

La formazione nel lavoro in prospettiva socio-materiale. Studio di un modello ecosistemico

di *Claudia Banchetti*

Riassunto

La presente ricerca tenta di contribuire all'esplorazione delle pratiche formative all'interno di un ecosistema della formazione. Situandosi all'interno della tradizione degli studi sulla sociomaterialità, in particolare la Teoria dell'attività storico-culturale, questo lavoro mira a comprendere come e in che modo gli oggetti della formazione vengono generati e costruiti con logiche innovative, che tengono assieme l'esigenza di una formazione strumentale ma che non possono non rispondere alle esigenze dei professionisti che vedono sempre più nel lavoro occasione di crescita personale e autorealizzazione. Per comprendere le potenzialità e quelli che sono i limiti degli ecosistemi della formazione sono state studiate le Academy aziendali, in cui da anni sono sedimentate esperienze innovative di gestione della formazione basate sulla collaborazione tra sistemi formali e non formali di formazione. Il disegno della ricerca è qualitativo e viene utilizzato uno studio di caso analizzando in particolare una Academy aziendale italiana di un'organizzazione leader nel settore ICT. Il piano della ricerca ha previsto l'esplorazione delle pratiche di formazione all'interno dell'Academy attraverso un'analisi documentale e l'utilizzo di interviste semi-strutturate.

Parole chiave: Academy aziendali, modelli formativi, organizzazione educativa, sociomaterialità.

Training at work in a socio-mainstreaming perspective. Study of an ecosystem model

Abstract

The research attempts to contribute to the exploration of training practices within a training ecosystem. Situated within the tradition of sociomateriality studies, in particular the theory of cultural-historical activity, the present work aims to understand how and in what way training objects are generated

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15910

Copyright © FrancoAngeli

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

and constructed with innovative logics, which hold together the need for instrumental training but which cannot fail to respond to the needs of professionals who increasingly see work as an opportunity for personal growth and self-fulfillment. In order to understand the potential and what are the limits of training ecosystems, corporate academies were studied, as they are experiences in which innovative training management experiences based on the collaboration between formal and non-formal training systems have been settled for years. The research design is qualitative and a case study is used, analysing in particular an Italian corporate Academy of a leading organisation in the ICT sector. The research plan involved the exploration of training practices within the Academy through a documentary analysis and the use of semi-structured interviews.

Keywords: corporate academies, training models, educational organization, sociomateriality.

First submission: 03/05/2023, *accepted:* 09/05/2023

Available online: 25/07/2023

La progettazione formativa: i paradigmi

La relazione tra organizzazione, lavoro e formazione è oggetto di riflessione da molteplici anni (Fabbri, 2007; Lipari, 1995; 2002; Maggi, 1988; Morelli & Varchetta, 1998; Quaglino, 1985; 2005). Nonostante la continua contaminazione tra mondo organizzativo e mondo formativo l'approdo a una visione integrata è stato un processo che ha seguito un'evoluzione, tutt'altro che facile e scontata: (1) da una netta e separata distinzione tra prospettive teoriche e pratiche si è passati a (2) configurazioni interpretative in cui affiora un interesse a far collimare la dimensione teorica e pratica, fino ad arrivare (3) al crescente rafforzamento del pensiero secondo cui la formazione da un lato è parte delle stesse pratiche organizzative e dall'altro è associata alla dimensione dell'apprendimento dei professionisti che abitano l'organizzazione stessa (Fabbri, 2007). In questo scenario, numerosi sono stati i contributi che hanno messo in luce il rapporto tra lavoro, organizzazione e formazione (Rossi, 2008). Fabbri (2007) pone il focus sulle pratiche di lavoro. Gli ancoraggi teorici concettuali sono il costrutto di pratica, comunità di pratica professionale (Wenger, 2000; 2007), apprendimento trasformativo (Mezirow, 1990; 2003) e riflessività (Schön, 1993). La tesi di fondo è che sia plausibile progettare processi di sviluppo organizzativo e professionale tramite congegni riflessivi che, corroborando la formazione come una pratica situata

in grado di sviluppare logiche trasformative (Mezirow, 2003) accompagnino i processi di apprendimento e di conoscenze condivise all'interno dei setting organizzativi. Il focus è sulle opportunità formative che possono essere utilizzate per sostenere e accompagnare processi e sviluppi di crescita professionale. La formazione è intesa dunque come azione situata e dispositivo riflessivo in grado di supportare processi di apprendimento messi in atto da professionisti all'interno di setting lavorativi, con obiettivo di fondo della formazione che diventa la promozione di apprendimenti trasformativi tramite la progettazione di traiettorie di partecipazione (Fabbri, 2007).

