi interprofessionali in considerazione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*.
- Aa.Vv. (a cura di Centro Studi e Progettazione, 2005), *Teoria dell'apprendimento*, Endo-Fap, Roma.
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H. e Krathwohl D.R. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, Handbook I: Cognitive domain, New York, David McKay Company.
- Ligorio M.B., Mazzoni E., Simone A., Casini Schaerf M. (a cura di, 2011), *Volume I- Modelli e teorie- Didattica Universitaria On line*, Scripta Web Napoli. (Capitolo 7. «Orientare per formare. Modelli e strumenti per la familiarizzazione e la socializzazione nella formazione a distanza» di Manca S., Vanin L.).
- Lorin W. Anderson e David R. Krathwohl (a cura di, 2000), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Abridged Edition.
- Jonassen D. (1999), *Learning with technology*, Merrill Prentice Hall.
- Jonassen *et alii* (2008), *Meaningful Learning with technology*, Pearson Education, Upper Saddle River – New Jersey – Columbus – Ohio.
- Kirkpatrick D. (1994), *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, Berrett-Koehler, San Francisco, CA.
- Gagné R.M. (1987), *Instructional Technology Foundations*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Gagné R.M., Briggs L.J. & Wager W.W. (1992), *Principles of Instructional Design* (4th ed.), Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Marconato G., *Oltre l'e-learning. Verso un paradigma d'insegnamento e di apprendimento «migliorato» dalla tecnologia*, in «Sviluppo & Organizzazione», n. 200, dicembre 2003.
- Merrill M.D., Tennyson R.D. & Posey L.O. (1992), *Teaching concepts: An instructional design guide* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Skinner B.F. (1954), *The science of learning and the art of teaching*, «Harvard Education Review», vol. 24, Spring.
- Skinner, B.F. (1970), *La tecnologia dell'insegnamento*, trad. it. di L. Magliano, La Scuola, Brescia.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- Trentin G. (1999), *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Franco Angeli, Milano.
- Vygotskij L. (2001), *Studi sulla storia del comportamento*, Giunti, Firenze, 1987; *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina.
- Wilson G.B. (1996), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Zeithaml V.A., Berry L.L., Parasuraman A. (1988), *Communication and control processes in the delivery of service quality*, «Journal of Marketing», vol. 52, n. 2, pp. 35-48.

Sitografia

- <https://www.treccani.it/enciclopedia/e-learning>.
- https://books.google.it/books?id=Q2pCEAAAQBAJ&pg=PT30&dq=metodologie+e+tecniche+di+elearning+ai+tempi+del+covid&hl=it&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwiF5bT1lvzYAhUshf0HHTiNBysQ6AF6BAgCEAI.
- <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf> (articolo di Simona Bontempelli «Dall'Istruzione per corrispondenza all'E-learning. Le tre generazioni della Formazione a Distanza»).
- <http://www.univirtual.it/red/files/file/Tessaro-Metodologie-Tecniche.pdf>.
- <https://blog.itcilo.org/the-compass/>.
- <https://ecampus.itcilo.org/local/home/index.php>.
- <https://www.fondir.it/sites/default/files/fondir/opportunita/guida-per-innovare-formazione.pdf>.



5. L'E-LEARNING

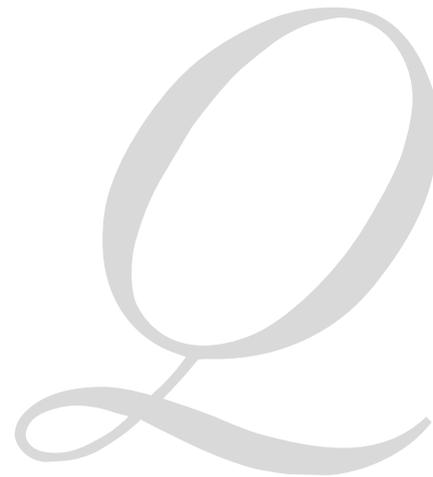
<https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/08/31/ricomincio-da-bloom/>.

<https://it.linkedin.com/pulse/i-contenuti-di-un-progetto-e-learning-portaleconsulenti>.

[http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=1460-papparimetodologietecniche
&category_slug=000-inserimenti2016-2017&option=com_docman&Itemid=514](http://www.laboratorioformazione.it/index.php?view=download&alias=1460-papparimetodologietecniche&category_slug=000-inserimenti2016-2017&option=com_docman&Itemid=514).

<https://www.aspeninstitute.it/search/node/E-learning>.

[https://www.aspeninstitute.it/document/e-learning-la-rivoluzione-corso-e-l%E2%80%99impatto-sul-si
stema-della-formazione-italia-interesse--0](https://www.aspeninstitute.it/document/e-learning-la-rivoluzione-corso-e-l%E2%80%99impatto-sul-sistema-della-formazione-italia-interesse--0).





6.

Vecchi e nuovi luoghi della formazione

*Martina Burgese, Pasquale Pignatale**

6.1. La trasformazione dei «luoghi della formazione»

Nella costruzione dell'idea di un intervento formativo parlare di luoghi di formazione e pensare al modo di progettarli rappresenta un passaggio fondante l'intero ciclo della formazione.

Nella progettazione è bene sempre definire quale funzione possa rappresentare lo spazio fisico dedicato alla formazione e quale finalità e significato si debba attribuirgli.

I luoghi utilizzati per la formazione definiscono senza dubbio spazi all'interno dei quali si avviano occasioni di riflessione, momenti relazionali e di interazione tra gli attori coinvolti: formatori, docenti e partecipanti, luoghi destinati a costruire la cosiddetta *comfort zone* all'interno della quale assicurare le condizioni per agevolare la partecipazione attiva e consapevole di tutti i soggetti coinvolti.

La disposizione delle postazioni docenti e discenti, i colori delle pareti, l'illuminazione naturale e/o artificiale, la presenza o meno di musica di sottofondo, per fare qualche esempio, contribuiscono alla progettazione di uno spazio condiviso, co-costruito, all'interno del quale i formatori mediano lo svolgimento dei lavori attraverso la disponibilità di sussidi didattici quali lavagna a fogli mobili, videoproiettori, pc, post-it e pennarelli colorati.

I luoghi della formazione, in particolar modo quando ospitano eventi residenziali, descrivono la storia di un intervento formativo e interferiscono fortemente nelle interazioni e nelle relazioni che nascono sia durante le comunicazioni dei formatori, sia nei lavori dei discenti.

La produzione di una molteplicità di strumenti, riflessioni, linguaggi quali presentazioni, video, immagini, parole chiave riportate in un post-it o sulla lavagna a fogli mobili, citazioni, scambi di esperienze s'intrecciano costantemente e contribuiscono a rendere il luogo di formazione accessibile e «abitabile» per tutti.

La Fondazione Giuseppe Di Vittorio ha sempre tenuto conto della valenza che può assumere l'ambiente di formazione e la sua progettazione, in modo da agevolare la partecipazione attiva dei discenti e lo ha fatto utilizzando spazi all'interno delle organizzazioni beneficiarie o spazi affittati ed attrezzati in sedi esterne.

Da qualche anno a questa parte, con l'avvento della formazione in modalità e-learning, ossia apprendimento tramite piattaforme a distanza, più spesso gestita in maniera asincrona, l'aula intesa come luogo fisico della formazione è andata via via evolvendosi, integrandosi con le metodologie formative proprie dell'e-learning, dando spesso vita a percorsi *blended*.

La piattaforma di formazione a distanza della Fondazione, basata sul software open source

* Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

Moodle contiene presentazioni, video registrati, materiali di approfondimento e test di verifica dell'apprendimento, ha ospitato e ospita tuttora corsi per le varie categorie e servizi della Cgil, principalmente moduli formativi da frequentare in modalità asincrona, abbinati a corsi in presenza.

