

The logo for AIF (Associazione Italiana Formatori) features the letters 'AIF' in a bold, white, sans-serif font. The letter 'A' is stylized with a green triangle above it. The background of the entire cover is a blurred night scene of city lights, with a woman in the foreground wearing a VR headset and gesturing with her hands.

Associazione Italiana
Formatori

You Tube f in

FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

NUMERO
APR-GIUGNO
2022

La conoscenza tra realtà fisica e virtuale

Mario Testa

La conoscenza nei contesti complessi

Virgilio D'Antonio

La gestione della conoscenza online

Mario Vitolo

Progetto Next Gen

FrancoAngeli

Editoriale



Beatrice Lomaglio

Nel suo libro L'immortalità Kundera racconta come abbia creato Agnes, la protagonista della sua storia, a partire dal gesto di una signora sessantenne che in piscina salutava con la mano il suo maestro di nuoto. Quel gesto, colto per caso, sembrava aver improvvisamente rivelato all'autore l'essenza della persona e del personaggio che stava creando. "Sì, in quel momento l'avevo inteso così, ma mi sbagliavo." si corregge però Kundera "Il gesto non aveva rivelato nessuna essenza di quella signora, si dovrebbe dire piuttosto che quella signora mi aveva svelato il fascino di un singolo gesto.

Non si può infatti considerare il gesto come un'espressione dell'individuo, come una sua creazione (perché nes-

sun uomo è in grado di creare un gesto del tutto originale e che appartenga a lui soltanto), e nemmeno come un suo strumento; al contrario, sono piuttosto i

FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

AIF | Associazione Italiana Formatori

Via Giovanni Pierluigi da Palestrina, 10
20124 Milano
Email: segreteria nazionale@associazioneitalianaformatori.it
Tel. (+39) 02.48013201 - Fax (+39) 02.48195756
www.associazioneitalianaformatori.it

Amministrazione e distribuzione

FrancoAngeli
V.le Monza 106, 20127 Milano
Tel. 02/2837141 - Casella Postale 17175
20100 Milano

Direttrice responsabile

Beatrice Lomaglio

Coordinamento scientifico

Virgilio D'Antonio e Mario Testa

Coordinamento progetto

Mario Vitolo

Grafica

Luca Tei

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:

Felice Addeo, Virgilio D'Antonio, Giuseppe Festa, Filippo Fimiani, Antonietta Megaro, Vivaldo Moscatelli, Francesco Notari, Michele Palazzetti, Pierluigi Pezzotta, Francesco Polese, Paola Restelli, Mario Testa, Emanuela Truzzi, Anna Chiara Sabatino, Mario Vitolo

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Registrazione n. 531 del 13/10/1986
presso il Tribunale di Milano

Stampa

Litogi - Via Idro 50, 20132 Milano

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l.

EDITORIALE



gesti che ci usano come i loro strumenti, i loro portatori, le loro incarnazioni.”

Ho riletto questo brano dopo la morte dello scrittore avvenuta lo scorso luglio e mi ha fatto riflettere sulla formazione come gesto.

I formatori e le formatrici si sono a lungo legittimamente sentiti/e protagonisti/e della formazione e molte volte abbiamo potuto apprezzare l'eloquio raffinato, i perfetti tempi comici o drammatici, la capacità di muovere le giuste corde emotive di colleghi e colleghe di grande esperienza e talento. Chi forma, in qualche modo, deve essere capace di prendersi la scena. E anche se negli ultimi anni abbiamo assistito a un rovesciamento di prospettiva - in relazione al quale il focus si è

spostato dalla formazione ai processi di apprendimento, da chi forma a chi apprende - il ruolo di chi progetta ed eroga la formazione rimane centrale, come ci ricordava anche il prof. Giampiero Quaglino in un recente dialogo con il nostro presidente Maurizio Milan. Parafrasando il pensiero di Kundera, verrebbe però da dire che se la formazione è un gesto, una postura, un atto, allora il formatore e la formatrice ne sono lo strumento, i portatori, l'incarnazione. La formazione va cioè al di là del singolo, che può contribuire a svelarne il fascino - come la signora sessantenne ha fatto con il suo atto di saluto - ma non ne è il detentore, anzi condivide questo gesto con tantissime altre persone che in tal modo costituiscono una co-

munità che si riconosce ed è riconoscibile.

Ma che tipo di gesto è quello formativo? Se Chiara Valerio, nella sua orazione funebre per Michela Murgia (un'altra perdita che ha segnato l'estate), ha ricordato che per la scrittrice sarda “I BTS sono politica, le donne sono politica, i sampietrini sono politica, ridere è politica, vestirsi è politica, scrivere è politica, parlare è politica, ascoltare è politica, sentire è politica”, allora possiamo dire che la formazione è un gesto politico, dove il riferimento è al significato etimologico della parola politica come ciò che appartiene alla polis, ovvero alla dimensione della sfera pubblica e della vita comune.

Come indica il Dizionario di filosofia Treccani, la po-

lis, infatti, è “il luogo dei ‘molti’ ed è anche il luogo che fa di tali molti un insieme, una ‘comunità’”.

Questo numero di FOR, curato dal prof. Virgilio d'Antonio e dal prof. Mario Testa dell'Università di Salerno, con il coordinamento di Mario Vitolo, presidente della delegazione AIF Campania, ci conduce a scoprire le tante modalità con cui il gesto formativo può prendere forma, oggi arricchite dalle nuove opportunità offerte dalla tecnologia e, quindi, dalla possibilità di affiancare a gesti fisici, gesti digitali e virtuali.

Quale che sia la modalità con cui si esprime, il gesto formativo rimane comunque sempre intimamente legato al concetto di conoscenza, un concetto la cui complessità è aumentata dal moltiplicarsi del reale, che vede oggi aggiungersi al mondo fisico mondi digitali altrettanto concreti nel loro impatto e negli effetti che generano.

Comprendere che cos'è oggi la conoscenza, come è cambiata rispetto al passato, quali criticità possa comportare la sua gestione significa anche immaginare quali possano essere le nuove forme del processo formativo e come possano integrare gesti fisici, digitali e virtuali in un'ottica di efficienza ma anche di inclusione.



Thelema (θέλημα) - Illustrazione realizzata da Eliano Biagioni.

Pensando a gesti che lasciano il segno, ce n'è uno che nella mia memoria richiama la meraviglia dell'infanzia ed è il soffiare su quei fiori che chiamiamo comunemente soffioni e che sono in realtà l'infruttescenza del tarassaco.

L'atto di soffiare e guardare i semi volteggiare nell'aria e disperdersi tutto intorno è intriso di gioia, stupore, fiducia nel futuro. Il soffio è un'azione generativa, perché rende possibile non solo il rinnovarsi della vita, ma il suo moltiplicarsi e diffondersi. Nella sua essenza potremmo dire

che il gesto formativo può ben essere riassunto da questa immagine, illustrata poeticamente da Eliano Biagioni, presidente della delegazione AIF Toscana. Il soffio è quello del bambino, dell'adulto che ha il desiderio di sentirsi ancora bambino o anche del ventoso, qualcosa di casuale eppure potente. Così il gesto formativo si incarna nel formatore, nella formatrice, nei e nelle *tutor, coach, counselor*, negli *sparring partner*, nel *buddy*, così come in un libro, in un film, in un podcast, nella partecipazione a un'esperienza

programmata o inaspettata, fisica o digitale. In ognuna di queste incarnazioni è la presenza del soffio, del gesto, che rende possibile e diffonde nuove potenzialità e nuovi germogli.

Beatrice Lomaglio
Vice Presidente AIF.

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>

Nelle ore in cui stavamo chiudendo questo numero di FOR abbiamo appreso della scomparsa di Domenico De Masi, presidente AIF dal 1990 al 1992 e soprattutto maestro e punto di riferimento che ha contribuito a creare e ad alimentare con le sue riflessioni questa comunità. La presidenza, il consiglio direttivo e tutti i soci lo ricordano con affetto e l'Associazione non mancherà di farsi parte attiva perché il suo pensiero e il suo sguardo illuminato continuino a segnare la strada da percorrere insieme.