Bertagna (2017) si sofferma sul rapporto lavoro-formazione ponendo il focus sull'alternanza scuola-lavoro. Questi due mondi non possono essere concepiti più come poli opposti o come due concetti che si susseguono in maniera temporale. Anche Potestio (2017) si concentra sull'alternanza formativa come principio generale della pedagogia (Potestio, 2020). I soggetti necessitano di essere immersi in setting che consentano loro di fare esperienze professionali, volti a interpretare in modo critico la complessità della dimensione esperienziale dell'apprendimento.

In alcuni sui lavori, Costa (2017) ha approfondito il rapporto tra lavoro e formazione in relazione al concetto di competenza. Competenza che si presenta come un concetto multimodale, collegato a differenti variabili, le quali non misurano la prestazione ma le varie opportunità che trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale.

Lipari (2002) descrive l'evoluzione del rapporto tra organizzazione e formazione: vengono delineati vari contributi riguardanti gli studi sulla formazione tracciando un'evoluzione progressiva di teorie e pratiche organizzative, articolata in una successione di tre prospettive paradigmatiche: (1) approccio Modernista o approccio taylor fordista (2) approcci Neomodernisti od organici e sistematici e (3) culture e approcci organizzativi Postindustriali o Postmodernisti (Lipari, 1995; 2002). Nell'approccio Modernista o taylor fordista la progettazione formativa segue schemi di azioni basati su visioni iper-razionalistiche, deterministiche e standardizzate che pongono al centro del processo formativo obiettivi prestabiliti e legati al singolo compito lavorativo che il professionista svolge. Al secondo approccio – Neomodernista – corrispondono azioni che rimangono collegate ancora a una visione funzionalista, nonostante emerga un'attenzione alla dimensione processuale del progetto e al contesto organizzativo. Infine, al terzo e ultimo approccio corrisponde una progettazione formativa ispirata non più a logiche deterministiche ma a logiche flessibili, legate in modo minore a obiettivi prestabiliti e a fasi sequenziali da susseguirsi, aperti al nuovo e a ciò che succede in corso d'opera (Quaglino, 1995). Nel corso di questa evoluzione, la cultura e le pra-

tiche formative prendono sempre più le distanze dagli ambiti originari circoscritti all'educazione tradizionale, collocandosi in contesti d'azione contraddistinti da un riferimento diretto al mondo del lavoro; dunque, si dà formazione solo e se nella misura in cui essa è associata a un'idea di accrescimento di competenze professionali (Lipari, 1995).

La formazione, dunque, è transitata da forme di semplice affiancamento del lavoratore nel periodo pre-taylorista (Bocca, 2000), all'addestramento (Perrone, 2016) con la diffusione dello *Scientific Management*, funzionale all'ottenimento di determinate competenze per lavorare nella catena di montaggio, fino all'epoca della produzione integrale che introduce l'esigenza di formare profili in grado di gestire risorse umane, facilitare gli scambi di informazioni, supportare e motivare i lavoratori e promuovere percorsi formativi in grado di generare competenze molto più complesse e articolate. Nell'economia del capitale umano, la conoscenza è una risorsa cui attingere, rappresenta un'intrapresa e un investimento, si dispiega come specializzazione professionale e cultura della ricerca (Malavasi, 2017).

La gestione dei processi formativi: verso ecosistemi della formazione

Il quadro evolutivo descritto nel precedente paragrafo concernente i modelli formativi e organizzativi ci permette di ricostruire il processo.

All'interno delle aziende "mature" prende progressivamente forza e consistenza l'idea che sia possibile una differente organizzazione del lavoro, meno preoccupata della (iper)produttività e maggiormente interessata non tanto al lavoratore-individuo quanto al lavoratore-persona, alla sua formazione, alla qualità del lavoro e alla qualità della sua vita (Rossi, 2011 p. 99).

Alla luce di queste evoluzioni, il contesto socioeconomico ha imposto di rivedere il tradizionale modello di lavoro e formazione. I modelli organizzativi sono divenuti più democratici, orizzontali e orientati a un'ottica collaborativa anche con le altre organizzazioni. Si sono dunque configurate logiche strategiche e organizzative guidate alla ricerca di un vantaggio competitivo, co-costruito e sostenibile attraverso *l'open innovation* con altre imprese (Nacamulli & Lazzara, 2019). All'interno di questo scenario la formazione riveste un ruolo cruciale, diviene infatti la condizione che permette ai professionisti di consolidare e validare la propria professionalità. I processi di formazione sono meno focalizzati sull'organizzazione, si caratterizzano infatti per essere pluralistici, costituiti da differenti gruppi di attori che interagiscono a