La registrazione dei corsi in presenza ha consentito di riproporre in modalità online asincrona i video delle giornate formative a beneficio dei partecipanti che hanno potuto quindi scegliere quando guardarli e cosa approfondire.

Il luogo della formazione in questo caso è rappresentato quindi da un contenitore di supporti didattici che demanda alle situazioni in presenza lo sviluppo delle relazioni e interazioni tra partecipanti.

A partire da marzo 2020, con l'avvento della pandemia da Sars Covid-19 e la diffusione delle conseguenze che hanno bloccato tutte le attività in presenza, la Fondazione si è concentrata sulla totale trasformazione dei corsi in presenza in modalità online, partendo proprio dagli spazi che ne avrebbero ospitato le attività. Sono state sperimentate principalmente piattaforme di web conference che hanno cominciato a crescere e svilupparsi proprio a partire da quel periodo quali, per citarne alcune, *Adobe Connect*, *Zoom*, *Big Blue Button*, *Jitsy*, *Google Meet*, *Webex*.

Tali strumenti mettono a disposizione sessioni formative sincrone realizzate via web, denominate webinar che hanno impattato in maniera significativa sull'architettura di un intervento formativo e sulla progettazione del luogo di formazione traslato completamente in modalità virtuale.

La sperimentazione ha riguardato le varie funzionalità delle piattaforme cercando sistemi e tecniche di cui tener conto nella progettazione di luoghi della formazione nei quali riproporre, per quanto possibile, situazioni finalizzate a favorire la partecipazione e le attività collaborative tra i partecipanti.

L'e-learning, con varie trasformazioni, è già presente nei sistemi formativi da molti anni, la necessità di adeguarsi alle restrizioni conseguenti alla pandemia in corso ha portato tutti gli attori coinvolti nei processi formativi a individuare nuove forme di comunicazione e di trasmissione di contenuti in funzione dell'evoluzione in atto, anche in risposta alle nuove forme di «solitudine digitale» indotte nei partecipanti proprio dai nuovi spazi delegati a ospitare eventi formativi.

Il passare rapidamente dalla condivisione di luoghi fisici nella formazione in presenza al ritrovarsi di fronte allo schermo di uno smartphone, tablet o notebook ha sicuramente influito nelle modalità di partecipazione e collaborazione tra gli attori della formazione.

In rete sono emerse molte soluzioni che si abbinano e si integrano opportunamente con le piattaforme di web conference. Parliamo, tra le tante, di *Mentimeter*, *Zeetings*, *Padlet*, *Mindmeister*, che consentono di proporre attività interattive con esiti in tempo reale, condividere domande di vario tipo, sondaggi, quiz, questionari e matrici interattivi, attraverso i quali è possibile collaborare in tempo reale tra utenti.

Applicazioni web con le quali creare strumenti istantanei, tag cloud, mappe mentali e così via, anche con account gratuiti che possono essere utilizzate mentre si effettua una presentazione, per assumere delle decisioni, per verificare in tempo reale il livello di comprensione raggiunto dopo una lezione, per sondare le opinioni dei partecipanti su un argomento mentre viene discusso o, ancora, per realizzare giochi e competizioni.

L'istantaneità degli esiti prodotti rappresenta un elemento fondamentale nel mantenere alta l'attenzione e nella progettazione di un intervento formativo è opportuno dedicare la giusta visibilità agli strumenti che garantiscono la possibilità ai discenti di vedere in tempo reale i propri contributi.

I nuovi luoghi della formazione si presentano con caratteristiche molto diverse e spingono i formatori ad attivare una diversa gestione dei tempi, passando da lunghe relazioni a sessioni brevi, auto-consistenti e collegate tra loro, prevedendo la raccolta di feedback più frequenti e il potenziamento di sistemi per attivare relazioni e interazioni per garantire maggiore simultaneità tra i partecipanti.

Le interazioni tra relatori e discenti avvengono quindi all'interno di una dimensione nuova con caratteristiche differenti che producono vantaggi e criticità che richiedono una gestione mirata e in larga parte differente rispetto ad altre tipologie di intervento.

Tra le criticità vissute, in relazione alla cantierabilità strutturale di un intervento formativo online, si evidenzia soprattutto l'imprevedibilità e la precarietà dell'architettura informatica che sostiene l'intero sistema di trasmissione dati necessario a rendere fruibile un webinar.

La comunicazione mediata da computer richiede necessariamente la possibilità di vedersi attraverso le webcam proprio per la mancata condivisione dello spazio fisico e sociale, per agevolare la comprensione e l'efficacia della comunicazione. Per far fronte a tale situazione è necessaria quindi, oltre alla messa in campo di specifiche abilità comunicative e di metodi mirati a tener vivo l'interesse e l'attenzione, anche una larghezza di banda sufficiente ampia per ospitare il traffico dati dei partecipanti.

Le piattaforme di web conference utilizzate per i webinar consentono la personalizzazione degli spazi all'interno dei quali ospitare gli interventi formativi.

Nella progettazione di tali spazi è utile soffermarsi nell'impatto visivo che accoglie i partecipanti al momento dell'accesso.

La presenza della galleria dei partecipanti, uno spazio chat, uno spazio *Question&Answers* per richieste di approfondimenti, oppure di una *whiteboard* che possa raccogliere i contributi testuali e grafici dei presenti, rappresentano elementi da rendere ben visibili all'accesso proprio per agevolare l'ingresso in uno spazio tutto nuovo, intangibile, che renda l'idea di un luogo di scambio e di collaborazione.

La disponibilità poi degli applicativi per la costruzione di aule separate nelle quali indirizzare gruppi di partecipanti all'interno del webinar, riproduce in qualche modo le condizioni dei lavori di gruppo nella formazione in presenza.

Le applicazioni web citate in precedenza che favoriscono il lavoro collaborativo sono bene integrate con tutte le piattaforme social sulle quali reindirizzare, quando utile, i risultati di un sondaggio o inviare le dirette streaming in caso di platee più ampie, in modo da garantire anche un più diffuso ritorno mediatico.

Grazie all'integrazione con il *digital learning* e con il *social learning*, la trasformazione dei luoghi della formazione può considerarsi in piena evoluzione assumendo forme innovative che possono essere riprodotte anche in alternanza e/o a integrazione a modalità formative in presenza.

A partire dalle dinamiche di interazione e di scambio tra i partecipanti di un'aula tradizionale si va quindi verso uno spazio che integri al suo interno differenti linguaggi, come quelli dei media, in cui i partecipanti siano i veri protagonisti e generino nuova conoscenza attraverso lo scambio ed il confronto, che non concluda il proprio percorso al termine della giornata formativa, ma che possa rappresentare un'esperienza di apprendimento continua nel tempo.

Durante i webinar le risorse potenzialmente rese disponibili dalle varie applicazioni di web conference sono molteplici per cui è opportuno dedicare attenzione alla definizione di restrizioni per partecipanti e vincoli per docenti/relatori e delle modalità di accesso alle varie risorse.

La progettazione degli spazi dedicati alla formazione in questi casi deve dedicare la necessaria attenzione al rispetto della normativa in materia di privacy, acquisendo le liberatorie al tracciamento di tutti gli accessi in piattaforma, utili poi alla composizione del registro presenze e al rilascio di un attestato di partecipazione e alla videoregistrazione degli eventi che possano poi essere riprodotti in modalità asincrona sulle piattaforme di formazione a distanza.

Il ricorso a qualunque piattaforma web per meeting, webinar e collaborazione da remoto deve quindi avvenire secondo le principali prescrizioni che disciplinano gli aspetti legati alla tutela dei dati personali oggetto di trattamento che interessano anche la sicurezza e la riservatezza delle informazioni.