UNA NUOVA ERA DEL TRAINING

DOVE **ARTIFICIAL**
COLLABORA CON **HUMAN**



FORMAZIONE DIGITALE

ACCESSIBILE – CERTIFICATA – DIVERTENTE – EFFICACE – INNOVATIVA – PERSONALIZZATA

www.piazzacopernico.it
info@pcopernico.it

Sommario

RICERCA e STUDI

Oltre la teoria: l'esperienza come chiave di accesso alla conoscenza nei contesti complessi	8
Mario Testa	
La gestione della conoscenza on-line tra memoria e oblio	16
Virgilio D'Antonio	
L'impatto dell'Intelligenza Artificiale generativa sui processi di knowledge management. Potenzialità e rischi di ChatGPT	22
Francesco Polese, Antonietta Megaro	
Il video-saggio: strumenti, ambiti e prospettive di una educazione alle immagini	28
Filippo Fimiani, Anna Chiara Sabatino	
L'e-learning come motore del cambiamento sociale	32
Felice Addeo, Francesco Notari	

ESPERIENZE e VISSUTI

Wine Immersive Ambassador - Verso l'empowerment della comunicazione professionale nel Wine Business	38
Paola Restelli e Giuseppe Festa	
Al via il progetto Next Gen: BE Your DIGITAL Revolution	42
Mario Vitolo	
Il servizio Stelle dell'Orsa. Esperienza di supporto a distanza per pazienti con patologie oncologiche e ematologiche	46
Michele Palazzetti, Pierluigi Pezzotta	

VITA ASSOCIATIVA

PEF VIII EDIZIONE	
<i>Emozioni, suggestioni e nuove visioni nel mondo della formazione</i>	50
Emanuela Truzzi	

REALIZZIAMO I TUOI OBIETTIVI DI CRESCITA

SOLUZIONI INTEGRATE PER LE ORGANIZZAZIONI E PER IL BUSINESS

- Modelli di eccellenza per il recruitment
- Diagnostica di sviluppo
- Interventi di Change Management
- Formazione all'efficacia nell'execution, alla vendita strategica, al management, alla collaborazione e alla leadership
- Sviluppo del ruolo di HR Business Partner
- Servizi di Executive, Corporate e Business Coaching
- Team Building ed Eventi Corporate
- Interventi per l'inclusione della diversità: genere, genitorialità, generazione, cultura del lavoro e della leadership

FORMAZIONE AL COACHING

- Formazione al coaching manageriale
- Formazione di coach professionisti e di coach interni, accreditata Livello 1 e Livello 2 da ICF
- Formazione avanzata per coach, accreditata CCE da ICF
- Supervisione e Mentoring di coach
- Certificazioni per uso di strumenti di psicodiagnostica



U2COACH è la prima Coaching Company fondata in Italia, nel 2000, da Flaminia Fazi, CEO. Specializzata in interventi di formazione manageriale, coaching e consulenza direzionale, promuove la crescita generativa negli individui, nei gruppi e nelle aziende, per raggiungere più rapidamente risultati d'eccellenza individuale e organizzativa.



RICERCA e STUDI

Oltre la teoria: l'esperienza come chiave di accesso alla conoscenza nei contesti complessi

Mario Testa

1. L'economia dell'informazione al tempo dell'intelligenza artificiale: alcune considerazioni

Nel suo libro *“La fine del lavoro”*, Jeremy Rifkin profetizzava già nel 1995 che, nei Paesi economicamente più avanzati, la mano d'opera nel settore industriale sarebbe diminuita fino a uguagliare i livelli che attualmente riguardano l'agricoltura, ovvero circa il 2-3% della forza lavoro complessiva¹. Una tendenza questa che avrebbe comportato una migrazione dei lavoratori verso il segmento dei cosiddetti *knowledge workers*. L'autore evidenziava come il progressivo sviluppo del mercato dei servizi avesse fatto perdere alla famiglia e ad altre istituzioni il ruolo, tradizio-

nalmente ricoperto, di erogatori di servizi, per diventare a loro volta fruitori di servizi offerti dal mercato, dando impulso a una seconda ulteriore transizione: dal possesso di know-how al suo utilizzo. Ad oggi, i dati non sono esattamente quelli previsti dall'economista, ma la rilevante evoluzione subita dallo scenario socio-economico negli ultimi decenni ha segnato il passaggio definitivo da una società industriale ad una postindustriale.

Ancor prima di Rifkin, Daniel Bell, nel suo storico lavoro dei primi anni Settanta, *“The coming of post-industrial society”*, aveva profeticamente affermato che si sarebbero manifestati nuovi poteri, nuovi vincoli e nuove domande, ma su una scala che non era mai stata immaginata prima nella storia del mondo, in quanto sostenuti da un'economia dell'informazione e dal rafforzamento dei legami tra scienza, tecnologie e organizzazione del lavoro².

Egli, infatti, considerava la società postindustriale il risultato di una “nuova” rivoluzione, supportata da innovazioni in grado di valorizzare i servizi, evidenziando la loro egemonia a discapito dei beni; la diffusione della conoscenza e la rappresentazione di nuovi assetti nell'organizzazione sociale avrebbe condotto da una “economia dei beni” verso una “economia dell'informazione”. Bell ha interpretato le peculiari caratteristiche di tale trasformazione ritenendo che, mentre la società dell'era industriale qualificava la qualità della vita in base alla quantità di beni posseduti, quella dell'era postindustriale, invece, in termini di servizi, quali assistenza sanitaria, educazione, tempo libero, ricreazione, turismo, arte.

Tale sintetica premessa è funzionale alla formulazione di alcune domande dalle quali far scaturire opportune riflessioni.

In primo luogo, occor-

re chiedersi, a distanza di tempo, quali siano gli scostamenti dell'attuale configurazione socio-economica rispetto a quanto predetto. A prescindere dal grado di correttezza delle stime previste, è evidente che l'elemento dirompente, difficilmente immaginabile anche solo qualche decennio fa, così come attualmente si è configurato, è l'integrazione tra internet, big data e intelligenza artificiale (IA). Un sistema cibernetico e autopoietico che tende verso una sorta di autonomia e indipendenza, che in talune circostanze pare confermare i più distopici scenari immaginati e raccontati in letteratura e cinematografia. Il secondo interrogativo è strettamente correlato al primo. Se tutto passa attraverso la rete, come in un sistema di “*infinite regress*” – ovvero quel fenomeno di “auto-riflessività” che si verifica allorché una telecamera riprende un monitor o uno specchio venga posto davanti a un al-

1 Rifkin J., (1995), *End of work*, North Hollywood, CA, USA: Pacifica Radio Archives.

2 Bell D., (1976, May), *The coming of the post-industrial society*, In *The Educational Forum* (Vol. 40, No. 4, pp. 574-579), Taylor & Francis Group.



tro specchio – la ricerca di informazioni da parte del singolo si traduce in nuova conoscenza in rete, che servirà ad avere informazioni sempre più dettagliate ai fini della ricerca successiva. Insomma, ad ogni azione in rete corrisponde un codice binario, il quale include ulteriori dati e informazioni, che contribuiscono a generare nuova conoscenza. Pertanto, se avremo sempre più informazioni “a portata di mano” (e, a breve, anche “di cervello”), a cosa serve studiare, imparare, memorizzare? Perdi più, l’esperienza, la memoria e le competenze acquisite nel passato sembrano non più sufficienti

ad affrontare i cambiamenti a cui siamo costantemente sottoposti; anzi, non di rado, possono essere addirittura un peso di cui doversi liberare. Altrettanto rilevante, oggi, al pari della capacità di apprendere costantemente, durante tutto l’arco della vita (sintetizzabile nei concetti di *life-long learning* e *learning to learn*), emerge, infatti, la necessità di disapprendere (*learning to unlearn*)³. Sempre più frequentemente si chiede alla formazione di essere formazione alla vita e non solo alla professione, valicando i luoghi tipicamente destinati all’apprendimento (*life-wide learning*) e investendo su elementi valoriali, connessi

a una dimensione trasformativa e profonda (*life-deep learning*). Infine, occorre chiedersi se i knowledge workers di cui si dibatteva alla fine del secolo scorso, saranno efficacemente supportati dalle nuove tecnologie o saranno del tutto sostituiti da queste. Così come macchine e robot hanno contribuito ad erodere la quota di lavoro della manodopera nella definizione del valore della produzione, assisteremo anche ad un ridimensionamento del ruolo decisionale e manageriale dell’intelligenza organica a vantaggio di quella artificiale? Non vi è dubbio che gli scenari che si stagliano all’orizzonte ap-

paiono poco chiari e decisamente complessi.

2. Scenari imprevedibili e inferenze logiche

La complessità e la dinamicità dei sistemi economici è aumentata esponenzialmente, rendendo le sfide che la classe politica e imprenditoriale deve attualmente fronteggiare, non soltanto sempre più frequenti ma, soprattutto, inedite e inesplorate.

In passato, a fronte di contesti lineari e poco mutevoli, il processo decisionale e le relative logiche di apprendi-

3 Senge, P. M. (2006). La quinta disciplina: l’arte e la pratica dell’apprendimento organizzativo. Sperling & Kupfer.

RICERCA e STUDI

Deduzione	Regola	<i>Tutti i cigni di questo lago sono bianchi</i>
	Caso	<i>Questi cigni provengono da questo lago</i>
	Risultato	<i>Questi cigni sono bianchi</i>
Induzione	Caso	<i>Questi cigni provengono da questo lago</i>
	Risultato	<i>Questi cigni sono bianchi</i>
	Regola	<i>Tutti i cigni di questo lago sono bianchi</i>
Abduzione	Risultato	<i>Questi cigni sono bianchi</i>
	Regola	<i>Tutti i cigni di questo lago sono bianchi</i>
	Caso	<i>Questi cigni provengono da questo lago</i>

Tabella 1: Le tre inferenze logiche

mento seguivano inferenze di tipo deduttivo. La *deduzione* parte tipicamente da un fenomeno già conosciuto e si avvale di una regola o una legge, dalla quale far discendere conseguenze e conclusioni. Queste derivano necessariamente dalla legge di implicazione e secondo modalità di connessione “meccaniche”, obbligate, ottenendo un output che, nel caso di specie, è una tesi.

All’aumentare delle logiche competitive caratterizzate da incessanti accelerazioni e, soprattutto, da una inarrestabile innovazione tecnologica, crescente rilevanza è stata assunta dalle metodologie induttive. L’*induzione* è il ragionamento che parte dall’osservazione dei fenomeni naturali o sociali; attraverso tale osservazione, è possibile constatare che i fenomeni possono presentarsi come eventi distinti, ma fra loro correlati o correlabili.