livelli diversi: individuale, di gruppo, organizzativo e inter-organizzativo. La formazione, dunque, è chiamata a rispondere a più sfide, ovvero trovare un punto di incontro tra quelli che sono gli interessi del professionista, del sistema organizzazione e degli stakeholders esterni. Sembra dunque delinearci un nuovo scenario sulla formazione, quello degli ecosistemi formativi¹. Un ecosistema della formazione si caratterizza per essere un sistema aperto, non lineare, caratterizzato dalla pluralità di una rete di attori (università, organizzazione, stakeholder e territorio), dalla cospicua capacità di dare risposta ai feedback e alla continua trasformazione strutturale, sia esogena che endogena (Adner, 2017). Le organizzazioni risultano immerse in un ambiente che richiede loro di essere aperte a rapporti di co-creazione del valore attraverso lo sviluppo di relazioni tra partnership reciprocamente vantaggiose con altre organizzazioni aventi risorse conoscitive e competenze complementari, con i propri clienti e fornitori ma anche con istituzioni, come università e ricerca (Nacamulli & Lazzara, 2019). Per molto tempo università, scuola, organizzazioni ed enti territoriali hanno operato separatamente, oggi, invece cooperano intrecciando partnership fondate sul mutuo interesse (Tino & Fedeli, 2015). Le organizzazioni stanno adottando sempre più logiche di collaborazione e scambio nella gestione e promozione della conoscenza, dando origine a network attraverso i quali viene promossa e trasmessa la conoscenza, generando capitale intellettuale e sociale all'interno dell'ecosistema stesso (Garavaglia & Serio, 2019). Il costrutto di ecosistema ha acquistato importanza sia per quanto riguarda la strategia aziendale (Moore, 1996; Iansiti & Levien, 2004), sia nella pratica. Sapere e formazione vengono considerate come risorse strategiche all'interno degli ecosistemi, quali terminali intelligenti della rete produttiva (Bonomi & Rullani, 2005). La conoscenza viene co-prodotta, la significatività è strettamente interconnessa alla situatività (Scaratti, 2013), in quanto i professionisti attribuiscono valore simbolico alla vita organizzativa, partecipando a pratiche e divenendo attori competenti attraverso un apprendere in relazioni d'ordine che permettono di identificare circostanze e utilizzare regole e convenzioni e di introdursi nei processi che caratterizzano il sistema di attività prodotto socialmente nei differenti contesti.

¹ Il termine ecosistema deriva dalla biologia. È apparso per la prima volta a metà degli anni Trenta del Novecento grazie al lavoro dell'ecologo botanico Tansley (1935). Nell'articolo "*The use and abuse of vegetational concepts and terms*" lo studioso introduce il termine ecosistema, descrivendolo come unità basilare della natura, composto da fattori organici viventi, raffigurati insieme come un'unica entità autonoma. Tale concetto nel corso degli anni è stato ripreso anche da altre discipline, tra queste economiche, studi di business e studi sulla formazione.

Le Academy aziendali. Un esempio di ecosistema della formazione

Il presente lavoro si basa sull'idea che le Academy aziendali possono essere considerate come uno tra gli esempi più interessanti da studiare per comprendere gli ecosistemi formativi.

In letteratura sono presenti numerosi contributi ed esempi di studio che sono stati affrontati approfondendo altri contesti, quali le esperienze di gestione di apprendistato (Bertagna, 2011; d'Aniello, Copparoni & Girotti, 2014; Potestio, 2020; Magni & Feltre, 2015; Tiraboschi, 2014) e le forme di alternanza scuola-lavoro (Bertagna, 2011; Tino & Fedeli, 2015). In questo studio - come detto in precedenza - ci siamo concentrati sullo studio di Academy aziendali che sempre più incorporano modelli formativi tipici con università e altri stakeholders, sviluppando e generando - nella maggior parte dei casi - innovazioni tra le stesse università ed enti terzi. Le Academy aziendali risultano essere un vero e proprio esempio di ecosistema formativo. I processi formativi risultano essere maggiormente pluralistici e meno centrati nell'organizzazione, fondati sull'idea di ecosistema della formazione costituito da differenti gruppi di attori che interagiscono a diversi livelli in cui l'apprendimento stesso può avvenire a ciascun livello o fra l'interazione di diversi livelli. Viene dunque a delinearci una struttura emergente, la quale dà forma a un ecosistema, al cui interno il pensare e l'agire divengono generativi, creativi e cooperativi (Ellerani, 2017). Il concetto di apprendimento assume quindi una prospettiva più ampia di una semplice visione organizzativa (Engeström, 1999), enfatizza come la ricerca sulla progettazione dell'apprendimento sposta il focus dal concentrarsi sui singoli individui alle ecologie dell'apprendimento (Ellerani, 2017).