6.2. Nuovi approcci organizzativi nel rendere cantierabili gli interventi formativi

La formazione in aula rappresenta la modalità tradizionale e molto utilizzata, se vogliamo anche più coinvolgente e diretta, che prevede la presenza di docenti, staff e partecipanti e si sviluppa attraverso lezioni, lavori di gruppo o altre tipologie di interazione dando la possibilità di creare momenti di discussione, approfondimenti e considerazioni. Il contatto diretto tra i partecipanti, li coinvolge, li stimola e li porta a vivere e descrivere, situazioni lavorative, conoscere e far conoscere le piccole o grandi realtà abitative da dove provengono. La sua organizzazione prevede diverse fasi a partire dall'individuazione della struttura, una fase importante in quanto deve essere facilmente raggiungibile e deve avere spazi consono per lo svolgimento dei corsi e accogliere le diverse esigenze organizzative. Una volta trovata la struttura, un altro passaggio per organizzare l'evento è il contatto telefonico con i partecipanti per avere conferma della loro partecipazione, stabilire con loro i pernottamenti in hotel (se il corso è organizzato su più giornate) e le loro diverse esigenze di tipo logistico.

All'hotel viene trasmessa una rooming list e alla struttura dove si terrà l'evento viene spiegato come predisporre le aule (composizione dei tavoli e attrezzatura necessaria) e i servizi di catering che dovranno garantire negli orari fissati dal programma delle giornate formative. Molto spesso si decide di utilizzare proprio l'hotel come struttura per tutti i servizi, sia per il pernottamento che per la formazione, per rendere tutto più agevole e ridurre al minimo gli spostamenti.

Per un corretto svolgimento del corso è fondamentale fornire ad ogni partecipante del materiale didattico a supporto che verrà predisposto e spedito presso la sede dell'evento. Durante il corso vengono raccolte le presenze dei partecipanti utilizzando un registro che viene firmato da ognuno in modo da tenere traccia della partecipazione e preparare, se previsto, l'attestato di frequenza che viene generalmente consegnato a fine percorso.

L'emergenza sanitaria provocata dalla pandemia Covid-19 ha costretto ad un certo punto il mondo della formazione a trasformare la modalità di organizzazione muovendosi verso corsi di formazione a distanza (FAD) sincrona, cioè facciamo riferimento a un'attività di formazione che viene svolta in tempo reale e che, a differenza della formazione in presenza, prevede molte più variabili a livello organizzativo.

Parole come FAD, e-learning, webinar, videoconferenze, smart working, prima conosciute e utilizzate solo in alcuni settori o in specifici contesti, sono divenute in un breve tempo di uso

comune tra studenti, famiglie, lavoratori, enti pubblici e privati. Il Covid-19 ha fornito l'occasione alle persone e alle strutture lavorative di toccare con mano le potenzialità delle tecnologie e gli enormi vantaggi del web non solo come baluardo sociale in tempo di pandemia globale ma anche lavorativo e gestionale, seppur virtualmente, ciò che la chiusura forzata ha allontanato la rete lo ha «avvicinato». In ogni contesto ci si è confrontati con nuovi metodi di lavoro e di apprendimento che hanno imposto a molte categorie di persone un percorso accelerato di alfabetizzazione digitale.

Nonostante le difficoltà iniziali però i corsi e la formazione online hanno fatto riscoprire innumerevoli aspetti positivi. I contenuti presenti nelle piattaforme possono essere usufruiti in qualsiasi momento senza il necessario spostamento per raggiungere la sede dell'evento, rendendo così più facile l'accesso a tanti utenti. Inoltre, i corsi ai quali si partecipa possono rimanere disponibili e consultabili, in modo da riascoltare le registrazioni che vengono caricate sulla piattaforma nel caso si perde qualche concetto a causa di una scarsa connessione e si possono trovare anche i materiali messi a disposizione dai docenti. Un altro aspetto positivo è quello di riuscire ad organizzare eventi con un numero molto elevato di partecipanti, numeri che difficilmente si riescono a raggiungere con la formazione in presenza.

La FAD viene organizzata su piattaforme digitali, a volte create anche ad hoc per specifici progetti. Le persone più avvezze alla tecnologia non hanno avuto grandissimi problemi ad approcciarsi a questo nuovo metodo di formazione, tanti altri invece hanno avuto difficoltà e specialmente nella fase iniziale è fondamentale il supporto di help desk per la risoluzione delle problematiche che possono insorgere, per non portarli allo scoraggiamento e alla rinuncia.

L'utente viene accompagnato in tutto il processo proprio perché il cambiamento ha destabilizzato le abitudini e i modi di fare di ognuno. In questo anno di utilizzo di queste piattaforme non solo l'utente si è dovuto adeguare al cambiamento ma anche noi come Fondazione abbiamo cambiato il modo di progettare e di strutturare i corsi. La fase iniziale è molto importante poiché nel momento della convocazione e reclutamento, in molti casi di questi tempi le email o le chiamate ricevute vengono scambiate erroneamente per spam quindi c'è un lavoro di primo contatto con il partecipante per rassicurarlo e far capire che non è una truffa, creando così quel minimo ma indispensabile rapporto di fiducia.

C'è il primo approccio con la piattaforma, perché non tutte sono uguali, dove generalmente viene fornita una guida all'utente per agevolarlo il più possibile nella fruizione dei contenuti e per guidarlo alla partecipazione dei diversi eventi programmati. Dopo aver registrato l'utente e fornito loro le credenziali di accesso ci si assicura che tutto sia chiaro, la telefonata con l'utente è importante poiché non avendo più la possibilità di avere il contatto umano la voce di una persona che spiega, supporta e agevola questi passaggi non è da sottovalutare.

Una problematica riscontrata molto spesso è sull'aspetto tecnologico e le tipologie di strumenti che si utilizzano per la connessione. Molte volte vengono usati tablet o cellulari obsoleti e questo fa sì che la piattaforma nel momento del collegamento al corso di formazione segnali all'utente un messaggio di errore, anche in questa fase il supporto tecnico è fondamentale e proprio per ovviare a queste problematiche sono previste delle figure di tutor che supportano l'utente alla risoluzione del problema. Una volta accompagnato l'utente e avviato al percorso c'è la fase di monitoraggio costante sull'andamento delle presenze dei singoli partecipanti poiché molti progetti prevedono un minimo di ore da seguire per poter riconoscere come valido il per-

corso formativo svolto e ottenere l'attestato di partecipazione. Quindi anche qui si attiva un'altra tipologia di lavoro di contatto con i partecipanti eventualmente assenti per fare in modo che non perdano le giornate, in questi casi vengono proposti dei recuperi in altri giorni magari a loro più favorevoli.

La soddisfazione più grande dopo tanto lavoro arriva quando al termine di un percorso gli utenti esprimono con entusiasmo la loro partecipazione, questo fa capire che la macchina organizzativa ha funzionato nel modo giusto e che nonostante il tempo, nonostante la modalità, la formazione asseconda i cambiamenti del tempo e dello spazio circostante arrivando alle persone da formare. Un connubio perfetto in continua evoluzione, scandito da una matita con la mina rotta o il click di un mouse e una tastiera.





Parte 3

La formazione sindacale in Europa durante la pandemia



7.

Lo sviluppo delle attività di e-learning condotte dai sindacati in Europa*

*Ilaria Costantini** , Pasquale Pignatale*

7.1. Introduzione alla metodologia utilizzata

Lo sviluppo dell'e-learning è ormai sempre più diffuso in contesti molto diversi tra loro per esigenze, vincoli, risorse e target di riferimento. L'e-learning sta assumendo un significato sempre più ampio che supera il concetto di erogazione e trasmissione di contenuti attraverso tecnologie digitali e va sempre più a rappresentare una componente importante del complesso sistema di gestione della conoscenza, basato su uno sviluppo delle competenze che fa leva sui processi di comunicazione, di interazione e collaborazione tra partecipanti.

