

Il nuovo tempo della formazione, tra innovazione ed efficacia

Fabio Cecchinato e Manuela Palma

Premessa

Il discorso manageriale contemporaneo e le pratiche che lo caratterizzano segnano storicamente una trasformazione radicale della temporalità.

Il regime discorsivo e pratico che si afferma a partire dalla metà degli anni '90 introduce e afferma un nuovo regime di temporalità: è la temporalità dell'emergenza continua, dell'accelerazione costante, del culto

della velocità. Un fenomeno che alcuni osservatori contemporanei hanno definito come regime dell'urgenza permanente. La radicale ritemporalizzazione dell'esperienza introdotta dal turbocapitalismo, os-

sia dal capitalismo globalizzato e finanziarizzato, ha progressivamente interessato tutti gli aspetti della vita di lavoro nelle organizzazioni e tutte le pratiche di gestione che in esse sono state sperimentate in



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>.

questi anni. Anche le pratiche di formazione sono state protagoniste negli ultimi vent'anni di una trasformazione radicale nella struttura della loro temporalità.

Quest'evoluzione vede oggi verificarsi una nuova intensa accelerazione sotto la spinta della pandemia e dell'esperienza del *lock-down*.

Negli ultimi anni abbiamo indubbiamente osservato una generale tendenza alla compressione dei tempi dedicati alla formazione. Sia nel senso che le formule più tradizionali, che implicavano una compressione di un gruppo di persone come elemento essenziale dell'esperienza formativa hanno subito progressive riduzioni nei tempi considerati accettabili, sia nel senso che, anche per rispondere a queste istanze, sono emerse pratiche e dispositivi di nuova natura e forma resi possibili anche dall'evoluzione delle tecnologie digitali.

Parallelamente rispetto a questa evoluzione concreta e fattuale della struttura temporale dei dispositivi formativi sono emersi in questi anni alcuni concetti la cui tessitura propone la nuova narrazione della formazione accelerata.

Obiettivo di questo articolo è segnalare l'esigenza di una verifica riflessiva e possibilmente anche critica dell'evoluzione delle pratiche formative nella direzione dell'accelerazione, della velocità e della compressione dei tempi che stiamo oggi osservando.

Tempo e domanda di formazione

Un primo aspetto che emerge nel rapporto tra temporalità e formazione riguarda l'effetto che questa accelerazione, sociale e organizzativa, comporta in termini di richiesta di formazione. L'instancabile rilancio della domanda di formazione è infatti interpretabile proprio come diretta conseguenza del celebrato mito della velocità. La stessa centralità strategica attribuita, nelle *learning organization*, ai processi di apprendimento può essere letta in questo senso: le organizzazioni, operando in ambienti complessi e segnati dalla rapidità dei cambiamenti, si trovano a far fronte a problemi ad elevata devianza che impediscono di far affidamento su soluzioni conosciute e che costringono quindi a elaborare risposte situate e tempestive imponendo un indissolubile legame tra lavoro e processi di apprendimento e di formazione. La capacità di apprendere continuamente e in tempo reale diviene quindi un tassello indispensabile di un'operatività organizzativa efficace. Zigmunt Bauman descrivendo alcuni aspetti caratteristici della modernità liquida, riferisce di un tempo che perde i tratti della linearità e della ciclicità per divenire "puntillistico" ossia frammentato in una moltitudine di particelle separate e discon-

tinue. Proprio questo elemento costringe organizzazioni e lavoratori a vivere in un perpetuo e trafelato presente, una situazione di costante emergenza proprio nel senso di esperienza segnata dall'emergere di situazioni e problematiche inedite. Il tema dell'accelerazione ci permette, allora, di comprendere anche il diverso tipo di richieste fatte oggi alla formazione: l'ambizione cioè di lavorare prima ancora che sullo sviluppo di specifiche competenze e in contro-tempo rispetto al rischio di "obsolescenza" delle stesse, sulla meta-competenza legata all'apprendere ad apprendere, presupposto su cui si sostiene l'approccio del *lifelong learning* e che, non a caso, è indicata dal *World Economic Forum* come la seconda tra le competenze più richieste dalle organizzazioni nel 2025.