Lo sguardo induttivo è, dunque, uno sguardo associativo, che individua e sperimenta relazioni fra un evento che funge da causa e uno che rappresenta il suo effetto. In tal caso l’output del processo logico è, dunque, una sintesi.

Come accennato in precedenza, la proliferazione massiva dei dati, generata dall’uso della rete e dei social, consegnati in pasto a sistemi di IA, ha condotto a privilegiare approcci di tipo induttivo. Tali sistemi di indagine e analisi muovono dal presupposto che determinate “verità” siano scientifiche se verificate empiricamente; tuttavia, la storia del “tacchino induttivista” di Bertrand Russell evidenzia che l’osservazione empirica, seppur condotta con metodo, conduce a delle regolarità (ovvero a delle leggi) valide, ma solo fino alla loro falsificazione⁴. Karl Popper, nel secolo scorso, aveva già ampiamente evidenziato i limiti del ragionamento induttivo nel processo di elaborazione delle teorie scientifiche, proprio in virtù della strutturale incapacità di prevedere i cosiddetti “cigni neri”, ovvero eventi imprevedibili e dirimpenti, come quelli a cui abbiamo assistito nel corso degli ultimi decenni⁵. In particolare, in una logica epistemica piuttosto perversa, i dati necessari per addestrare i sistemi di IA sono raccolti principalmente in periodi e in condizioni di stabilità e, quindi, per definizione, non sono in grado di “immaginare” ciò che è

fuori dalla “normalità”. Ecco, dunque, che è possibile soffermarsi su una terza possibilità logica, come evidenziato dal filosofo americano Charles Sanders Peirce, ovvero l’*abduzione*. L’abduzione rappresenta un processo del pensiero che permette di risalire a una causa a partire da un certo effetto⁶: essa riguarda la possibilità di intuire ipotesi esplicative valide, una capacità, questa, che rinvia ad un’“affinità con la natura, che spinge l’uomo verso le giuste supposizioni”⁷. *Abdurre* significa incrementare il patrimonio epistemico di elementi nuovi e, coerentemente con ciò, il ragionamento abduttivo è ampliativo, nel senso che la sua conclusione non è inclusa nelle premesse, ma aggiunge nuovo contenuto rispetto a queste⁸. La logica abduttiva muove da “sensate esperienze” e l’output prodotto è un’ipotesi, consentendo l’attivazione di un processo risolutivo di un problema orientato all’accrescimento della conoscenza, offrendo la possibilità di descrivere un determinato evento e poi di ricercare, mediante l’osservazione del reale, altri eventi o fenomeni che

4 Bertrand Russell, cit. in A. F. Chalmers, *Che cos’è questa scienza?*, trad. it., Mondadori, Milano 1979, p. 24.

5 Popper, K. R. (2011). *Le fonti della conoscenza e dell’ignoranza*. Il mulino.

6 Il termine *abduzione* (dal greco ἀπαγωγή) indica il sillogismo in cui “la premessa maggiore è certa mentre la premessa minore è probabile, per cui anche la conclusione è solo probabile”, *Il Vocabolario Treccani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Vol. I, p. 11. L’abduzione è stata introdotta per la prima volta dal filosofo C.S. Peirce nel 1878, come costruito di sintesi delle espressioni fino ad allora utilizzate, quali “ipotesi”, “retroduzione”, “apagoghé”. La concezione peirciana della scienza, innestata sul suo pragmatismo, individuava nella conoscenza un’attività non frutto di dati del passato ma, piuttosto, orientata a nuove prospettive future. Peirce, C.S. (2003), *Storia e abduzione*, in *Opere*, Bompiani, Milano.

7 Proni, G. (1990), *Introduzione a Peirce*, Bompiani, Milano.

8 Secondo Peirce, “l’induzione non può mai dare luogo a una nuova idea. E neppure la deduzione. Tutte le idee della scienza vengono alla scienza attraverso la via dell’abduzione. L’abduzione consiste nello studio dei fatti e nell’escogitazione di una teoria per spiegarli”. Bonfantini, M.A. (1987), *La semiosi e l’abduzione*, Bompiani, Milano.

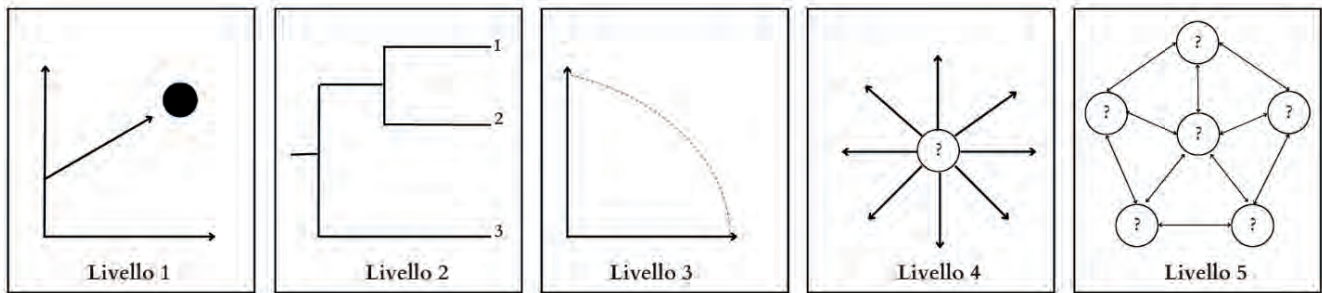


Figura 1: Processi decisionali all'aumentare del livello di incertezza. Fonte: nostro adattamento da <https://hbr.org/1997/11/strategy-under-uncertainty>

obbediscano alle regole elaborate.

La **Tabella 1** semplifica quanto descritto, evidenziando come l'inferenza deduttiva sia un tipo di ragionamento *esplicativo*, a differenza delle altre due che vengono definite *ampliative*, ovvero permettono di creare nuova conoscenza; in più, l'abduzione, a differenza dell'induzione, trova nel risultato la sua premessa logica.

3. Approcci manageriali e nuove competenze nei sistemi complessi

La mutata natura dei fenomeni economici, sociali e ambientali e la loro crescente interconnessione, l'aumento delle variabili in gioco nonché la velocità con la quale queste ultime si modificano, richiedono approcci decisionali non più fondati esclusivamente su leggi valide in periodi passati (approccio deduttivo), né solo su logiche di generalizzazione delle evidenze (ap-

proccio induttivo), in quanto esse risultano inadeguate di fronte al manifestarsi di eventi imponderabili e dalle conseguenze dirompenti. Il nuovo scenario, pertanto, impone l'implementazione di modelli di apprendimento manageriale in grado di ridefinire il paradigma decisionale e le logiche di apprendimento.

A tal proposito, la letteratura manageriale da tempo si interroga sul rapporto esistente tra processi decisionali e livelli di incertezza (figura 1). In un siffatto contesto, caratterizzato da crescente complessità, che mette in discussione e stravolge finalità, spazi e tempi dell'agire strategico e gestionale, il processo decisionale e il relativo apprendimento organizzativo assumono un'importanza strategica, in quanto rappresentano uno strumento di governo indispensabile, che tuttavia acquisisce una connotazione profondamente diversa rispetto al passato.

La **Figura 1** descrive il livello di incertezza che connatura i processi decisionali; muovendo, da sin-

istra, ovvero da uno stadio lineare, si descrive un futuro piuttosto chiaro, con una visione univoca e abbastanza tracciata, tipico di un'epoca in cui era possibile immaginare con buona approssimazione i decenni successivi. Il secondo livello, invece, prospetta futuri alternativi e diversi: un set limitato di esiti possibili, uno dei quali, con maggiore probabilità, si verificherà. Il terzo livello immagina una gamma di visioni del futuro, tra le molteplici percorribili, sulla base di forze parzialmente controllabili. Il quarto livello preannuncia una effettiva ambiguità, in cui ogni ipotesi è plausibile ma, in un contesto non lineare, molte di queste risulteranno imponderabili. Infine, in uno scenario fortemente interrelato, connotato da spiccata varietà e variabilità, il livello di incertezza diviene assoluto, strutturale ed endemico, tipico dei sistemi cosiddetti *complessi*.

Ecco, dunque, che provando ad integrare la tipologia di contesto alle inferenze descritte precedentemente è possibile individuare una

correlazione tra le due variabili (**Figura 2**)⁹.

I sistemi semplici adottano una logica prevalentemente deduttiva, per la quale vale il principio di sovrapposizione degli effetti: se alla sollecitazione S1 il sistema dà risposta R1, allora alla sollecitazione (S1+S2) esso risponderà (R1+R2). Così vengono descritti non solo i fenomeni fisici, ma anche, ad esempio, le curve di domanda, offerta, costi, ricavi, profitto e così via. Tali modelli prevedono poche interazioni e sono estremamente prevedibili. Nel dominio della certezza, sussistendo una relazione diretta tra causa ed effetto, prevalgono problemi chiaramente analizzabili, la cui risoluzione richiede competenze minime o, quantomeno, costanti nel tempo.