Anche in ambito sindacale europeo l'utilizzo di ambienti di apprendimento on-line si trova in una fase di sensibile crescita, accentuato anche dall'emergenza Covid-19 in atto, come testimoniato dal numero di esperienze, spesso eterogenee e con diversi livelli di strutturazione, praticate dalle varie organizzazioni sindacali europee.

La Fondazione Di Vittorio ha avuto l'incarico dall'Etui di sviluppare un progetto di ricerca per ricostruire lo stato dell'arte, in termini di modelli e approcci, che scaturiscono dalle varie iniziative di e-learning condotte dalle organizzazioni sindacali a livello europeo.

Il progetto, finalizzato alla mappatura delle esperienze sviluppate nei contesti delle organizzazioni sindacali europee, ha inteso far emergere aspetti quali la tipologia delle piattaforme utilizzate, le figure coinvolte, le caratteristiche dell'utenza, i temi dei contenuti proposti, la tipologia di strumenti utilizzati per veicolare i contenuti, i modelli di formazione proposta e le modalità di integrazione con la didattica tradizionale, l'utilizzo di strumenti di collaborative learning e le modalità di valutazione utilizzati.

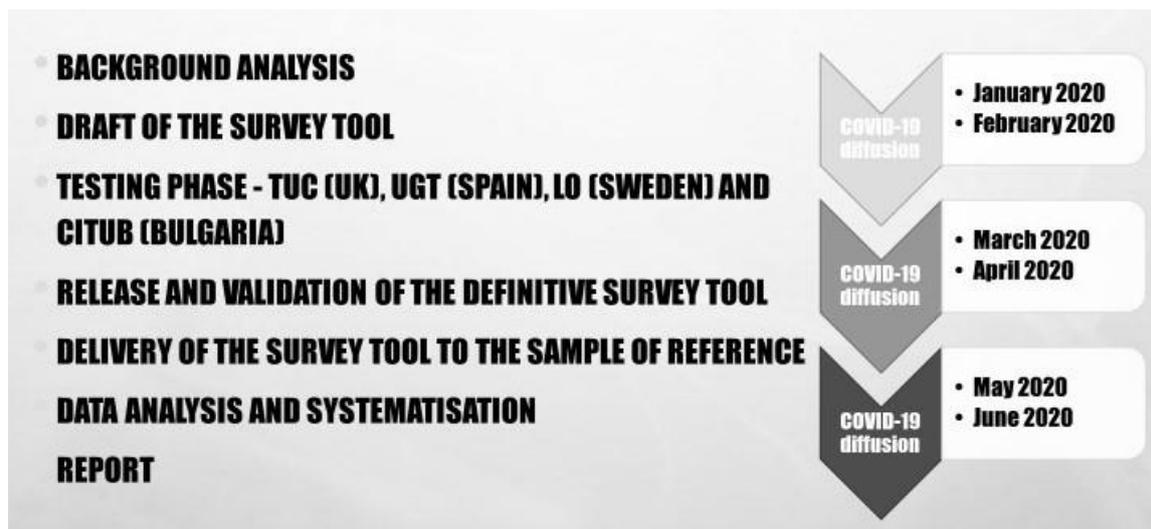
Lo sviluppo del progetto ha previsto un'analisi di sfondo su trend ed evoluzione dell'e-learning, la costruzione dello strumento di rilevazione, una fase di testing con testimoni privilegiati dall'Etui, il rilascio e validazione strumento di rilevazione definitivo, la somministrazione dello strumento di rilevazione ai sindacati affiliati alla Ces (Confederazione Europea dei Sindacati), l'analisi e sistematizzazione dei dati e il report finale.

Si sottolinea che il progetto è stato realizzato in piena crescente pandemia di Covid-19, che potrebbe aver influito sui risultati del sondaggio.

* Estratto dal Report finale della ricerca «*Mapping Trade Union Online Education*» a cura della Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

** Education officer Etui (European Trade Union Institute).

Figura 1 – Metodologie e fasi di attività della ricerca



Il questionario è stato strutturato in diverse sezioni, una per ogni argomento, ed è stato sviluppato utilizzando domande aperte, a scelta singola o multipla, della durata di circa 30 minuti.

Sono state inserite «domande filtro» che hanno permesso agli intervistati di variare il proprio percorso all'interno del questionario, sulla base delle rispettive esperienze.

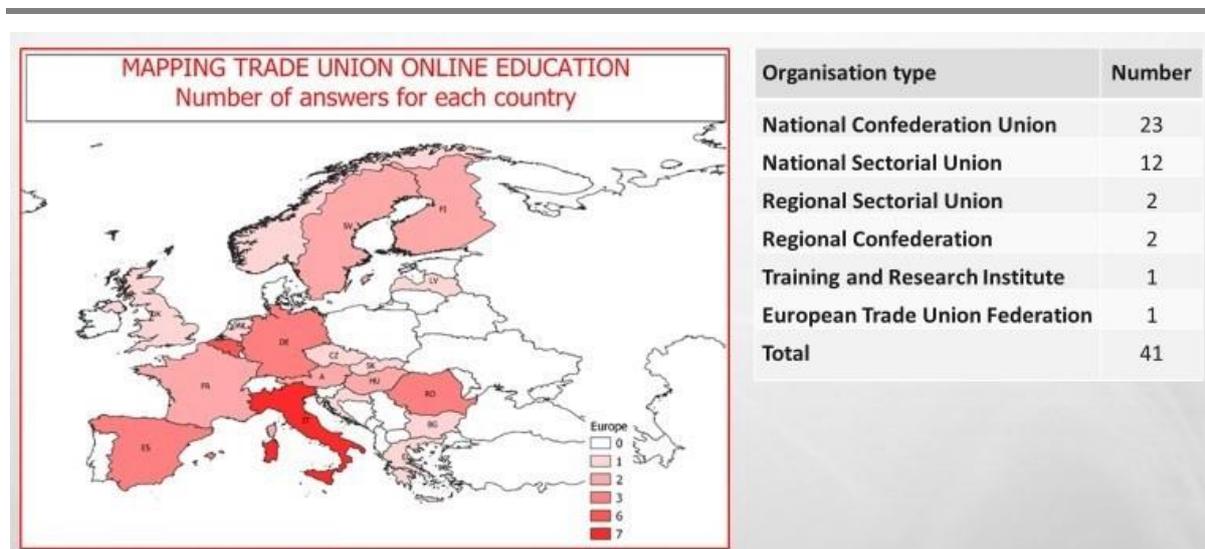
In considerazione della percentuale di intervistati che ha fornito risposte alle domande, i risultati non possono considerarsi rappresentativi dell'intero campione.

Sono stati quindi utilizzati solo i dati relativi alle domande che hanno ottenuto una risposta statisticamente significativa.

Delle organizzazioni contattate da Etui, sono stati acquisiti 41 questionari provenienti da diversi paesi, la cui distribuzione è visibile nell'infografica.

Le tipologie di organizzazioni che hanno risposto sono rappresentate principalmente da sindacati confederali nazionali e di settore.