Academy aziendali o Corporate University? Definizioni, nascita e storia

La letteratura disponibile fino a oggi sullo studio delle Academy aziendali proviene in larga parte da studi manageriali e di business originari dal mondo anglosassone. Sebbene la nascita delle prime Academy risalga alla prima metà del Novecento i primi studi rilevanti si hanno a cavallo tra gli anni Novanta e i primi del Duemila (Moore, 2002; Rademakers, 2001; Allen, 2002). La peculiarità della letteratura è la sua eterogeneità, all'interno della comunità scientifica non esiste un modello teorico e condiviso, sia sulla terminologia da utilizzare - Academy aziendali o Corporate University? - sia sulla pura definizione.

Per quanto concerne la terminologia da utilizzare, Soriani Bellavista, Faggin, & Aloisio (2016) affermano che entrambi i termini possono essere utilizzati per indicare lo stesso concetto. Cerni (2016) afferma che questa distinzione con il tempo è divenuta sempre meno marcata ma che è stata effettuata in funzione di molteplici fattori, tra cui le strategie dell'impresa, il livello di managerializzazione dell'organizzazione, la portata innovativa sia di prodotto/servizio, sia di processo e le esigenze formative dei professionisti. Da studi più recenti sembra prevalere una tendenza a utilizzare il termine *Academy Aziendale* piuttosto che *Corporate University* per le finalità prefissate rispetto a quelle che sono le classiche università tradizionali: promozione, accrescimento e sviluppo di conoscenze e competenze per l'organizzazione di riferimento.

Per quanto riguarda la definizione e la classificazione delle AA sono state individuate ben diciassette definizioni da Wang et al., (2010). Tali definizioni includono due gruppi di parole chiave: il primo gruppo racchiude i processi di apprendimento, le risorse di conoscenza, lo sviluppo e formazione dei dipendenti, l'apprendimento individuale e organizzativo, la formazione e lo sviluppo di carriera; il secondo include la strategia aziendale e gli obiettivi strategici. Per riportare alcune definizioni Meister le definisce come “un ombrello strategico per sviluppare personale, clienti e fornitori in modo da supportare strategie di business di un'organizzazione” (Meister, 1998); Moore afferma che le CU sono uno “strumento strategicamente utile ad un'organizzazione per raggiungere la propria missione” (Moore, 2002); Allen le ha definite come “an educational entity that is a strategic tool designed to assist its parent organization in achieving its mission by conducting activities that cultivate individual and organizational learning knowledge and wisdom” (Allen, 2002, p. 9).

In Italia, la maggior parte delle AA si focalizza sulla diffusione di conoscenze (Assoknowledge, 2015). Le AA italiane risultano così promuovere un ampio processo di apprendimento basato sul lavoro nel quale il ruolo del soggetto formato è necessariamente attivo al fine di divenire egli stesso motore e promotore di una cultura comune (Antonelli, Cappiello & Pedrini, 2013 p. 325).

Obiettivi e prospettiva di analisi

La presente ricerca adotta la prospettiva teorica dell'attività storico-culturale (CHAT) (Fenwick et al. 2011; Engeström, 1999). Tale lente teorica ci consente di comprendere un ecosistema formativo come uno spazio modellato da regole (esplicite e implicite), strumenti, norme quotidiane, divisione

del lavoro, da relazioni comunitarie e dalle prospettive degli attori al loro interno. Un ecosistema, dunque, non è un contesto neutro, attori, oggetti, artefatti materiali, immateriali e tecnologici non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011). Il concetto di teoria dell'attività (Engeström, 1999) tematizza la pratica come un sistema di attività in cui il sapere e il fare non sono due categorie distinte e separate, l'apprendimento è visto come un'attività sociale e non meramente cognitiva. All'interno di un ecosistema sono necessarie delle tecno-strutture, basate su flussi coordinati di procedure, regole, modalità di messa in ordine delle variabili, ma anche di professionisti che interpretano come copioni da recitare e tradurre in pratica. Non solo si parla di organizzazioni all'interno di ecosistemi, ma anche di organizzare il ruolo dei soggetti, la rilevanza dei risultati inattesi, quella delle condizioni socio-materiali esistenti, la presenza di dinamiche di potere e di influenza e i limiti attribuiti alle dimensioni della razionalità (Scaratti, 2014b).

All'interno di questa prospettiva, la ricerca intende studiare quali sono gli oggetti della formazione generati da un ecosistema formativo e come tali oggetti vengono generati.