I sistemi complicati hanno, invece, un maggior numero di parti, ma operano con modalità stabilite. Una certa realtà fenomenica può comportare molte interazioni, ma queste seguono quasi sempre un andamento prestabilito. Ciò vuol dire che è ancora possibile fare previsioni accurate sul com-

9 Per maggiori approfondimenti si veda Testa, M. (2023). *Le competenze manageriali nei sistemi complessi. Verso un apprendimento sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.

RICERCA e STUDI

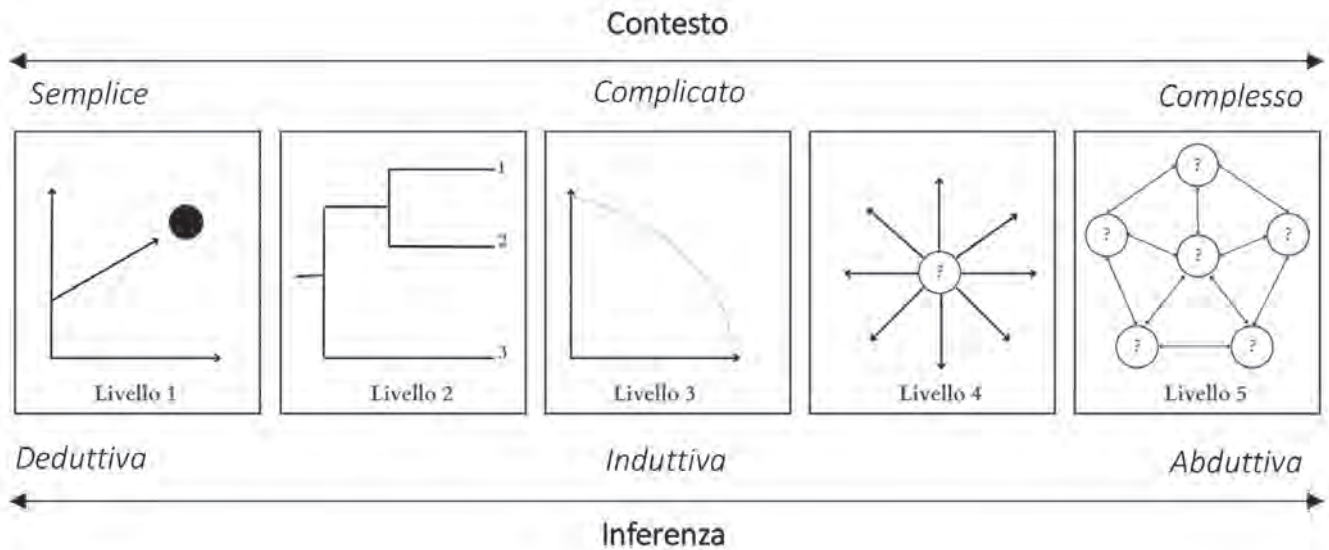


Figura 2: Inferenze logiche in contesti semplici, complicati e complessi

portamento di un sistema complicato.

I sistemi complessi, in ultimo, sono connaturati dai seguenti elementi distintivi¹⁰:

- grande numero di componenti con forti interazioni reciproche;
- relazioni non lineari tra alcuni rilevanti parametri del sistema;
- parti del sistema difficili da rappresentare in termini analitici;
- parametri significativi difficili da misurare;
- interrelazioni con l'ambiente in cui il sistema opera, difficili da quantificare;
- esponenzialità nel rapporto tra causa ed effetto.

In virtù di quanto sinteticamente esposto, la letteratura manageriale da

tempo si interroga in merito a quali debbano essere le competenze gestionali necessarie per affrontare le sfide imposte da contesti complessi, connaturati da una sempre più spiccata indeterminazione, e con quali modalità sviluppare e trasferire efficacemente le *skills* necessarie.

I problemi complessi che dominano l'attuale società della conoscenza comportano, al fine della loro efficace risoluzione, la necessità di disporre di competenze e conoscenze attinte da una varietà di discipline profondamente eterogenee.

In particolare, agli attori economici è sempre più richiesto il possesso congiunto di due tipologie di competenze: *hard* e *soft*. Ecco, dunque, che in riferimento ai requisiti dei quali il management dovrebbe essere dotato per svolgere

efficacemente il proprio ruolo, in un futuro a complessità crescente, numerosi autori elaborano interessanti considerazioni in merito alle qualità che un decisore economico illuminato dovrebbe possedere¹¹. Esse riguardano:

- l'abilità di cogliere la natura di ciò che sta accadendo e di ciò che accadrà;
- la capacità di saperne interpretare gli effetti in poco tempo;
- la scelta di un percorso, innovativo, tra i tanti possibili;
- l'attitudine di agire in maniera energica e condivisa, seguendo il percorso segnato e avvalendosi di risorse quali conoscenza, fiducia e intelligenza di cui si dispone, o di cui si potrà disporre;

- la propensione a convivere con imprevisti ed errori di valutazione e/o di scelta;
- la predisposizione a intravedere la natura e la portata delle traiettorie emergenti;
- la comprensione della tecnologia e la valutazione del suo utilizzo da parte dai propri collaboratori;
- la vocazione ad apprendere e la necessità di disapprendere.

Com'è facile rilevare, le competenze elencate non sono abilità e conoscenze trasferibili secondo approcci metodologici tradizionali, in sessioni formative frontali o addirittura attraverso lo studio sui libri di testo. Lo sviluppo e il potenziamento di tali competenze richiede l'applicazione di paradigmi metodologici che rinnovino

10 Alcuni autori fanno riferimento alle quattro "c" dei sistemi: comprensibili, complicati, complessi e caotici. Tale qualificazione non è una caratteristica intrinseca del sistema, ma dipende dal gap di varietà informativa tra suddetto sistema e il suo osservatore. Si veda, Barile, S. (2009). *Management sistemico vitale* (Vol. 1). Giappichelli, Torino.

11 Morgan, J. (2016). *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*. FrancoAngeli.

logiche di trasferimento dei saperi ormai inefficaci, accogliendo il principio della *immersività* e della *generatività*.

4. L'efficacia degli apprendimenti esperienziali, tra reale e virtuale

Nel corso degli ultimi anni, i programmi di formazione manageriale hanno costantemente incrementato l'attenzione dedicata alle competenze cosiddette *soft*, funzionali per la gestione di sistemi competitivi, iperdinamici, turbolenti, imprevedibili, in poche parole, complessi. Le metodologie didattiche, utili allo sviluppo di tali competenze vengono definite *esperienziali* e sono nate con l'obiettivo deliberato di focalizzare la formazione sugli aspetti legati alla sfera dei comportamenti, in grado di raggiungere un'efficacia decisamente superiore rispetto a quelli ottenibili mediante metodologie tradizionali. La didattica esperienziale, utilizzando logiche educative spesso in metafora, rappresenta uno strumento capace di facilitare l'apprendimento dell'adulto, perché basa il proprio approccio non tanto sul contenuto, quanto sul coinvolgimento della persona, attraverso esperienze e capacità. L'educatore statunitense



Figura 3: Ciclo dell'apprendimento. Fonte: nostro adattamento da Kolb, 1984.

David A. Kolb è stato uno dei primi ad introdurre in letteratura il concetto di *"experiential learning"*, individuando differenti stili di apprendimento in relazione alle differenti attitudini e inclinazioni dei soggetti coinvolti¹². Il ciclo dell'apprendimento di Kolb, nell'alveo delle teorie dell'*Experiential Learning*, si identifica in un processo iterativo, attraverso cui la conoscenza risulta dalla combinazione della *comprensione* e della *trasformazione dell'esperienza*. Kolb, infatti, mettendo a sistema la letteratura esistente, in particolare gli studi sull'apprendimento di John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin, ha promosso un approccio progressista, proponendo un modello di sviluppo della conoscenza,

riconducibile ad un processo di tipo circolare (Figura 3). Gli step, identificati dall'autore, che connaturano la metodologia esperienziale sono:

- *Esperienza Concreta*, in cui si sperimentano le proprie capacità, abilità e competenze attraverso attività vissute in prima persona.
- *Osservazione Riflessiva*: nella quale si svolge un'attività di osservazione e di riflessione dell'esperienza vissuta, al fine di comprenderne i comportamenti emersi e le sensazioni provate, sviluppando così consapevolezza.
- *Concettualizzazione Astratta*, in cui si schematizzano concetti e abilità, estendendoli a situazioni

diverse da quella appena vissuta, enfatizzando la logica e la generalizzazione.

- *Sperimentazione Attiva*, nella quale si verificano le conoscenze e le competenze acquisite in situazioni nuove, focalizzandosi sul cambiamento e sull'evoluzione.

Se è vero che le quattro fasi individuate rappresentano un *continuum* del processo esperienziale, è necessario osservare che, incrociando le due dimensioni della matrice (comprensione dell'esperienza e trasformazione della stessa), si ottengono quattro diversi stili di apprendimento:

- *Adattivo*, tipico di coloro che prediligono il coinvolgimento attivo in situazioni reali, che mani-

12 Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

RICERCA e STUDI



festano apertura verso nuove sfide e preferiscono assumere decisioni basate sull'intuizione piuttosto che sulla logica.

- *Divergente*, connatura coloro che fondano la decisione sull'analisi delle molteplici prospettive possibili esistenti e sono supportati da forti capacità immaginative e creative.
- *Assimilatore*, descrive coloro che hanno una certa propensione per la raccolta di informazioni e l'organizzazione logica delle stesse.
- *Convergente*, tipico di coloro che sono fortemente orientati alla risoluzione

dei problemi, attraverso la simulazione, la sperimentazione e l'applicazione pratica.