Figura 2 – Dimensione del campione analizzato

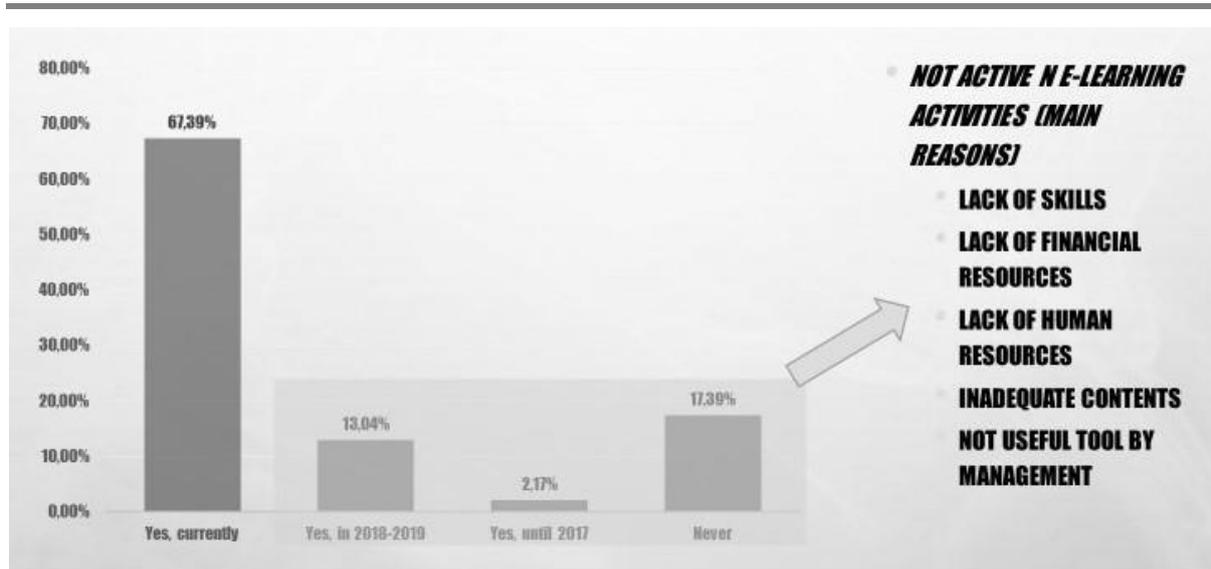


7.2. Analisi dei risultati

Il 67% degli intervistati sta attualmente svolgendo attività di e-learning.

Per le organizzazioni che non hanno più o non hanno mai praticato l'e-learning, la ricerca ha evidenziato le cause e i principali ostacoli allo sviluppo di tali attività. I risultati mostrano che il 15% degli intervistati, principalmente sindacati confederali nazionali, ha abbandonato le attività di e-learning per motivi rappresentati principalmente dalla mancanza di risorse umane ed economiche, dalla necessità di maggiori competenze, dalla difficoltà di adattamento dei contenuti online e dalla mancanza di specifiche strategie politiche delle rispettive organizzazioni.

Figura 3 – Organizzazioni coinvolte nelle attività di e-learning



Per quanto riguarda le tecnologie implementate per lo sviluppo di attività in modalità e-learning è emerso principalmente l'utilizzo dal *Learning Management System* (Lms). La maggior parte delle risposte ha mostrato un uso diffuso di piattaforme open source, come *Moodle*, mentre pochi intervistati utilizzano software proprietario.

I principali vantaggi nell'uso di piattaforme open source sono stati evidenziati nella facilità d'uso e personalizzazione delle funzioni esistenti, la facilità di gestione sia per i manager che per gli studenti. Vengono inoltre riportati aspetti economici ed etici, quali il grado di usabilità, la struttura modulare e l'affidabilità tecnologica.

Gli intervistati hanno evidenziato che il personale coinvolto è rappresentato principalmente da esperti, formatori e tutor che supportano i partecipanti, accompagnati da personale che sviluppa gli aspetti tecnologici, come ingegneri informatici, grafici e creatori di contenuti.

Quasi il 75% del personale frequenta corsi di formazione e aggiornamento su temi prevalentemente dedicati agli aspetti tecnico-gestionali delle piattaforme e dei modelli formativi in modalità e-learning.

Figura 4 – Principali tecnologie utilizzate e vantaggi evidenziati

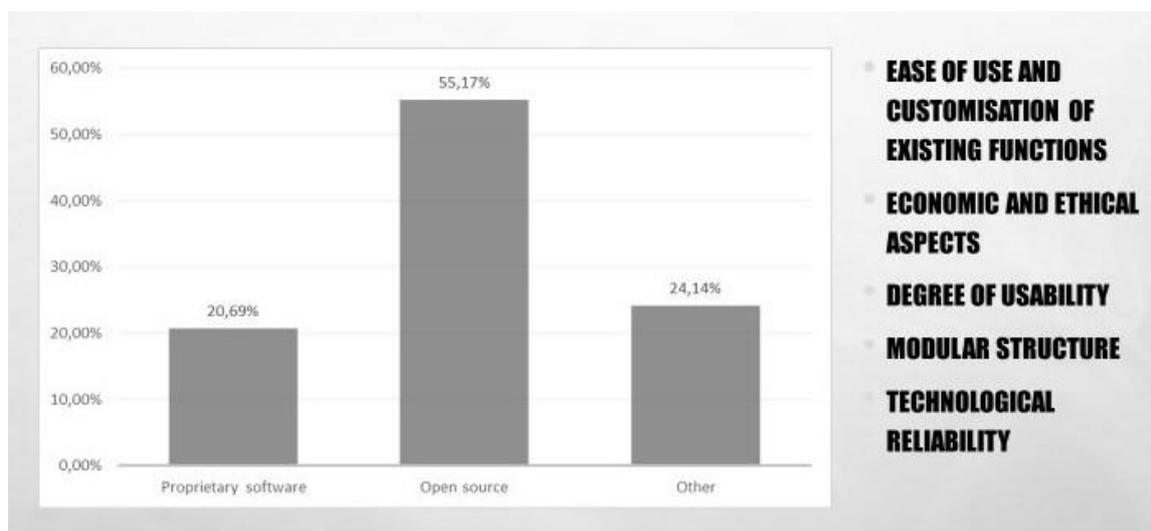


Figura 5 – Tipologia risorse umane coinvolte e formazione svolta

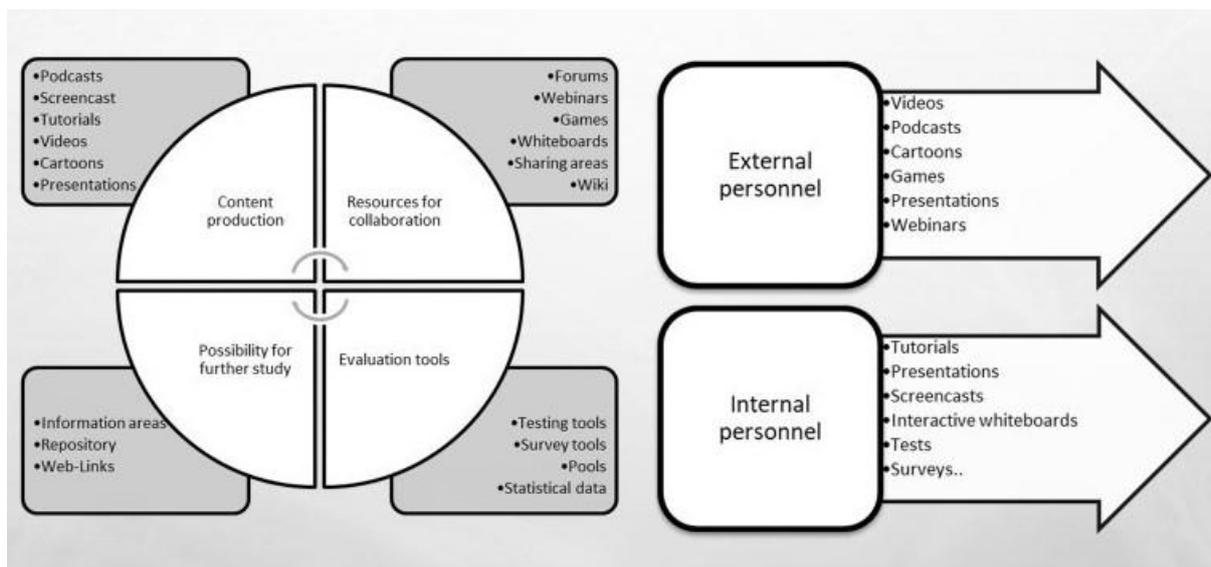


I corsi proposti trattano diversi argomenti relativi alle soft skills e ai contenuti specialistici, per la realizzazione di quali vengono utilizzate risorse che possono essere classificate in quattro differenti aree di strumenti e applicazioni utili per

- produzione di contenuti
- attivazione di modalità collaborative
- approfondimento
- valutazione

Per lo sviluppo di alcune risorse, probabilmente le più impegnative, le organizzazioni fanno spesso riferimento a personale esterno.