Metodologia

La ricerca si situa all'interno dell'approccio qualitativo (Creswell, 2012). Adottare un orientamento qualitativo in una ricerca inerente alle tematiche del lavoro e delle organizzazioni significa avere una rappresentazione del rapporto tra individuo e organizzazione come processo di costruzione identitaria (Scaratti, 2021). Per condurre la ricerca in questione ci siamo avvalsi dello studio di caso (Creswell, 2012) con un campionamento di convenienza.

Lo studio di caso è rappresentato da un'azienda che ha sede nell'Italia centrale e presenta circa 540 dipendenti. Si occupa di progetti di informatizzazione nell'ambito della Pubblica Amministrazione nella gestione dell'informatica della mobilità italiana ed è leader nel settore dell'informatica. Tale azienda da alcuni anni presenta un'attenzione verso i processi formativi dei propri professionisti, e, nel mese di settembre 2020 è stato deciso di formalizzare la struttura di Academy aziendale. Inoltre, sempre nello stesso anno l'organizzazione e l'Università di Siena hanno stipulato una convenzione, tra le azioni figurano anche attività congiunte tra Università e azienda.

La procedura di raccolta dati è stata suddivisa in due parti. La prima parte ha visto la raccolta dati attraverso gli incontri formali e informali e la consultazione di fonti e testi documentali. In particolare, sono stati eseguiti n. 11 incontri. Agli incontri hanno preso parte il Direttore Generale, n. 3 dirigenti,

il Responsabile della formazione – il *gatekeeper* (Creswell, 2012) – n. 1 consulente esterno incaricato di supportare l'implementazione della stessa Academy. Sono stati raccolti dati aventi la comprensione dei processi formativi all'interno dell'organizzazione.

Nella seconda parte è stata elaborata e somministrata la traccia dell'intervista semi-strutturata. Sono state somministrate n. 11 interviste semi-strutturate individuali tramite piattaforma Gmeet. I n. 11 intervistati sono stati selezionati in base alle due macroaree produttive in azienda, area dei Servizi Informatici e area dei Servizi non Informatici di supporto.

Di seguito i settori di appartenenza degli intervistati:

- n. 1 professionista responsabile Formazione (M);
- n. 2 professionisti settore Direzione Personale (1 F; 1 M);
- n. 3 professionisti settore IT Development (1 F; 2 M);
- n. 2 professionisti settore PMO & Servizi (2 M);
- n. 3 professionisti settore Amministrazione (2 F; 1 M).

Sulla base di un percorso di indagine pre-strutturato è stata elaborata la traccia dell'intervista semi-strutturata, volta alla comprensione di come e in che modo viene costruito l'oggetto della formazione.

La durata media di ciascuna intervista è stata di 45 minuti. Ogni intervista è stata registrata prendendo appunti in diretta. (Lucisano & Salerno, 2002). Il periodo di somministrazione è stato marzo 2021-aprile 2022.

Analisi dati

Di seguito verranno presentati i dati ricavati dall'indagine qualitativa, nella prima parte del paragrafo verranno riportati i dati emersi dall'analisi testuale dei documenti e delle fonti mentre nella seconda parte i dati emersi dalla somministrazione delle interviste semi-strutturate.

Analisi dati testuali

La documentazione consultata riportava i dati relativi alla formazione in ACI Informatica nel triennio 2019-2020-2021. Da tale consultazione è emerso che la formazione in ACI Informatica segue le classiche fasi della progettazione formativa descritte da Lipari nel Paradigma Post-modernista (Lipari, 2002). L'analisi dei bisogni è un processo che viene co-costruito con gli stessi professionisti. Dal mese di gennaio 2021 l'azienda ha introdotto uno strumento per la rilevazione delle esigenze formative: i responsabili sono chiamati a definire quelle che sono le competenze necessarie per i ruoli svolti

dai propri collaboratori e il relativo grado di importanza, in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10. Successivamente, ciascun responsabile chiede ai singoli collaboratori di indicare il loro grado di conoscenza per ciascuna competenza e la rispettiva frequenza con cui viene impiegata. Il risultato è costituito da una scheda per ogni risorsa o gruppo che viene analizzato, con un'esigenza formativa in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10.

Gli incarichi di docenza possono essere svolti sia da docenti interni che esterni. I docenti interni sono professionisti che lavorano all'interno dell'azienda, individuati dai colleghi i cui riconoscono una determinata conoscenza e un *expertise* dell'argomento da trattare in sede di formazione. La comunità professionale riconosce al suo interno degli esperti che possono fare formazione ai propri colleghi, ciò ci porta a elencare tre aspetti: (a) tale formazione è più economica rispetto all'aver una formazione erogata da docenti esterni; (b) la persona interna conosce e riconosce le pratiche situate dell'organizzazione; (c) le stesse persone vengono formate per fare formazione attraverso dei corsi di formazione inerenti alla comunicazione avanzata in aula.