Tali stili di apprendimento possono essere intesi come le tecniche "preferite" di funzionamento del cervello nel momento in cui ci si trova ad affrontare l'acquisizione di nuove informazioni, ovvero è la "strategia di apprendimento" che ognuno di noi predilige.

La riflessione che si intende proporre, sintetizzata nella **figura 4**, punta ad integrare tali stili di apprendimento con le inferenze descritte nei paragrafi precedenti¹³. Attualmente, in numerose discipline si fa riferimento all'importanza di agire rapi-

damente per adeguarsi alla celerità con cui il contesto evolve, mutuando il concetto di *beta perenne* utilizzato dagli sviluppatori di siti web, per indicare l'approccio secondo cui è possibile introdurre funzionalità nei propri servizi on-line, anche se le fasi di test e affinamento non sono ancora state completate, in una sorta di miglioramento continuo e apprendimento incessante.

Allo stesso modo, il processo di progettazione nei business persegue filosofie cosiddette *agili*, in cui la fase del feedback consente, sin da subito, retroazioni correttive, sperimentando nuove soluzioni mai ado-

perate prima, perseguendo approcci tipicamente abduktivivi. Più in generale, i processi decisionali, oggi, richiedono una reinterpretazione di quella netta dicotomia, descritta da Herbert Simon, tra fase *divergente* (di raccolta delle informazioni) e quella *convergente* (di scelta della soluzione più soddisfacente), recuperando, invece, una circolarità tra concettualizzazione e sperimentazione, in un ricorrente e iterativo susseguirsi di induzione, deduzione e abduzione¹⁴. Dal punto di vista dello sviluppo di nuove competenze e della loro relativa applicazione, gli ambienti digitali offrono enormi opportu-

13 Per maggiori approfondimenti si veda Testa, M. *op. cit.* 2023.

14 Simon, H.A. (1985). Causalità, razionalità, organizzazione, Bologna, Il Mulino, pp. 263-264.

nità grazie alle piattaforme di *e-learning* e alle attività di *gamification*.

Le nuove tecnologie, attraverso l'utilizzo, ad esempio, della realtà virtuale e finanche del metaverso, offrono una preziosa opportunità nel creare degli inediti "luoghi" di apprendimento e sperimentazione. Tali simulazioni, opportunamente integrate con dinamiche esperienziali più tradizionali, possono offrire soluzioni *phygital* che consentono la proliferazione di nuovi ecosistemi del sapere. L'integrazione di diverse metodologie didattiche, con il potenziamento delle piattaforme di apprendimento, facilitano processi di *learning by absorbing*, *learning by reflecting*, *learning*

by doing e *learning by interacting* descritti precedentemente (Figura 4).

In conclusione, la speculazione teorica presentata integra strutture concettuali afferenti ad ambiti disciplinari fino ad oggi poco indagati della scienza manageriale, associando a specifici livelli di complessità, relativi ad un dato contesto, un determinato stile di apprendimento e la relativa inferenza logica.

L'evoluzione dei costrutti teorici dell'andragogia, da tempo, valorizza l'apprendimento attivo e pratico attraverso l'esperienza diretta e l'utilizzo delle nuove tecnologie consentirebbe l'interazione e la collaborazione tra i partecipanti per lo scambio di conoscenze,

integrando elementi teorici e pragmatici per l'acquisizione di contenuti formativi.

Futuri approfondimenti in questo campo di ricerca potranno essere orientati ad analizzare i processi di formazione manageriale in relazione agli approcci inferenziali, onde comprendere se e come preparare i decisori d'impresa alla gestione dell'imprevedibilità dei sistemi, un fenomeno sempre più ricorrente nell'attuale scenario economico, tecnologico, sociale, ambientale e politico.

Bibliografia

Barile S., *Management sistemico vitale* (Vol. 1), Giappichelli, Torino 2009.

Bell D., *The coming of the post-industrial society*, In *The Educational Forum* (Vol. 40, No. 4, pp. 574-579), Taylor & Francis Group, 1976.

Russell B., cit. in A. F. Chalmers, *Che cos'è questa scienza?* trad. it., Mondadori, Milano 1979, p. 24.

Bonfantini M.A., *La semiosi e l'abduzione*, Bompiani, Milano, 1987.

Kolb D. A. *Experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River: Prentice Hall, 1984.

Morgan J. *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*, FrancoAngeli, 2016.

Peirce C.S., *Storia e abduzione*, in *Opere*, Bompiani, Milano, 2003.

Popper K.R., *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*. Il Mulino, Bologna, 2011.

Proni G., *Introduzione a Peirce*, Bompiani, Milano, 1990.

Rifkin J., *End of work*, North Hollywood, CA, USA: Pacifica Radio Archives, 1995.

Senge P.M., *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, 2006.

Simon H.A. *Causalità, razionalità, organizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Testa M., *Le competenze manageriali nei sistemi complessi. Verso un apprendimento sostenibile*, FrancoAngeli, Milano, in corso di pubblicazione.

Mario Testa

Professore associato di Economia e Gestione delle Imprese, DISPC, Università degli Studi di Salerno, mtesta@unisa.it

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>



Figura 4: Stili di apprendimento e inferenze logiche

La gestione della conoscenza on-line tra memoria e oblio

Virgilio D'Antonio



Dinamiche tradizionali di gestione della conoscenza

Cosa si può intendere oggi quando si discorre di gestione della conoscenza? Senza abbandonarsi all'ansia definitoria del *“What We Talk About When We Talk About Love”* di Ray-

mond Carver, possiamo immaginare di inquadrare il nostro campo d'indagine, riferendoci a quel complesso di attività volte a identificare, organizzare, condividere e utilizzare informazioni all'interno di organizzazioni, istituzioni e comunità per promuovere vuoi il progresso e l'innovazione, in una logica superindividuale, vuoi finalità

di profitto, in una prospettiva tutta privatistica. La gestione della conoscenza è una pratica radicata nella storia dell'umanità e, prima dell'avvento del digitale, le interazioni personali, i libri, gli incontri pubblici erano i principali strumenti utilizzati per condividere la conoscenza e promuovere lo sviluppo delle competenze. Que-

sto approccio tradizionale ha permesso agli individui di “apprendere” attraverso l'osservazione, l'esperienza diretta e l'interazione con gli altri membri della comunità. Nel contesto della società civile, la gestione della conoscenza in ambiti analogici ha avuto un ruolo essenziale nella trasmissione di tradizioni culturali, storia e

conoscenze locali. Le comunità, attraverso storie, cerimonie e celebrazioni, hanno tramandato il sapere ancestrale di generazione in generazione preservando, così, l'identità culturale e il senso di appartenenza. Tuttavia, la condivisione del sapere al di fuori del *web* ha sempre palesato fisiologiche limitazioni, naturali confini difficili da superare.

La necessità di spostamenti fisici per partecipare a eventi o incontri può risultare costosa e richiedere tempo, soprattutto in un contesto globale. Inoltre, le barriere linguistiche possono rendere difficile la comprensione reciproca e la condivisione di idee tra persone che parlano idiomi differenti.

Un'altra sfida della gestione della conoscenza nel mondo analogico ha da sempre riguardato la conservazione e la replicabilità dell'informazione. Le informazioni trasmesse oralmente oppure attraverso supporti limitati o deperibili possono essere difficili da documentare e conservare per il futuro (pensiamo alle culture esclusivamente basate sull'oralità): ciò può comportare la perdita di conoscenza preziosa nel tempo, specialmente nei passaggi generazionali.

Uno dei temi portanti, in questa prospettiva, è sempre stato quello della memoria: facile era dimenticare, difficile invece "conservare" la conoscenza, renderla replicabile, preservarla.

Il *web* ha spazzato via que-



sta dimensione e, per alcuni aspetti, l'ha capovolta: la riflessione portante intorno alla condivisione della conoscenza non sarà più quella di come "conservare", ma sembra essersi spostata su come cancellare, obliterare ciò che si rivela non più utile, attuale, appropriato.

La gestione della conoscenza online

Con l'avvento del digitale, la gestione della conoscenza ha subito una rivoluzione senza precedenti per forme e contenuti. Internet e le piattaforme digitali hanno creato un vasto universo di informazioni accessibili a livello globale trasformando radicalmente il modo in cui gli individui creano e interagiscono con la conoscenza. La gestione della conoscenza nel mondo virtuale si basa sull'utilizzo delle tecnologie digitali per identificare,

organizzare, condividere e archiviare informazioni in maniera rapida ed efficace, con una fortissima accelerazione dei processi di creazione condivisa del sapere (specialistico e generalista). Nel contesto virtuale, l'accesso a una quantità incredibile di risorse è diventato immediato e quasi illimitato. I motori di ricerca, le piattaforme di condivisione di contenuti e i siti *web* tematici hanno reso possibile l'esplorazione di una vasta gamma di argomenti, permettendo di approfondire conoscenze specifiche e di accedere a fonti informative variegata. La conoscenza diventa, così, più inclusiva e accessibile a un pubblico più ampio, superando le barriere geografiche e linguistiche.