Figura 6 – Contenuti sviluppati e risorse umane coinvolte



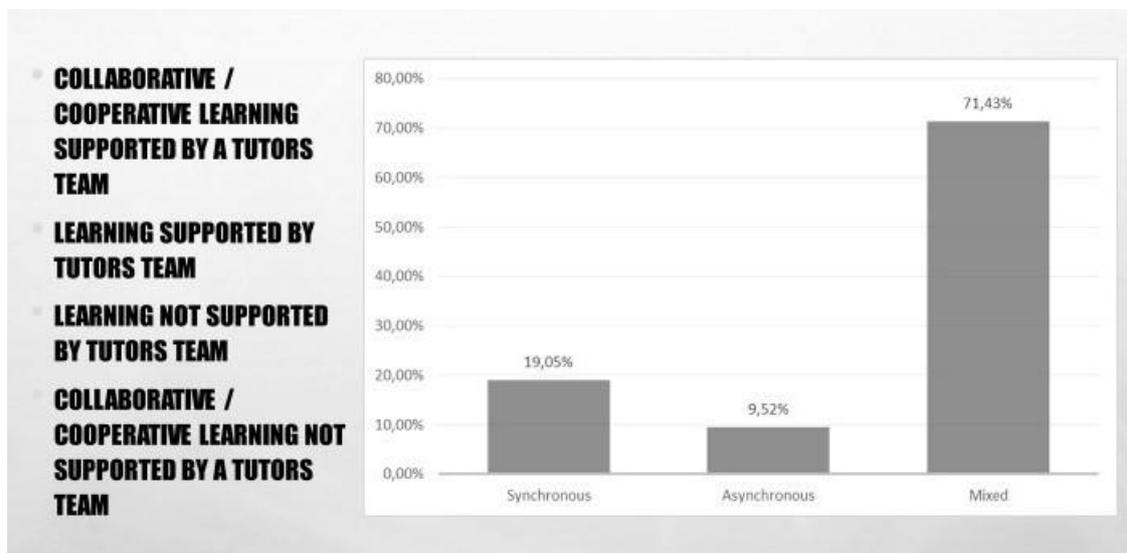
La maggior parte degli intervistati fornisce istruzioni di accesso di base ai partecipanti per utilizzare gli strumenti della piattaforma, inclusa la produzione di tutorial.

La ricerca ha anche cercato di rilevare che tipo di approccio viene utilizzato nello sviluppo delle attività di e-learning, sia in termini di supporto da parte del personale, sia in termini di modalità collaborative.

La ricerca mostra che la modalità sincrona è spesso associata alla modalità asincrona.

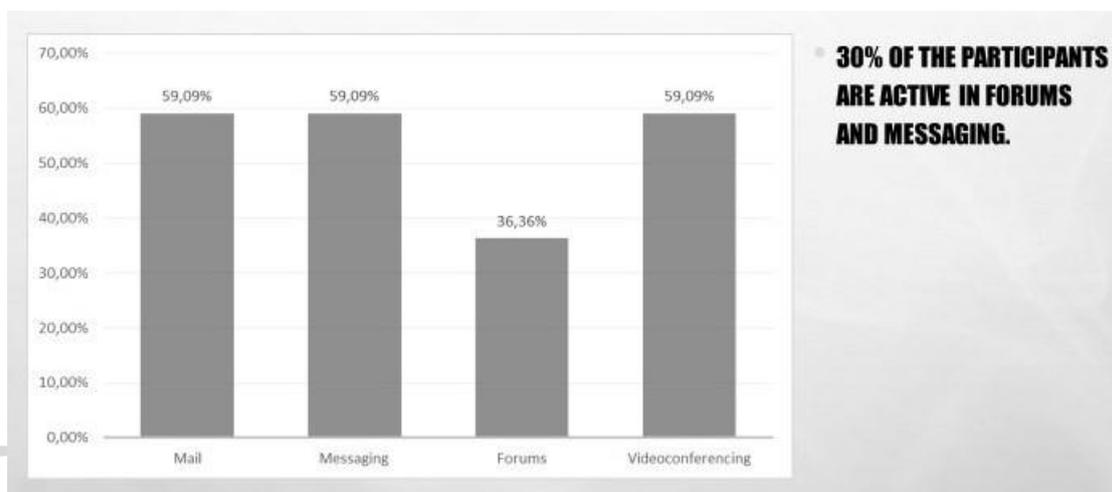
Gli approcci principali sono rappresentati da tipologie in cui è fondamentale il supporto del team di tutor e formatori, cercando anche di attivare strumenti collaborativi.

Figura 7 – Approcci utilizzati nello sviluppo di attività di e-learning



L'approccio collaborativo si pratica attraverso l'uso di mail, messaggistica, forum e anche con strumenti di interazione in videoconferenza. Emerge che il 30% dei partecipanti è attivo nei forum e nella messaggistica.

Figura 8 – Strumenti di interazione utilizzati



Agli intervistati è stato chiesto che tipo di strumenti di valutazione, se presenti, sono forniti ai partecipanti.

Le risposte sono state rappresentate principalmente da test, incarichi individuali e collettivi e test di valutazione sul programma formativo.

Per quanto riguarda la certificazione, è comune rilasciare attestati di frequenza e di conseguimento, che non vengono utilizzati per la convalida formale, ma principalmente all'interno del sindacato.

Interrogati sulle criticità nella gestione dei sistemi di e-learning, gli intervistati hanno evidenziato le difficoltà legate alle competenze digitali e ai problemi tecnici.

In particolare, hanno segnalato che nessuno dei Sistemi di Gestione dell'Apprendimento può essere considerato pienamente soddisfacente, a causa della mancanza di alcune funzionalità o di una protezione affidabile dei dati.

Per quanto riguarda le interazioni con i partecipanti, le difficoltà che sorgono derivano principalmente da un basso livello di proattività dei discenti.

Le strategie in corso per la formazione online includono l'adattamento dei corsi di formazione in modalità blended e online, l'aggiornamento dei sistemi in uso per rilasciare corsi in modalità sincrona e la creazione di corsi interattivi che migliorerebbero la partecipazione degli studenti.

Si ritiene inoltre necessario aggiornare le risorse tecnologiche hardware e software in uso.