A fronte di questa situazione emergono, almeno, due aree di attenzione che sarebbe interessante tematizzare. La prima riguarda la svolta antropologica che si accompagna a queste nuove richieste e le ricadute in termini esistenziali che questi cambiamenti producono nei lavoratori. La domanda che le organizzazioni pongono ai lavoratori tramite la formazione è di diversa natura rispetto al passato. Non si parla più addestramento o di apprendimento di competenze tecniche ma di un lavoro, ben più profondo, sulle "soft" skills come ad esempio l'intelligenza emotiva, la capacità relazionale

nonché la disponibilità a percepirsi in una situazione di costante e precaria incompiutezza che giustifica e alimenta la motivazione ad imparare. Si tratta di competenze che, proprio perché richiedono al lavoratore un impegno non tanto su cosa e quanto *sa* ma su come *è*, tendono ad ammorbidire il confine tra vita e lavoro, trasformando l'esistenza dei lavoratori in una eterna performance in cui diventa importante mettere "al lavoro" qualsiasi aspetto della propria individualità, anche e soprattutto quelli di natura personale. È allora forse importante soffermarsi e interrogare innanzitutto la legittimità di queste richieste o quantomeno indagarne gli effetti sui soggetti al lavoro e domandarsi quanto e se la formazione, così come viene pensata ed erogata oggi, ha verosimilmente la possibilità di promuovere un lavoro così profondo e complesso e che sempre più richiede la mobilitazione di risorse esistenziali, simboliche e affettive intime. Il tutto, solo, per lavorare.

Il secondo aspetto legato al rapporto tra tempi accelerati e domanda di formazione riguarda invece, più direttamente, il senso e la razionalità sottesa alle attività di formazione. Se il processo di accelerazione da un lato, come abbiamo visto, attiva la domanda di formazione, dall'altro rischia di minacciarne la natura e i presupposti. La prospettiva del "corto respiro" costitutiva di questo nuovo

RICERCA e STUDI

assetto, induce a muoversi tempestivamente e con un impegno di aggiornamento continuo che però stride, nelle sue richieste, con la natura stessa della formazione. Le pratiche formative oltre a rimandare a un processo umano che difficilmente, alla stregua di altri processi biologici come le malattie o le gravidanze, può essere accelerato, sono inevitabilmente pensate come progetto e quindi come tensione verso il futuro che necessita di un tempo - verrebbe da dire fisiologico - per potersi realizzare. Come conciliare allora le richieste di interventi formativi così ambiziosi negli obiettivi da implicare una progettualità e una prospettiva di lungo respiro, con richieste di *output* di formazione così tempestivi?

E ancora, se uno dei criteri fondamentali su cui poggiano le attività formative è proprio quella del *continuum educativo* (Dewey) la capacità cioè di proporre esperienze che lascino il segno e rivivano nelle esperienze future del soggetto formato, come questo principio può essere conciliato con una visione puntillistica del tempo che imprigiona i soggetti in un presente perpetuo e continuamente mutevole in cui la situazione attuale appare già obsoleta e imparagonabile a quella del prossimo domani? Infine, come evolve la figura del formatore nella misura in cui l'auto-revolezza che legittimava il suo ruolo e il suo senso si sosteneva su conoscenze

ed esperienze che la velocità del cambiamento rende rapidamente inattuali e rischiosamente poco significative?

Il circolo vizioso brevità - svalutazione

In questi anni sembra essersi instaurato una sorta di circolo vizioso per il quale le attività di formazione sembrano essere state progressivamente oggetto di un giudizio implicito di scarso valore aggiunto, di inefficacia e di inefficienza e di sostanziale accessorietà rispetto alle esigenze del business.

Numerosi sono i fenomeni che testimoniano questa rappresentazione di scarso valore della formazione, sempre implicita, a partire dalla cronica difficoltà, in numerosi contesti, che le funzioni risorse umane hanno nel legittimare e proteggere nei confronti della linea manageriale gli spazi di formazione. Oltre a questo, frequentemente in questi anni si è assistito a una sorta di conflitto di interessi in cui da un lato le Risorse Umane invitano le persone a partecipare a iniziative di formazione, dall'altro la linea manageriale fatica ad autorizzare e legittimare questi tempi dedicati alla formazione, con il risultato che non di rado i momenti di formazione contano su un numero di partecipanti inferiore rispetto a quello originariamente designato e le