I *social media* e i forum di discussione, inoltre, hanno contribuito a creare comunità *online* di conoscenza, dove individui con interessi e competenze simili possono interagire e scam-

biarsi informazioni. Questi spazi digitali permettono la condivisione di idee, l'elaborazione collettiva delle conoscenze e la soluzione collaborativa di problemi complessi. Gestire la conoscenza online favorisce lo sviluppo di una cultura di apprendimento collaborativo, dove l'intelligenza collettiva diventa una risorsa preziosa per l'innovazione e il progresso.

L'*e-learning* costituisce, soprattutto dopo la stagione della pandemia da Covid-19, un altro aspetto cruciale della gestione della conoscenza nel mondo virtuale: le piattaforme di formazione *online* offrono corsi, *webinar* e materiali didattici accessibili da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento.

Tuttavia, la gestione della conoscenza *online* presenta anche sfide significative. Uno dei temi è senza dubbio quello della *information overload*, che può portare alla difficoltà, se non

RICERCA e STUDI



all'impossibilità di distinguere tra fonti affidabili e contenuti completamente fallaci.

La diffusione di notizie false e la disinformazione possono influenzare negativamente l'opinione pubblica e la percezione della realtà: la competizione tra fonti informative e la polarizzazione delle opinioni contribuiscono a rendere difficile la costruzione di una conoscenza condivisa e basata su fatti.

Ed allora, se è vero che la gestione della conoscenza nel mondo virtuale ha rivoluzionato il modo in cui le persone accedono, condividono e utilizzano la conoscenza e che le tecnologie digitali hanno aperto opportunità straordinarie per l'apprendimento, la collaborazione e l'innovazione, tuttavia non possono trascurarsi le criticità poten-

zialmente associate a questo ambiente virtuale, come ad esempio la sovrabbondanza di informazioni e la tutela dei dati personali (e dell'integrità dei contenuti informativi in genere).

Conoscenza, informazione e oblio

Se nei contesti analogici risultava già intuibile, oggi, non v'è dubbio alcuno che la conoscenza sia fondata sulla possibilità di accedere e controllare il maggior numero di informazioni possibile, secondo dinamiche tecnologiche legate alle tecnologie dei *big data*.

Come accennato, fino a pochi decenni fa, gran parte della gestione della conoscenza si svolgeva prevalentemente nel mondo analogico, attraverso incontri,

corsi di formazione, conferenze e scambi *face-to-face*. Tuttavia, con il proliferare delle tecnologie digitali, la gestione della conoscenza si è estesa e, poi, radicata nel mondo virtuale consentendo una condivisione più ampia e veloce delle informazioni a livello globale. Nel contesto virtuale, fermi i limiti ancora oggi posti dal *digital divide*, Internet ha agito come un catalizzatore per la democratizzazione della conoscenza aprendo un vasto universo di risorse (intese soprattutto come dati) accessibili a chiunque abbia una connessione *online*.

Proprio il dato, l'informazione, soprattutto se aggregata in "mega blocchi", diviene nella *web economy* sinonimo di conoscenza (e, per altro verso, di valore). L'attività più o meno consapevole che ognuno di noi

compie *online*, così come i dati che altri (con o senza il nostro consenso) caricano su Internet lasciano una "impronta" e il loro insieme contribuisce, progressivamente, stratificandosi nel *web*, a costruire un patrimonio di conoscenza (teoricamente) accessibile da parte di ciascun utente. Questo patrimonio è costituito per lo più da dati personali, cioè da informazioni che, con diverso grado di delicatezza, sono riconducibili agli individui (al contempo, fruitori e produttori di esse).

Discorriamo di un patrimonio informativo, quello digitale, che è, al tempo stesso, stretto da due forze antitetiche: dinamica e fluida, per un verso, e statica e permanente, per un altro. Tutte le informazioni che seminiamo o che di noi seminano *online* si sommano nella nostra biografia digitale ogniqualvolta navighiamo nel *web*, quando interagiamo *online*, così come quando un altro utente di Internet pubblica informazioni che ci riguardano. Se questo è il tratto di costante dinamismo dell'identità digitale (e del relativo patrimonio di conoscenze), d'altro canto, questa dimensione della tematica presenta pure una caratterizzazione statica, per certi versi cristallizzante, poiché tutto ciò che entra in Rete vi rimane perennemente. E perennemente, secondo tempi e spazi spesso indefiniti, è esposto all'attività massiccia e invasiva che i motori di ricerca promuovono velocissimi scanda-

gliando in maniera costante la Rete.

Siffatto intimo contrasto che caratterizza le conoscenze (e le identità) digitali ha, negli ultimi anni, animato un ampio dibattito intorno all'identificazione di strumenti (tecnici e giuridici) funzionali a proteggere gli utenti, nella ricerca di un delicato equilibrio tra memoria e dimenticanza, tra istanze individuali e interessi collettivi.

Questo è lo scenario in cui è maturata l'identificazione del diritto all'oblio come posizione protettiva, che, su iniziativa dell'interessato, ostacola (o preclude del tutto) l'accesso a determinate informazioni presenti *online* al fine di proteggere il patrimonio di conoscenze relative a un individuo o a un determinato evento.

In ultima analisi, l'oblio digitale - con la cancellazione dei dati o la loro deindicizzazione da un motore di ricerca - si traduce quantomeno nel rendere più difficile l'accesso a peculiari informazioni presenti in Rete¹.

Tutto ciò, evidentemente, ha ricadute dirette sul più ampio dibattito intorno alla gestione della conoscenza tra dimensione fisica e virtuale.

Nell'era digitale, caratterizzata dalla crescente presenza della tecnologia e dalla diffusione del *web*, la gestione della conoscenza ha infatti assunto un ruolo sempre più cruciale, tant'è che si discorre oramai da

tempo dell'informazione (oggi intesa anche, se non principalmente quale dato personale) come bene giuridico. Questa trasformazione ha portato, già oggi, alla convergenza tra il mondo reale e quello virtuale nella *data economy*.

L'esercizio del diritto all'oblio, in questa prospettiva, potrebbe rappresentare - a un primo sguardo - strumento di contrappunto rispetto alla conservazione e alla diffusione della conoscenza, tant'è che, anche nelle pronunce delle corti, torna spesso la ricerca di un punto di bilanciamento tra diritto astratto della collettività alla conoscenza (fondativo della libertà d'espressione) e quello concreto dell'individuo alla obliterazione di alcuni contenuti presenti *online* (soggettivamente) ritenuti inattuati.

Il “bias cognitivo” della conoscenza online

La contrapposizione tra oblio dell'individuo e permanenza dei contenuti *online* è fondata su una convinzione costante che ha accompagnato il diffondersi del *web*: l'assunto secondo cui più informazioni equivale sempre e comunque a più conoscenza.

È sempre vero questo paradigma?

Se il mondo virtuale offre opportunità senza precedenti nella gestione della conoscenza, non possono

tuttavia trascurarsi significative questioni correlate. Innanzitutto, la sovrabbondanza di informazioni (la cd. *over information*) può rendere difficile distinguere tra fonti affidabili e fonti di disinformazione, favorendo il facile diffondersi di conoscenza soltanto apparente (è il tema delle *fake news*).

La mancanza di contatto in presenza può rendere, poi, difficile la comprensione reciproca e il costruire relazioni autentiche (cruciale oggi il tema dei *deepfake*), che possono essere fondamentali per una gestione della conoscenza efficace. Inoltre, la protezione dei dati personali e la sicurezza delle informazioni sono questioni estremamente delicate da affrontare nel contesto virtuale: non accade di rado che queste formule, come accade in termini opposti per la *freedom of speech* rispetto alle *fake news*, siano utilizzate soltanto come simulacri vuoti per arginare la condivisione della conoscenza. Le conoscenze presenti in Rete, poi, sono atemporali, cioè non organizzate secondo un criterio cronologico, sicché potrebbe essere complesso distinguere quelle più attuali dalle più datate o superate.

Non può trascurarsi, poi, la tendenza del *web* a proporre agli individui, soprattutto tramite i *social network*, un quotidiano virtuale personalizzato secondo i gusti di ciascuno, secondo quella

dinamica che, con formula felice, Nicholas Negroponte ha definito *Daily Me*.

In questa prospettiva, Internet non tende ad ampliare le conoscenze dell'individuo ma, anzi, a radicare quelle già esistenti secondo un processo distortivo di amplificazione delle stesse escludendo qualsivoglia contenuto “altro”.

C'è ancora da considerare che l'accesso alle informazioni *online* è, nella maggior parte delle occasioni, mediato da strumenti di ricerca (le cd. “*search engine technologies*”) che offrono risposta alle istanze degli individui indirizzandoli verso determinati contenuti della Rete, senza però che sia nota - se non parzialmente - la dinamica secondo cui viene presentato l'ordine dei risultati di volta in volta proposti.

Gli spunti di complessità accennati diventano, infine, ancora più difficili da sciogliere al cospetto del diffondersi nel *web* di elementi informativi generati da entità non umane, le intelligenze artificiali generative (tra le più note, oggi c'è ChatGPT), capaci velocemente di rispondere agli input degli utenti creando *ex novo* contenuti più o meno attendibili e di varia natura (verbali, figurativi, audio, video, etc.).

In definitiva, fermo l'indiscutibile accrescimento dell'offerta informativa indotto da Internet, quello del *web* come strumento amplificatore della conoscenza si

1 Il riferimento è a Corte di Giustizia UE, sentenza del 13 maggio 2014, C-131/12 (caso “*Google Spain*”), poi codificato, nel diritto europeo, dall'art. 17, par. 1, del Regolamento UE 2016/679.