7.3. Riflessioni conclusive

In generale si può osservare che:

- il tipo di interazione utilizzato è misto, sia sincrono che asincrono con la diffusa tendenza a utilizzare piattaforme open source che garantiscano facilità d'uso e personalizzazione;



7. LO SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ DI E-LEARNING

- si rileva chiaramente una richiesta di migliorare e diversificare le risorse umane coinvolte nelle diverse fasi necessarie per progettare, produrre e fornire corsi online e si riconosce la necessità di migliorare gli aspetti collaborativi della formazione online, che attualmente è limitata all'uso della posta, dei forum e della messaggistica;
- frequente è l'utilizzo di test e questionari, finalizzati anche alla valutazione degli apprendimenti, necessari per la validazione e il riconoscimento, principalmente all'interno del sindacato;
- gli approcci metodologici all'apprendimento includono una varietà di modelli come la formazione assistita e collaborativa o l'autoapprendimento;
- i motivi di insoddisfazione per la formazione online sono principalmente legati alla sua complessità, sia in termini gestionali che tecnologici e sono temi inclusi nelle loro strategie future;
- sarebbe utile e interessante conoscere i progressi nello sviluppo delle attività di e-learning e il coinvolgimento del personale, anche in riferimento all'impatto che ha avuto la pandemia.





8.

La formazione sindacale in Europa: l'Etui e la Cgil

Monica Ceremigna*

L'Etui, Istituto Sindacale Europeo, è il centro indipendente di ricerca e di formazione legato alla Ces, la Confederazione Europea dei Sindacati. Arriva alla sua composizione attuale nel 2005, in seguito alla fusione di Etui, Rehs e Tutb con l'obiettivo di «sostenere, rafforzare e rilanciare il movimento sindacale europeo», mettendo a disposizione delle organizzazioni dei lavoratori affiliate alla Ces – ma non solo ad esse – tutte le competenze e le esperienze dei suoi ricercatori e formatori, circa 60 persone provenienti da tutta Europa, nonché i collegamenti consolidati nel tempo con varie università, reti accademiche ed esperti. La sua operatività è garantita dal sostegno finanziario dell'Unione Europea.

L'Istituto è composto da due dipartimenti, uno dedicato alla ricerca, articolato su tre unità principali, ovvero europeizzazione delle relazioni industriali; politiche economiche, occupazionali e sociali; condizioni di lavoro-salute e sicurezza e un dipartimento per la formazione sindacale, che offre programmi formativi annuali e pluriennali in presenza e a distanza su temi di attualità e di rilevanza centrale per il mondo del lavoro.

Gli argomenti affrontati sia dalla ricerca che dalla formazione accolgono le sollecitazioni provenienti dagli sviluppi sociali, economici e politici in Europa e nel mondo che esercitano un impatto più o meno diretto sul mondo del lavoro, come il dialogo sociale e la contrattazione, la salute e la sicurezza, lo sviluppo sostenibile, la democrazia nei luoghi di lavoro, il lavoro atipico, la rivoluzione digitale e, ovviamente, gli effetti della pandemia da Covid-19.

In molti altri casi, tuttavia, Etui prova ad anticipare e stimolare riflessioni e discussioni in una visione propositiva e strategica. A questo scopo da qualche anno l'Istituto si è dotato di una un'unità di previsione, la *foresight unit*, che ha il compito di individuare e studiare le sfide che il movimento sindacale europeo potrebbe trovarsi ad affrontare nel medio e lungo periodo, con le possibili relative implicazioni. Mai come oggi, infatti, è urgente e necessario interrogarsi sul ruolo che il sindacato può e deve svolgere nella società, sulla sua rappresentatività, sulla validità delle sue posizioni, delle proposte e della sua capacità di agire il cambiamento senza dimenticare le sue radici, i valori, la storia dell'intero movimento. Non è un caso infatti che nella sede dell'Etui sia presente il Centro di documentazione, risorsa unica nel suo genere accreditata dall'Unione europea come centro di documentazione ufficiale, che raccoglie ad oggi oltre 35.000 pubblicazioni e 147 periodici specializzati in formato sia cartaceo che digitale sul lavoro, disponibili anche online all'indirizzo www.labourline.org.

A disposizione di sindacalisti, accademici, studiosi e studenti, nell'offerta Etui troviamo anche altri strumenti (siti internet, piattaforme e database online) per la selezione, la consultazione e l'aggiornamento su ogni tematica inerente al lavoro.

* Cgil, Area politiche europee e internazionali.

Molto interessante il glossario della terminologia sindacale Wikilabour, compilato in lunghi anni di attività e in continuo perfezionamento, che raccoglie la terminologia e le metafore inglesi per non anglofoni utilizzate nella complessa attività sindacale internazionale.

Una parte rilevante dell'operato Etui che coinvolge attivamente la Cgil è legata alle attività di formazione e di apprendimento per i sindacalisti delle organizzazioni affiliate alla Ces, un'offerta di programmi e scambi per il consolidamento delle conoscenze e delle competenze in ambito transnazionale, nonché per il rafforzamento delle reti di collaborazione e dell'identità sindacale europea.

Il programma di lavoro del dipartimento formazione dell'Etui viene progettato su un arco temporale di quattro anni e comprende un'ampia gamma di priorità, che rappresentano la sintesi di consultazioni con il suo comitato pedagogico e con la segreteria della Ces, nonché delle sollecitazioni ricevute da parte delle organizzazioni sindacali nazionali affiliate.

La pianificazione di dettaglio è annuale e viene presentata in autunno in un evento denominato «EduDays» ovvero le giornate della formazione. Durante gli EduDays si ha la possibilità di conoscere e condividere le esigenze di formazione delle varie organizzazioni sindacali nazionali, di apprezzare la diversità delle culture formative di provenienza, le modalità e le tradizioni didattiche sindacali.

La Cgil è un partner molto presente nella programmazione e nella partecipazione all'interscambio di esperienze, conoscenze e professionalità, e contribuisce mettendo a patrimonio comune il lavoro dei suoi numerosi esperti, formatori, ricercatori e partecipanti.

Nel corso degli ultimi anni sono infatti moltissime le attività che annoverano la Cgil tra i promotori e gli organizzatori della formazione europea offerta da Etui, a partire dal corso annuale per giovani leader sindacali, ovvero i futuri dirigenti sindacali europei, il programma di formazione per formatori Eurotrainers, che riconosce e accredita il metodo pedagogico Etui presso l'Università di Lille, i corsi sulle migrazioni, sulla criminalità organizzata, sul cambiamento climatico, la digitalizzazione, sulla salute e la sicurezza nel mondo del lavoro, sul pensiero strategico nel sindacato, sull'applicazione delle più recenti direttive europee, le tematiche di genere, i Comitati Aziendali Europei.

Proprio a proposito di questi ultimi, in piena pandemia è stato sviluppato un imponente lavoro di formazione online. Un gruppo di lavoro intercategoriale informale composto dai referenti delle politiche internazionali delle categorie Cgil ha avviato una discussione in tema Comitati Aziendali Europei, per contestualizzarne la presenza e l'operato nell'ambito delle relazioni sindacali nazionali ed europee, provando a coordinare in modo sinergico le rispettive attività. Sono stati organizzati numerosi webinar nazionali su specifici argomenti direttamente legati al funzionamento dei Cae e questa attività ha coinciso con la realizzazione della prima edizione in lingua italiana del corso di formazione online dell'Etui «Cae: le regole del gioco». La partecipazione del mondo Cgil tra componenti Cae, sindacalisti interessati e tutor è stata massiccia nei due mesi della durata del corso, si sono rafforzate le reti sindacali e le conoscenze dei partecipanti, con un positivo grado di soddisfazione generale. Tutte le informazioni relative ai singoli corsi Etui in via di realizzazione (date, obiettivi formativi e modalità di partecipazione) vengono regolarmente veicolate a tutte le strutture Cgil attraverso la newsletter settimanale «Il taccuino» e sono disponibili nel sito Etui, nella sezione *Education*.