persone che sono coinvolte subiscono una forte pressione a non perdere contatto con il lavoro ordinario. Sembra che l'assunto implicito sia che gli impegni di formazione siano un elemento secondario dell'agenda dei propri collaboratori, che può legittimamente essere attraversato da richieste di partecipazione a riunioni o di risoluzione di problemi urgenti. Il tempo della formazione è divenuto un tempo poroso, malleabile, instabile, e per definizione un lusso eccessivo. Questo forte pregiudizio implicito di efficacia e di secondarietà della formazione in molti contesti ha condotto le direzioni del personale ad una strategia talvolta collusiva e debole, in altri casi orientata ad una logica di marketing interno di ricerca del gradimento da parte di committenti di linea, che si è tradotta nell'affermarsi progressivo di strutture di proposte formative sempre più compresse temporalmente. Paradigma implicito in queste richieste è in effetti una rappresentazione dei momenti formativi sul modello dei discorsi Ted, piuttosto che dei video digitali, le così dette pillole formative digitali, caratterizzati entrambi da un elevato livello di attrattività, suggestività, unilateralità e tempi molto brevi. L'egemonia di questo paradigma sembra oggi cancellare, con la leggerezza e la perentorietà di una moda irresistibile, tutto ciò in cui chi si occupa di formazione ha creduto nel cor-

so dell'evoluzione del pensiero andragogico degli ultimi decenni, che ci ha insegnato che questo modello di formazione basato su iniezioni intramuscolari di contenuti in forma attrattiva sconta una radicale inefficacia.

Il rischio è che il diffondersi di questi modelli di formazione ultrarapidi contribuisca ad alimentare e rafforzare ulteriormente la percezione di inefficacia e di secondarietà delle attività formative con un risultato a dir poco surreale, per il quale assecondare le richieste della temporalità accelerata basate anche su un implicito pregiudizio negativo sull'efficacia della formazione non abbia fatto altro, paradossalmente, che confermare la percezione di inefficacia ed accessorietà delle pratiche formative stesse.

Interventi formativi sul tempo

Un ulteriore fenomeno che attraversa e caratterizza le pratiche formative degli ultimi anni riguarda un crescente interesse verso gli interventi formativi dedicati a incrementare la capacità di gestione del tempo o funzionali a contrastare gli effetti che questa mancata abilità provoca nei soggetti al lavoro come, ad esempio, gli interventi formativi dedicati alla gestione dello stress, alla *mindfulness* o al *work life balance*. In questa tipologia di

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>.



interventi il tempo non viene solo variabile processuale della progettazione formativa, ma vero e proprio contenuto dell'attività di formazione. Una chiave di lettura per comprendere questa tendenza riguarda proprio la questione della temporalità e la sua diversa gestione all'interno delle configurazioni organizzative attuali: come sostiene Sennet (1999) uno degli elementi più significativi del capitalismo flessibile riguarda i nuovi modi di organizzare il tempo e soprattutto il tempo di lavoro. Al lavoratore contem-

poraneo, a differenza di quello taylorista la cui vita lavorativa era scandita e definita in una "gabbia di acciaio", viene richiesto di ottimizzare il proprio tempo, di riuscire a contrarlo e di aumentarne l'efficienza attraverso una accelerazione del ritmo delle attività e una eliminazione dei tempi-morti. Molto spesso il lavoro, anche laddove sia un lavoro definito da un contratto come dipendente ma ancora di più per le numerose e crescenti forme di collaborazione (freelance, partite iva, contratti a progetto, prestatori *on de-*

mand), non è più scandito dal numero di ore lavorate, ma dal raggiungimento di obiettivi o specifici risultati precedentemente definite con o dal datore di lavoro. L'accordo non è più sul tempo di lavoro ma sulla prestazione o meglio sul risultato della prestazione. All'orario di lavoro si sostituisce un tempo-produttivo che genera una vera e propria de-oggettivizzazione del tempo di lavoro. In questo assetto la capacità di gestire il tempo, di ridurlo e contrarlo diviene una competenza fondamentale e proprio per questo im-

portante da promuovere e mantenere tramite opportuni interventi formativi. La necessità di saper organizzare nel modo più proficuo il proprio tempo non è solo effetto delle recenti forme contrattuali e delle nuove modalità di organizzazione del lavoro, ma è un'esigenza che si avverte e si fa più forte alla luce della diffusione delle nuove tecnologie la cui crescita, complice la recente pandemia, è stata negli ultimi anni esponenziale. La diffusione delle tecnologie ha infatti portato con sé, oltre al noto rischio di reperibi-

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>.

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>.