RICERCA e STUDI

rivela essere una sorta di “*bias cognitivo*” che accompagna la narrazione delle Rete: in realtà, il moltiplicarsi dell’accessibilità teorica delle informazioni non corrisponde affatto e di per sé a un ampliamento delle opportunità di conoscenza degli individui.

Ecco perché, in una prospettiva di gestione e accrescimento della conoscenza, risulta ancora fondamentale trovare un equilibrio tra i processi propri del mondo fisico e quelli della dimensione virtuale. Un approccio integrato, che combini interazioni personali e l’uso consapevole delle tecnologie digitali, può massimizzare i benefici della gestione della conoscenza e consentire di affrontare le sfide associate a entrambi i contesti.

Sinergie tra reale e virtuale

La gestione della conoscenza nella dimensione analogica e in quella digitale presenta sfide e opportunità uniche, ma la sinergia tra questi due contesti può portare a risultati più completi ed efficaci.

Come detto, una delle principali criticità dei contesti digitali è la sovrabbondanza di informazioni, con contestuale difficoltà a identificare fonti affidabili. Questa sfida si può superare sfruttando il contesto reale, dove le interazioni fisiche possono favorire una comprensione più profonda e critica delle informazioni condivise *online*.

Un’altra sfida è legata alla mancanza di interazione diretta nel mondo virtuale: le relazioni interpersonali sono (ancora) fondamentali per la costruzione di fiducia e di una comprensione reciproca (si pensi ai segnali non verbali, come espressioni facciali e linguaggio del corpo, che arricchiscono la comunicazione). Qui molte risposte potrebbero giungere da tecnologie sinergiche fisico-digitale legate al metaverso o alla realtà aumentata.

La sicurezza dei dati e la protezione della privacy costituiscono un’altra grande preoccupazione nel mondo virtuale. La condivisione di informazioni sensibili può essere rischiosa e le vulnerabilità *online* possono mettere a rischio la riservatezza dei dati personali. Un’opportunità per affrontare questa sfida è di adottare misure di sicurezza adeguate e promuovere una maggiore alfabetizzazione digitale.

Un aspetto cruciale della gestione della conoscenza è la creazione di un ambiente inclusivo e collaborativo: la polarizzazione delle opinioni e l’isolamento *online*, ove non affrontati con consapevolezza, possono creare divisioni e rendere difficile il raggiungimento di percorsi virtuosi. In questa prospettiva, la sinergia tra dimensione fisica e virtuale può indubbiamente consentire una gestione della conoscenza più efficace.

In effetti, l’integrazione di entrambi i contesti può consentire di superare le sfide associate a ciascun ambien-

te e massimizzare i vantaggi offerti da ognuno. La sinergia consente di creare un ecosistema di apprendimento collaborativo, responsabile e inclusivo, dove gli individui possono accedere a una vasta gamma di conoscenze e competenze, facilitare percorsi collaborativi tra diverse culture e prospettive e promuovere l’innovazione e lo sviluppo sostenibile.

Conclusioni

La gestione della conoscenza tra ambienti fisici e digitali rappresenta una dinamica fondamentale per affrontare le sfide della società moderna e plasmare un futuro più innovativo e condiviso. Entrambi gli ambiti offrono vantaggi unici e presentano sfide da affrontare, ma soltanto l’integrazione sinergica di queste dimensioni può oggi consentire un’efficace gestione del sapere e della circolazione delle informazioni. La gestione della conoscenza tra reale e virtuale è un percorso in costante evoluzione che richiede adattabilità e un approccio integrato.

In questo scenario, il tema dell’oblio (e della relativa pretesa / diritto) è nato e si è evoluto come posizione giuridica strumentale alla piena realizzazione dell’individuo nella sua dimensione identitaria e di conoscenza, intesa in termini non statici, ma evolutivi. Proprio il tempo e la mutevolezza dell’apparato di conoscenze che si formano *online* han-

no imposto l’identificazione di questa posizione giuridica nel novero dei diritti della personalità.

Ne deriva che la relazione tra tempo, conoscenze e identità è il tratto costante, caratterizzante il dibattito intorno all’oblio nel *web*, declinato vuoi in termini tradizionali (quale divieto di ripubblicazione del fatto non più attuale), vuoi, a confronto con le nuove dinamiche conoscitive imposte dalla Rete, inteso quale diritto alla attualizzazione dell’informazione o alla deindicizzazione di un risultato di ricerca.

Si tratta di una delle più moderne espressioni del tentativo dell’individuo di essere pieno artefice della propria dimensione informativa: è la rivendicazione, affermata contro il tempo e la collettività, di un potere plasmante forte a fronte di conoscenze, oggi spesso deboli, mutevoli e molteplici. Potremmo domandarci se esiste questo diritto di “plasmare” il passato privando la società della possibilità di cercare e accedere a contenuti leciti e veritieri presenti *online*, volontariamente prodotti dall’interessato, limitandone indirettamente lo spettro di conoscenze accessibili.

La complessità di Internet e la natura non deperibile delle informazioni che vi si trovano pongono oggi i diritti della persona in una condizione di inedita fragilità. Da qui la necessità di ragionare sul modo migliore per armonizzare le posizioni in gioco nell’ambiente digitale: da un lato, i dirit-



ti all'innovazione e allo sviluppo tecnologico, alla libera trasmissione dei dati, alla libertà di espressione e di informazione (tutti connessi alla gestione della conoscenza *online*) e, dall'altro, i diritti alla privacy, all'immagine, all'onore e all'identità personale.

È in questo contesto che il diritto all'oblio, nelle sue differenti declinazioni concrete, rappresenta vessillo – a tratti abusato - dell'autodeterminazione informativa.

D'altronde, come accennato, ci si dovrebbe pure interrogare se sia sempre vero che la conservazione di un contenuto si traduca effettivamente nella tutela della memoria. La contestualizzazione dei contenuti *online*, infatti, risponde oggi a logiche algoritmiche non lineari e non trasparenti, ma destinate a produrre differenti forme di

narrazione della medesima realtà a seconda del luogo da cui si accede al *web*, del motore di ricerca utilizzato, dalle esperienze di navigazione precedenti, dal supporto *hardware* utilizzato e via discorrendo.

Internet contribuisce alla creazione di una molteplicità di narrazioni, di memorie, di conoscenze, che spesso non sono funzionali alla creazione di un più ampio apparato di conoscenze collettivo, ma finiscono, più o meno consapevolmente, per mistificarlo.

Secondo Borges, la nostra memoria, come la nostra identità e le nostre conoscenze sono composte, in gran parte, di dimenticanza: la pretesa di oblio rappresenta, allora, il tentativo di liberare gli individui dalla prigionia del proprio passato infrangendo la promessa intrappolante di Internet di cancellare, per

sempre, i limiti della memoria.

Bibliografia

G. Resta, V. Zeno-Zencovich (a cura di), *Il diritto all'oblio su Internet dopo la sentenza Google Spain*, Roma, 2015.

J.L. Borges, *El tiempo, in Obras completas 4 (1975–1988)*, Buenos Aires, 2021, 207.

N. Negroponte, *Being Digital*, New York, 1996.

S. Rodotà, *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Milano, 2006

S. Rodotà, *Tecnologie e diritti*, Bologna, 1995.

S. Rodotà, *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, II ed., Roma – Bari, 2004.

S. Turkle, *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York, 1995, p. 12 ss.

S. Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, 2019.

V. D'Antonio, *Oblio e cancellazione dei dati nel diritto europeo*, in V. D'Antonio, G.M. Riccio, S. Sica (a cura di), *La nuova disciplina europea della privacy*, Padova, 2016.

Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma – Bari, 2003.

Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma – Bari, 2006.

Virgilio D'Antonio

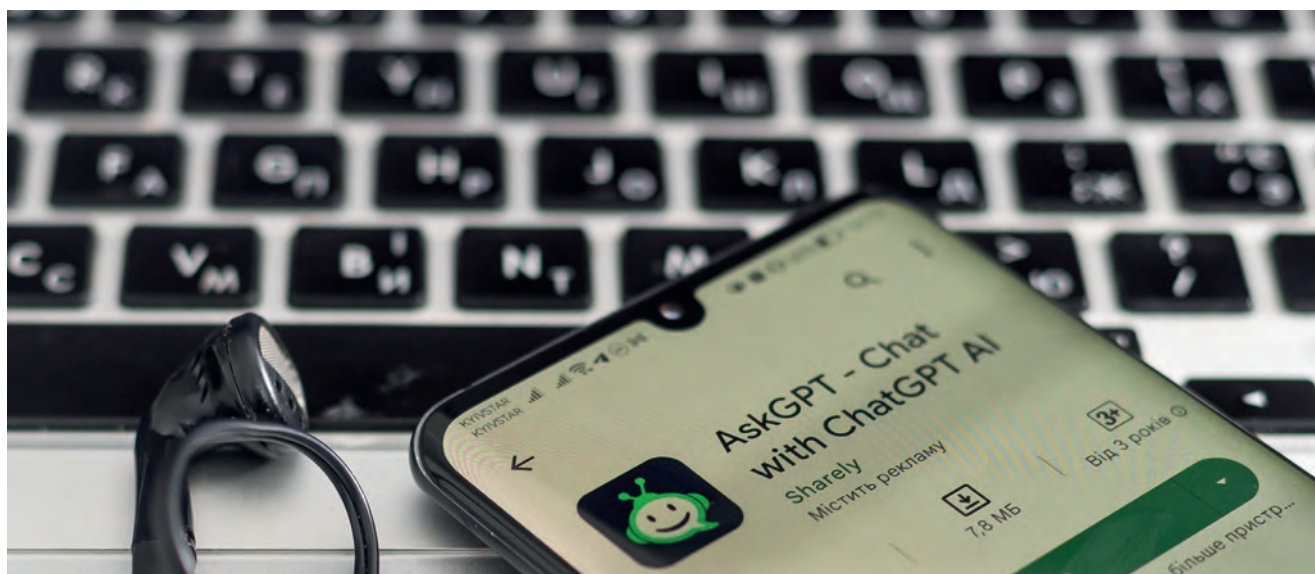
Professore ordinario di Diritto Privato Comparato, DISPC, Università degli Studi di Salerno, vdantonio@unisa.it.