La digitalizzazione è stata una delle tendenze che indubbiamente hanno caratterizzato l'ope-

ratività dell'Istituto negli ultimi anni, infatti erano già diversi i corsi proposti online dall'Etui (lingua inglese, Unione europea, Cae, progettazione europea, ecc.). La pandemia ha impresso un'accelerazione senza precedenti ai necessari processi di trasformazione dell'offerta formativa in essere.

Le limitazioni alla mobilità e l'impossibilità di realizzare riunioni, seminari, formazione e conferenze in presenza hanno causato lo spostamento online di quanta più attività possibile, consegnando a tutti noi un nuovo modo di lavorare, di fare sindacato, di fare formazione.

Il lavoro a distanza ha dato luogo ad un ulteriore incremento della collaborazione della nostra organizzazione alle iniziative Etui. Durante il periodo di confinamento, infatti, la Cgil ha iniziato a collaborare all'elaborazione di una guida pedagogica per la formazione sindacale sul lavoro delle piattaforme pubblicata a inizio 2021, alla realizzazione del corso online sui diritti dei migranti in quanto lavoratori, lanciato qualche settimana fa e del corso per donne leader nel sindacato, che dopo un anno di formazione a distanza potrà vedere la concretizzazione dell'ultima tappa del percorso in presenza, nel mese di febbraio 2022.

Questa situazione improvvisa e inedita ci ha visto lavorare con modalità molto diverse, spesso creative, ma indubbiamente si tratta di esperienze da analizzare attentamente e capitalizzare. Numerose le buone pratiche avviate e realizzate, molte anche quelle meno valide, che però ci hanno portato verso un nuovo approccio al tempo e agli strumenti di lavoro, a una diversa possibilità di lavorare in modo «ibrido», che necessita di un rinnovato impegno per allineare gli sforzi di tutti e collaborare in un ambiente garantito e sicuro per le persone, per i dati e i documenti. È indispensabile ripensare a una formazione più estesa e inclusiva affinché chiunque possa accedere e adattarsi senza troppe difficoltà.



9.

Il futuro della formazione sindacale in Europa.

Intervista a Vera Dos Santos Costa*

a cura di Monica Ceremigna

Per avere un quadro più esaustivo, abbiamo intervistato Vera Dos Santos Costa, direttrice del settore formazione dell'Etui, sugli sviluppi più recenti negli strumenti e nelle strategie adottate dall'Etui per rispondere alle sfide poste dalla pandemia da Covid-19.

La pandemia ha sicuramente avuto un impatto sul programma educativo Etui. Come e fino a che punto?

L'Etui ha iniziato a sviluppare materiale di supporto per il movimento sindacale già nelle prime fasi dell'esplosione della crisi Covid-19 concentrandosi sulla prospettiva dei lavoratori. Anche Etui Education fa parte di questa missione di supporto.

La nuova realtà lavorativa a distanza ci incoraggia ad accelerare il nostro processo di e-learning. Avevamo già un piano strategico per l'allargamento del nostro approccio all'apprendimento digitale, si è trattato quindi di accelerare ed elaborare progetti nuovi per far fronte a queste sfide.

Un approccio digitale per l'apprendimento e la formazione non riguarda solo l'aggiornamento dei corsi a distanza esistenti: abbiamo rivisto alcuni dei nostri corsi per poterli erogare online, creato nuovi corsi in una prospettiva formativa digitale e sviluppato nuove modalità di formazione e apprendimento, principalmente utilizzando approcci combinati.

Il nostro approccio all'apprendimento è accurato, ma la traslazione della nostra pedagogia alle nuove metodologie è stata adattata alle più recenti forme di formazione e apprendimento.

Abbiamo immaginato questi tempi nuovi come un'opportunità per mettere in pratica profondamente ciò su cui facciamo formazione: pensiero strategico, lungimiranza e cambiamento!

Come vedi il futuro della formazione sindacale?

Il processo di valutazione è stato ed è continuo e costante per quanto riguarda le attività di apprendimento e formazione online. L'Etui *Education* monitora la qualità ed i risultati dei corsi online per assicurarsi che corrispondano agli standard e consentano l'inclusione di tutti i partecipanti.

Una delle metodologie innovative che abbiamo sviluppato è l'apprendimento e la formazione decentralizzata. La metodologia consente esperienze di apprendimento in contesti diversi (un ambiente fisico, più ambienti fisici o più ambienti online) utilizzando diverse modalità temporali (solo sincrono, solo asincrono o sincrono e asincrono).

In concreto, significa che diversi gruppi di partecipanti potrebbero frequentare lo stesso corso

* Direttrice del settore formazione Etui.

nello stesso momento ma trovandosi in paesi diversi e interagendo online. Questa metodologia ha richiesto una riflessione profonda e alcuni adeguamenti per poter essere definito come reale beneficio per il futuro della formazione sindacale europea.

Il futuro dell'educazione sindacale dovrà integrare l'uso della tecnologia e di altre forme di apprendimento per far fronte alla nuova realtà dei lavoratori.

Ma non tutto può e deve essere digitale. L'interazione faccia a faccia è l'elemento chiave della nostra formazione sindacale, che può tuttavia essere rafforzata con il supporto digitale.

Costruire la nuova normalità per la formazione e l'apprendimento è il tema dei nostri Edu-Days 2021. Sarà il momento per la comunità formativa sindacale di scambiare e immaginare insieme queste forme di apprendimento e formazione supportate digitalmente per esplorare altre interessanti possibilità, come l'utilizzo dell'arte.

Cosa si aspetta dalle organizzazioni sindacali nazionali in termini di partecipazione e contributo alle attività di formazione sindacale Etui?

L'Etui *Education* opera principalmente in collaborazione con le organizzazioni sindacali. In questo modo possiamo garantire che la dimensione europea e il valore aggiunto siano al centro dello sviluppo delle nostre attività di formazione.

È tradotto nella nostra proposta valoriale: Etui *Education* offre una formazione sindacale europea motivazionale e distinta in un ambiente multiculturale appropriato e accessibile ed è fornita in modo flessibile.

Provvediamo a fornire formazione di alta qualità su competenze chiave, abilità e conoscenze a iscritti e funzionari dei sindacati europei in un ambiente transnazionale e multiculturale, di facile accesso e focalizzato sul rafforzamento e sull'espansione del senso di appartenenza alla stessa comunità.

La strategia Etui *Education* 2020-2023 è stata costruita con una metodologia inclusiva in cui ogni attore interno ed esterno ha assunto un ruolo attivo nel processo di costruzione.

Aumentare la partecipazione è il primo obiettivo della strategia: i gruppi target delle nostre attività di formazione sono diversificati e rappresentativi, tuttavia non raggiungiamo tutte le organizzazioni affiliate. Paesi e organizzazioni sindacali devono essere stimolati a partecipare ai nostri corsi di formazione per aumentarne l'impatto e l'effetto moltiplicatore.

Fare un uso maggiore della tecnologia è il secondo obiettivo della nostra strategia. Vogliamo raggiungere un gruppo target più ampio che offra piattaforme MOOC/SPOC accessibili e di facile utilizzo e combinarle con corsi in presenza al fine di presentare un'offerta di apprendimento misto e sviluppare ulteriormente le attività preparatorie ai corsi online.

Nel contesto europeo, l'offerta formativa dell'Etui è unica. La sua forza deriva dalla sua specificità nella formazione sindacale e dalla sua vicinanza alla CES, come anche nell'esperienza dei suoi formatori e nelle capacità di ricerca.

Come terzo obiettivo, l'Etui intende mantenere e sviluppare ulteriormente il suo potenziale e la sua capacità di offrire formazione di alta qualità utilizzando maggiormente le elaborazioni prodotte dal settore ricerca e riconfermare l'Etui come fornitore chiave della formazione orientata ai sindacati.