RICERCA e STUDI



lità h24, anche una serie di cambiamenti relativi al rapporto tra tempo e lavoro importanti da tematizzare. Primo fra tutti la dilatazione del tempo di lavoro: sono numerose le ricerche che dimostrano come, la modalità di lavoro da remoto sperimentata durante la pandemia abbiano prodotto come effetto un aumento delle ore medie lavorate. Ancora, è interessante notare come proprio le modalità di lavoro da remoto promuovano sempre di più la simultaneità del-

le attività e alimentino la celebrazione, spesso acritica, del *multitasking*: è divenuta oramai consuetudine contrarre il tempo di pausa tra una riunione e la successiva fino al punto di collocare più riunioni da remoto in contemporanea. Infine, un ulteriore aspetto connesso all'introduzione delle nuove tecnologie riguarda la difficile pianificazione delle attività: la moltiplicazione degli strumenti e dei canali di comunicazione minacciano la possibilità dei lavora-

tori di organizzare sequenza e ritmo delle proprie attività lavorative, interrotti e costretti a fastidiosi stop-and-go da richieste di lavoro, più urgenti, che arrivano via mail, whatsapp o tramite call.

Si intende in questo modo la ragione di predisporre interventi formativi che supportino i lavoratori nel difficile compito di gestire il proprio tempo. Appare però altrettanto importante riconoscere due rischi connessi alle pratiche formative così proposte. Il

primo riguarda la tendenza a concentrare gli sforzi formativi sulla gestione del tempo sui singoli lavoratori, riversando su di loro richieste sempre più ambiziose e, spesso, irrealizzabili. Si interviene, ancora una volta, sul singolo per renderlo sempre più efficiente nello sforzo di contrazione del tempo e nel proposito di accelerazione della propria operatività senza però problematizzare il sistema che genera questa situazione di fatica e senza mettere in discus-

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>.

sione le stesse modalità di gestione e organizzazione del lavoro che proprio tale fatica generano e alimentano. Il secondo rischio è invece relativo all'impossibilità di valorizzare, tesaurizzare e condividere tutte le forme di *informal learning* che si danno nell'esperienza quotidiana del lavorare: se l'operatività imposta da questa gestione delle attività satura ogni momento di lavoro, si riducono i tempi di vuoto, di riflessione e di condivisione e con essi le opportunità per i lavoratori e per le organizzazioni di consapevolizzare e condividere gli apprendimenti che nascono dall'azione lavorativa diretta. In questo modo si assiste a una situazione in cui la richiesta di fare "di più" e più in fretta ostacola e impedisce le possibilità di fare meglio e, paradossalmente, in minor tempo.

Le parole della formazione accelerata

Microlearning

Il primo fenomeno su cui appare necessario soffermarsi è quello evidentermente ed estremamente interessante della diffusione rapidissima e del successo delle pratiche di *microlearning*. Numerose organizzazioni hanno in questi anni predisposto vasti portali di offerta di contenuti formativi nella forma di pillole digitali. Il fenomeno

del *microlearning* presenta aspetti innovativi ed attrattivi per la sensibilità manageriale contemporanea: innanzitutto la forma digitale dell'esperienza formativa, ma anche la disponibilità di un'ampia gamma di temi, nonché la libertà di scelta degli stessi da parte dell'utilizzatore, la flessibilità temporale della fruizione dei contenuti offerti e il tempo estremamente contratto e ridotto degli stessi. Aspetti questi ultimi che appaiono oggi al discorso *mainstream* argomenti decisivi di vendita e di ampio consenso.

Tuttavia osservando queste pratiche è impossibile non constatare, con una certa perplessità, che le *digital pills* inevitabilmente tendono a radicalizzare il paradigma pedagogico più tradizionale e superato, che interpreta la formazione come momento di trasferimento di contenuti precostituiti, come il luogo in cui si gioca un lavoro di tipo informativo nel quadro di una radicale asimmetria tra formante e formato che lascia a quest'ultimo il ruolo passivo della ricezione e della memorizzazione dei contenuti proposti. La domanda che ci sembra importante porre è se si sia riflettuto a sufficienza su quanto l'utilizzo delle pillole digitali segni una regressione di almeno 50 anni nella storia del pensiero pedagogico e quali possano essere diverse soluzioni per coniugare la dimensione digitale e tempi sostenibili con un'esperienza di apprendimento che non sia

così segnata da quei tratti che la rendono tanto vetusta e superata.