Analisi interviste semi-strutturate

Per l'analisi dati è stata utilizzata la *Thematic analysis* (AT) (Braun & Clarke, 2006) che ci ha consentito di ricavare dalle unità testuali 15 categorie che sono state raggruppate in 3 temi chiave: (1) formazione generale (rivolta a tutti i dipendenti della struttura); (2) formazione professionale e di livello (suddivisa per profili professionali e ruoli ricoperti); (3) formazione per futuri talenti (futuri manager). L'attività formativa si situa a più livelli, di conseguenza anche l'oggetto della formazione avviene a più livelli.

La formazione generale è trasversale a ciascun profilo e ruolo professionale. Indica quali conoscenze, abilità e competenze deve possedere ciascun professionista affinché sia integrato in modo efficace all'interno dell'azienda e nei suoi cicli produttivi. Dovrebbe includere una conoscenza della storia dell'azienda: natura e attività di Aci Informatica, la dislocazione sul territorio, gli stakeholders e le best practices.

Dovrebbe sapere che è un ente pubblico non economico; quali sono le principali attività di ACI. Dovrebbe conoscere le tre macroaree di ACI. ACI Informatica offre il supporto informatico ai soci, il supporto informatico al Pra, il supporto informatico alla tasse – secondo me andrebbe capito quello che fa ACI, non solo il settore con cui uno si interfaccia. (PMO & servizi)

Ogni dipendente dovrebbe sapere che ACI vuole essere vicina a tutti gli automobilisti ed essere punto di riferimento per il mondo dell'automobilismo. Dovrebbe conoscere le diverse direzioni e varie società controllate del gruppo e sapere che ACI Informatica si occupa anche di comunicazione. Tutti dovrebbero sapere che il profitto non è il nostro driver principale” (Amministrazione).

La formazione generale comprende le competenze di base, tecniche e trasversali. Gli intervistati hanno condiviso determinate caratteristiche che dovrebbero contraddistinguere la formazione sulle competenze di base. Accanto a quelle trasversali vengono menzionate quelle più *hard*: competenze di informatica di base (conoscenza Pacchetto Microsoft, conoscenza delle rete intranet, sicurezza informatica e Google) ma anche strumenti di *project management* e *HR management*.

Ci sono delle competenze di base che possono riguardare banalmente gli strumenti aziendali [...] possono essere quelli base, i soliti Microsoft nelle piattaforme ma anche gli strumenti interni che riportano procedure e attività da svolgere sugli strumenti interni. (IT Development)

Secondo me sono fondamentali delle competenze trasversali più legate alle soft skills. [...] I rapporti umani sono quotidiani, a prescindere dal ruolo che uno ha, ed è fondamentale secondo me da un buon rapporto umano può nascere una buona collaborazione professionale; se il rapporto umano è scarso, ci saranno problemi. (PMO & Servizi)

La formazione professionale si contraddistingue per essere specifica e definita per ciascun profilo professionale. Difatti, se le competenze di base (*soft e hard*) sono trasversali per tutti i professionisti le competenze per ruolo e profilo richiedono una loro “specificità”. Gli intervistati fanno riferimento a quelle che sono le aree di competenza standard; per chi lavora all'interno dei servizi sono necessari dei fondamenti riguardanti l'economia e l'amministrazione, chi opera nel settore delle HR nozioni di diritto del lavoro. Si rileva che tutti sottolineano che per ciascuna professionalità sia importante avere una formazione trasversale, oltre che una tecnica-specialistica.

Mi occupo della parte amministrativa e contabile, quindi le conoscenze che riguardano la parte amministrativa, fiscale, contabile. (PMO & Servizi)

Buona istruzione dal punto di vista giuridico, economico, la gestione di progetti; l'utilizzo di Word, Excel, Access in misura minore, internet, saper scrivere. Dal punto di vista non tecnico: capacità di gestire gruppi di lavoro, colleghi e interfacciarsi con tutte le aree aziendali. (Personale)

Oggi come oggi credo di avere una forte competenza tecnica mista a ottime doti di comunicazione, interpersonale e di gruppo. (IT Development)