Un altro aspetto che riguarda la temporalità del *microlearning* è il fatto che la fruizione dei portali di pillole digitali consente un'assoluta flessibilità temporale che permette a ciascuno di scegliere il momento in cui fruire dell'offerta formativa. L'esito di questa compressione dei tempi e della loro flessibilizzazione è spesso il fatto che la fruizione di questi contenuti avvenga nel tempo extra-lavorativo.

Implicitamente questo significa anche collocare le attività formative nel medesimo regime di attenzione che caratterizza l'utilizzo dello smartphone nel proprio tempo libero caratterizzato dai tratti di una attenzione surfante, superficiale, instabile.

Riteniamo che sia importante oggi chiedersi se rispondere all'esigenza di velocità e di risparmio di tempo attraverso l'ingestione di pillole formative digitali giustifichi la evidente perdita di maturità pedagogica sostanziale e di effettivo apprendimento.

Self-learning

Il concetto di *self-learning* segna la trasformazione dell'esperienza formativa in esperienza individualizzata. Nel concetto e nella prospettiva del *selflearning* il soggetto è equiparato implicitamente al consumatore individuale di contenuti. Il *learner* equiva-

le al *consumer*. Le implicazioni di questo concetto sono molteplici. La prima, che abbiamo già citato, è il fatto che l'esperienza di apprendimento si collochi nella temporalità marginale del tempo privato, del *leisure time*. Inoltre, l'investimento in attività auto-formative è affidato integralmente alla libera responsabilità individuale di un soggetto rappresentato insistentemente come imprenditore di se stesso e come libero consumatore autodeterminato di contenuti (in)formativi.

Il *self-learning* delegittima la formazione come tempo di lavoro e contemporaneamente la de-istituzionalizza, nel senso che riduce il ruolo delle figure istituzionali nella realizzazione di processi formativi e quello di meri allestitori di supermarket di contenuti.

La responsabilità e l'efficacia della propria autoformazione è a questo punto integralmente individualizzata, ciascuno è chiamato perentoriamente a giocare come auto-costruttore del proprio capitale di conoscenze e competenze e a muoversi liberamente e in autonomia nel proprio campo di offerta formativa, sancendo un trasferimento radicale di responsabilità dall'organizzazione al soggetto.

Continuous learning

Anche il concetto di *continuous learning* propone aspetti di portata rivoluzionaria, se considerato con la

RICERCA e STUDI



necessaria attenzione critica. L'idea di *continuous learning* segna il tramonto della convinzione che la formazione richieda un tempo specifico e separato, diverso dal fluire dell'esperienza lavorativa ordinaria. Secondo il concetto di *continuous learning* invece l'apprendimento è sempre, dovunque, comunque. La convinzione che ha condiviso un'intera generazione formatori, che l'attività possa trasformarsi in esperienza solo transitando dalla riflessione rielaborativa, sembra cadere. Ci sembra evidente il rischio che l'idea di *continuo-*

us learning sottovaluti pericolosamente il fatto che una condizione permanente di attività iper-saturata rischia ragionevolmente di inibire le funzioni cognitive ed emotive connesse ai processi di apprendimento più che stimolarle e supportarle. In particolare, ci pare che il concetto di *continuous learning* rischi di segnare, ammantandolo di un valore positivo, il tramonto della riflessività, del valore individuale e sociale ad essa riconosciuti da tutta la nostra tradizione pedagogica.

Social learning

Anche il concetto di *social learning* appare non meno interessante.

Attraverso questo concetto si intende esprimere una caratteristica di alcune pratiche formative digitali caratterizzate da una intenzionale e intensa dimensione sociale giocata con logiche analoghe a quelle dei social media. Analizzandone la struttura, la descrizione e i resoconti, queste attività formative sembrano tuttavia confondere l'idea secondo cui i momenti di apprendimento e di formazione debbano es-

sere per loro intrinseca natura intensamente sociali e basati sul confronto dialogico significativo con l'idea di socialità tipica dei social media. Sembra che quando si parla di *social learning* questo concetto proponga ed induca una confusione o sovrapposizione tra l'idea di socialità intesa come compartecipazione di soggetti in relazione dialogica con l'idea completamente diversa della socialità digitale tipica dell'interazione tra fruitori dei social media. Per ultimo va considerato che la transizione da apprendimento come feno-

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>.

meno sociale a *social learning* implica una trasformazione profonda anche della temporalità dell'esercizio della socialità perché mentre la socialità alla quale eravamo abituati è una socialità *de visu*, la socialità dei social media introduce una temporalità asincrona in cui ciascuno può scegliere il tempo oltre che il modo e il contenuto della propria reazione. E anche le logiche intrinseche e implicite in questi due tipi di socialità sono profondamente divergenti: una orientata a costruire delle conversazioni significative che alimentino consapevolezza, riconoscimenti e progettualità, l'altra centrata su una logica del gradimento, del like e della rappresentazione teatrale di sé, del successo e della valutazione sociale del contributo.