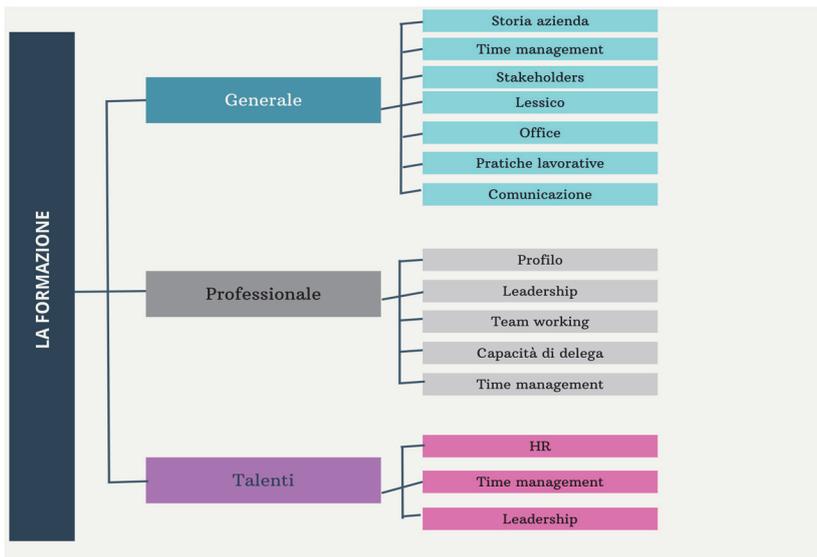
Mentalità aperta, aggiornamenti sulla contabilità, corsi di informatica, uso di LOTSUS, gestione documentale. (Amministrazione)

La formazione talenti sarà destinata a tutte quelle figure individuate dal vertice come “talenti”. Sebbene dalle interviste sia emerso che non esiste una formazione specifica per diventare talenti, ma che proficua sia l’esperienza sul campo attraverso l’osservazione delle pratiche lavorative e il dialogo tra esperti e novizi, la formazione consentirebbe ai giovani talenti di consolidare e acquisire nuove competenze manageriali e di gestione delle risorse umane.

Ragionare su un’autocandidatura, anche perché un direttore che sceglie sulla base delle proprie valutazioni potrebbe non sapere che in quel momento io sto facendo poco ma sono disponibile a fare molto di più [...] è importante che l’azienda sappia chi è disponibile a far un percorso di crescita, poi ci sarà sicuramente la candidatura diretta dal responsabile come ulteriore criterio di selezione. (IT Development)

Prenderei un periodo di riferimento abbastanza lungo [...] bisogna, senza far sapere niente alla persona, conoscerla. Conoscere e intervistare le persone con cui lavora, sia i collaboratori che trasversalmente le persone che hanno avuto occasione di lavorare con lui, piuttosto che i vari responsabili, per conoscere la persona a 360 gradi. Perché la difficoltà maggiore è che magari il direttore ha una percezione, mentre i colleghi o i sottoposti ne hanno completamente un’altra. [...] Farei sicuramente degli assesment di valutazione, ma ad ampio raggio.” (Personale)

Fig. 1 - Temi e sottotemi



Riflessioni conclusive

La ricerca ha voluto, da un lato, esplorare le pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo italiano e, dall'altro, comprendere come e in che modo vengono generati e costruiti gli oggetti della formazione all'interno dell'ecosistema stesso.

Le riflessioni conclusive si situano su tre livelli. In primo luogo, gli oggetti della formazione si caratterizzano per essere situati, socialmente costruiti, negoziati sulla base di interazioni tra attori umani (che agiscono e operano a differenti livelli tra di loro), artefatti materiali, norme e regole, implicite ed esplicite (Engestrom et al., 1999; Fenwick et al., 2011).

In secondo luogo, tali oggetti non sono solamente di natura professionale. Negli ultimi anni si è verificata una transizione da bisogni di natura professionale a quelli di natura personale, con conseguente acquisizione di competenze che possono essere utili e spendibili sia all'interno del setting lavorativo ma anche in contesti di vita differenti. Ciò porta a dire che alcuni oggetti della formazione presentano delle caratteristiche prettamente culturali, che si intersecano e collimano con lo sviluppo professionale ma anche di vita e personale dei professionisti. Una conseguenza di questo può essere dovuta al fatto che i contesti di lavoro si stanno trasformando sempre più in contesti di vita, le organizzazioni stanno convertendo sempre più i loro spazi in luoghi in cui i professionisti vivono nel "ben-essere" (Rossi, 2008), colmando sempre più quel divario che c'era tra esigenze dell'organizzazione e necessità dei singoli individui. Ovviamente le organizzazioni non possono erogare formazione tenendo conto solamente delle esigenze dei singoli individui, ma anche di quello che necessita l'organizzazione per andare avanti nel tempo. Emerge però un elemento importante: non è rilevante solamente l'eccellenza tecnico-professionale ma sono rilevanti anche altri fattori, quali il benessere dei propri professionisti e tutta una serie di competenze trasversali che consentono agli individui di abitare differenti contesti (di lavoro e di vita quotidiana).