Learning Beyond classroom

Negli ultimi anni si ha l'impressione di assistere ad una autentica crociata culturale contro il concetto di aula formativa. Le forme di superamento e di oltrepassamento dell'aula sono ovviamente molteplici. Una direzione è certamente quella degli strumenti digitali. L'aspetto su cui riteniamo opportuno promuovere una riflessione è il fatto che non di rado e forse non casualmente la rinuncia allo spazio fisico di lavoro in gruppo coincide con la rinuncia ad una

temporalità dedicata esclusivamente ai processi di apprendimento.

Abbandonare l'aula significa allora anche abbandonare l'idea di un tempo dedicato e protetto per le attività di apprendimento e di formazione.

Ma come abbiamo cercato di sostenere l'uscita della formazione da uno spazio-tempo ad essa dedicato esclusivamente e in tal modo legittimato dalle istituzioni organizzative è una direzione di marcia che ha implicazioni profonde, sulle quali ci sembra che oggi non si sia ancora a sufficienza riflettuto.

Conclusioni

Le nuove esigenze di temporalità contratta, che si riscontrano a livello sociale e organizzativo, si ripropongono, come abbiamo visto, anche nel campo delle pratiche di formazione, modificandone le forme e le modalità di erogazione ma stravolgendo altresì molti dei presupposti, dei modelli e delle logiche su cui si è strutturata la più tradizionale e consolidata offerta formativa.

Già in questa breve riflessione sono emerse alcune tendenze, e relative questioni, riscontrabili nelle pratiche formative attuali e impossibile da trascurare: la perdita dell'irriducibile specificità degli spazi di formazione; la progressiva sottrazione dell'organizzazione dalla responsabilità nell'investire nella

formazione e di pensare, proporre e difendere attività coerenti agli obiettivi di apprendimento e cambiamento dei propri lavoratori; la presenza, conseguente alla diffusione di nuovi format formativi connessi agli strumenti digitali, di logiche, principi e concetti che minacciano i presupposti pedagogici sui quali ha trovato solidità il pensiero e l'azione formativa (il pensiero riflessivo, *il continuum esistenziale*, l'idea di progetto, la dimensione relazionale e dialogica dell'apprendimento); la riproposizione in molte delle pratiche apparentemente innovative - quantomeno nella forma e nei modi di erogazione - di modelli pedagogici ampiamente superati dalla riflessione pedagogica dello scorso secolo. Al netto dell'effettiva e innegabile necessità di ripensare creativamente pratiche formative che sappiano tenere conto delle nuove esigenze, anche temporali, delle organizzazioni di oggi, appare per noi altrettanto fondamentale preservare uno spazio di riflessione che permetta di ripensare le pratiche di formazione attuale e il cambiamento nella struttura della temporalità formativa attraverso una logica che sia meno rispondente a una razionalità commerciale ma riesca a inglobare le considerazioni di una seria e avveduta razionalità pedagogica, pena il rischio di perdita di senso, di coerenza e, in ultimo, di efficacia e di serietà delle pratiche formative stesse.

Bibliografia

- Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino, 2008.
- P. Carminati, U. Frigelli, F. Pedroni, *Nuove organizzazioni esperienziali*, Franco Angeli, Milano.
- F. Cecchinato, *Oltre il Neomanagement*, Guerini Next, Milano, 2019.
- F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma, 2017.
- M. Magatti, *Supersocietà*, Il Mulino, Bologna, 2022.
- R. Nacamulli, A. Lazazzara, *L'ecosistema della formazione*, Egea, Milano, 2022.
- H. Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino, 2015.
- R. Sennet, *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton & Company, 1999, (trad. it.: *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli, Milano, 2001).

Fabio Cecchinato

Consulente, Docente di Organizzazione aziendale (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Psicologia della valutazione e dello sviluppo nelle organizzazioni (Università Cattolica di Milano).

Manuela Palma

Ricercatrice, docente di Metodologia della formazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

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>