In terzo luogo, fare formazione implica l'utilizzo di un dispositivo di ricerca. All'interno degli ecosistemi della formazione risulta importante adottare approcci collaborativi (Shani, Guerci & Cirella, 2014; Fabbri & Bianchi, 2018). Nell'ecosistema viene utilizzato il dispositivo della ricerca, ad esempio nelle fasi di analisi dei bisogni e della progettazione delle attività. In questo spazio, viene ad attenersi la distanza epistemologica tra ricercatore e attore organizzativo, permettendo a entrambi di riflettere e pensare da punti di vista differenti le sfide emergenti.

Riferimenti bibliografici

- Adner, R. (2017). Ecosystem as Structure. *Journal of Management*, 43(1), pp. 39-58. Doi: 10.1177/0149206316678451.
- Allen, M. (2002). *The Corporate University Handbook: Designing, Managing, and Growing a Successful Program*. New York: Amacom.
- Antonelli, G., Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). The Corporate University in the European utility industries. *Utilities Policy*, 25, pp. 33-41. Doi: 10.1016/j.jup.2013.02.003.
- Assoknowledge (2015). *Corporate University. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*. Recuperato da <https://www.assoknowledge.org/>.
- Bertagna, G. (2011). Ripensare il rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo, in Laicata C.G. & Poggio P.P., a cura di, *Scienza, tecnica e industria nei 150 di Unità d'Italia*. Milano: Jaca Book.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 49-89. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini&Associati.
- Bonomi, A., & Rullani, E. (2005). *Il capitalismo personale vite al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Cerni, E. (2016). *Le academy aziendali: cultura, competenza e formazione in azienda*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M., (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 219-236. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- D'Aniello, F., Copparoni, L., & Girotti, L. (2019). Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa. *Formazione, lavoro, persona*, 5.
- Ellerani, P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 276-296. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.

- Garavaglia, E., & Serio, L., (2019). Formazione formale e informale nel mondo del lavoro che cambia. In Nacamulli, R., Lazzara A, L. A. (a cura di.), *L'ecosistema della formazione: Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, pp. 39-55. Milano: EGEA.
- Gorli, M., Scaratti, G., & Nicolini, D. (2013). Organizzazioni in cerca d'autore: condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. *Studi organizzativi*, pp. 36-61.
- Gorli, M., Nicolini, D., & Scaratti, G. (2014). Organizzazioni in cerca d'autore. Condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. *Studi Organizzativi* (2), pp. 36-61. Doi: 10.3280/SO2013-002002.
- Iansiti, M., & Levien, R. (2004a). Strategy as ecology. *Harvard business review*, 82(3), pp. 68-81.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Network). Milano: Guerini.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maggi, B. (1988). *Formazione e organizzazione*. Roma: Essediese.
- Magni, F., & Feltre, G. (2015). L'apprendistato in Danimarca, tra lifelong learning ed esigenze di flessibilità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIII(2), pp. 14-19.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 115-152. Milano: FrancoAngeli.
- Meister, J. (1998). *Corporate universities – Lessons in building a world-class workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Moore, J. F. (1996). *The Death of Competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems*. Chichester: Wiley.
- Moore, J. F. (2002). Running a corporate university like a business: a financial model. In M. Allen (a cura di). *The corporate university handbook – Designing, managing and growing a successful program*. New York: Amacom.
- Morelli, U., & Varchetta, G. (1998). *Cronaca della formazione manageriale in Italia 1946-1996*. Milano: FrancoAngeli.
- Nacamulli C.D., & Lazzara A. (2019). *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*. Milano: Egea Editori.
- Perrone, F. (2016). La formazione aziendale. Storia e prospettive in Pellegrini F. & Tiberi A. (a cura di). *Economia e innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Potestio, A. (2017). J.J. Rousseau e l'idea di pedagogia del lavoro. In G. Alessandrini (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 436-456 Milano: FrancoAngeli.

- Potestio, A. (2020). Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico. *Alternanza formativa*, pp. 1-215.
- Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione* (La nuova scienza. Serie di psicologia applicata). Bologna: il Mulino.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi* (Individuo gruppo organizzazione Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Rademakers, M., & Huizinga, N. (2001). *The New Corporate University Review*, 2000, 6(6), pp.18-19.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni pratiche di conoscenza situata e trasformativa* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Soriani Bellavista, M., Faggin, A., & Aloisio, V. (2016). *Management della formazione: dal servizio formazione alle academy/corporate*. Milano: FrancoAngeli.
- Tansley, A. (1935). The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology (Durham)*, 16(3), pp. 284-307.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: Uno studio qualitativo. *Form@re*, 15(3).
- Tiraboschi, M. (2014). Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1, pp. 73-11.
- Wang, G. (Et alia) (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: A human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(2).
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, pp. 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad.it. Milano: Guerini e Associati.