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>

L'impatto dell'Intelligenza Artificiale generativa sui processi di knowledge management. Potenzialità e rischi di ChatGPT

Francesco Polese e Antonietta Megaro



Descrizione del fenomeno

L'intelligenza artificiale (IA) ha, negli ultimi anni, fortemente impattato sulla nostra capacità di comprensione dei fenomeni che ci circondano, spesso impattando anche sulla nostra vita quotidiana. L'IA, combinazione di so-

luzioni software e dispositivi hardware, consente compiti con prestazioni paragonabili all'esperienza dell'intelligenza umana ed è utilizzata per automatizzare compiti e risolvere problemi complessi; essa supporta una più efficace comprensione del contesto in cui operano sistemi e *devices* tecnologici che, in

funzione di un dato obiettivo, tendono a mostrare capacità umane come ragionamento, apprendimento e creatività.

McCarthy e colleghi (2006), nel promuovere l'IA, hanno focalizzato l'attenzione sulla combinazione di IA ed intelligenza umana stabilendo che il problema principale relativamente all'IA

sia connesso alla possibilità che essa agisca con modalità che sarebbero definite intelligenti se un essere umano si comportasse in egual modo.

Adesso il dilemma è feroce: accondiscendere alle potenzialità dell'IA o resistere, resistere, resistere?

La risposta non è facile, e la società si divide tra chi,



basandosi su percezioni emotive ed intuitive, ne riconosce enormi rischi e chi, invece, la considera un incubatore di intelligenza umana, più alta e più complessa. D'altro canto recenti studi cercano di comprendere come l'IA possa rendere le persone più sagge migliorando il loro processo decisionale e le loro capacità, attraverso informazioni altrimenti inaccessibili basate sui dati; è stato, in tal senso, introdotto il concetto di *Intelligence Augmentation* che implica la perfetta integrazione e interazione tra persone sagge ed entità IA (Barile et al., 2021): l'IA potrebbe consentire alle persone di amplificare le proprie ca-

pacità e migliorare i propri schemi interpretativi e fare così ciò che sa fare meglio per aiutare gli umani a fare ciò che gli umani fanno meglio (pensare!). Tuttavia, il passaggio dalla fase pionieristica alla fase divulgativa, con ricadute di massa, è stato talmente tanto rapido che la popolazione, affastellata da notizie apocalittiche su una potenziale estinzione dell'umanità a causa dell'IA o, comunque, su una potenziale sostituzione dell'uomo con la macchina, con conseguente rovinoso collasso in termini occupazionali, non ha avuto il tempo di scindere il timore dalla curiosità, né di sviluppare competenze adeguate per capirne ap-

pieno le prospettive. Tanto che, navigando questa transizione caratterizzata dallo sviluppo di tecnologie sempre più sofisticate, performanti ed abilitanti e dalla, contestuale, necessità della società di comprenderle e governarle, l'ultimo anno ha determinato una nuova sfida, o opportunità, per l'umanità, data dall'introduzione sul mercato di una nuova tecnologia nell'ambito dell'IA: l'IA generativa, una intelligenza artificiale, ma basata su un apprendimento non supervisionato bensì capace di processi omeostatici e di learning ed addestramento valorizzando tecniche di big data management. La rapidità con cui l'IA ge-

nerativa sembra aver preso d'assalto il mondo ha introdotto nuovi elementi di criticità (o curiosità, che dir si voglia) nel pensiero comune. L'IA generativa attraverso tecniche di Machine Learning e Deep Learning può generare dati che, dunque, non esistevano in precedenza, come testi, immagini ed anche musica, e quindi supportare l'uomo nelle sue attività creative. L'attività *generativa* ha avvio a partire da un input di testo, anche detto *prompt*, definito dall'utente. Lo strumento più utilizzato e specifico di IA generativa nell'ambito della produzione di testi, è ChatGPT, una chatbot sviluppata da OpenAI, capace di simulare

RICERCA e STUDI

una conversazione con un essere umano, di facilitare l'acquisizione di conoscenze e supportare l'attività di redazione di testi come codici, saggi, poesie.

ChatGPT è in grado di produrre testi attraverso testi, trasformando il testo richiesto in un risultato, in forma di testo, simulando un processo mentale, composto da atti mentali, anch'essi tradotti in testi, e riproducendo fasi quali ricerca di informazioni, selezione di informazioni utili ed elaborazione di un risultato, a partire da una richiesta formulata. La portata rivoluzionaria di ChatGPT è però rappresentata dalla sua capacità di contestualizzare le nozioni e applicarle a contesti specifici.

L'IA generativa è stata considerata un possibile vola-

no di un'innovazione trasformativa, ossia in grado di stimolare un cambiamento epocale e sistemico di significati e modalità mediante cui una qualunque organizzazione generalmente opera.

In ambito aziendale, l'IA generativa può influenzare il lavoro manageriale sotto il punto di vista strategico, funzionale e amministrativo: può influire sul processo decisionale se i gestori la utilizzano per ottenere raccomandazioni relativamente a specifiche situazioni (strategico), può consentire l'automatizzazione delle interazioni con clienti e semplificare vari processi relativi alle risorse umane come lo screening dei curriculum (funzionale), o consentire l'automatizzazione di attività come pianificazione degli ap-

puntamenti, generazione di documenti aziendali o conservazione dei registri (amministrativo) (Korzynski et al., 2023).

Tuttavia, le implicazioni probabilmente più interessanti relative all'utilizzo dell'IA generativa riguardano la gestione della conoscenza; l'IA generativa può infatti, ad esempio, essere adottata per archiviare, trasformare e distribuire dati organizzativi o la sua adozione potrebbe essere incanalata per facilitare processi di apprendimento, con risvolti ancor più rilevanti nell'ambito dell'istruzione dove l'IA generativa potrebbe essere intesa come una risorsa trasformativa (Lim et al., 2023) ed operante.

L'obiettivo del presente saggio è, appunto, quello di stimolare riflessioni in

merito a potenziali luci ed ombre connesse all'utilizzo dell'IA generativa (ed in particolare di ChatGPT) nel contesto educativo focalizzando l'attenzione sull'impatto che essa può sortire sulla gestione della conoscenza.

Spunti teorici: Knowledge management nel contesto dell'istruzione

Le nuove tecnologie, in particolare i sistemi di intelligenza artificiale, possono migliorare le pratiche di gestione della conoscenza, facilitando accesso, creazione, organizzazione e diffusione di conoscenze e informazioni, con riferimento sia alla conoscenza





tacita, composta da capacità, competenze, esperienze, relazioni, valori e idee, che alla conoscenza esplicita, caratterizzata da parole, numeri, dati e formule (Lal, 2011). Come noto, la gestione della conoscenza è stata concettualizzata come un processo costituito da diverse fasi: *acquisizione*, che implica la creazione di conoscenza tacita ed esplicita ed il coinvolgimento delle capacità dei soggetti coinvolti di assorbire la conoscenza in una prospettiva di apprendimento, *condivisione*, che si riferisce alla disseminazione della conoscenza tra attori che condividono linguaggi e obiettivi e può essere facilitata

dalle tecnologie, *immagazzinamento*, che comporta una conservazione della conoscenza al fine di stimolare lo sviluppo di una nuova cultura organizzativa e nuove routine che avviene nella successiva fase di *uso* (Gonzalez & Martins, 2017). Nel contesto dell'*education*, particolarmente rilevanti sono le fasi di acquisizione e condivisione di conoscenza accademica che influenzano, o sono influenzate, dall'insegnamento (Quarcioni et al., 2022), a seconda del punto di vista che si adotta (insegnante-studente). La frontiera della ricerca quando si osservano criticamente modelli e strumenti di IA generativa

in tal senso trasla ben oltre il network di attori coinvolti nell'*education*, in quanto stimola lo studio di una interazione reticolare con attori *non human*, dotati di capacità di indirizzo autonomo e di trasferimento di conoscenza non governato, non controllato, non monitorato e, in quanto tale, potenzialmente errato. Ma questo limite rappresenta anche il fascino e la potenzialità di una chatbot generativa in grado di sostituire in modo così efficace, e talvolta addirittura più erudito, l'omologo umano.

Dalla promessa di democratizzazione della conoscenza al rischio di non apprendimento: l'impatto di ChatGPT nell'*education*

L'IA generativa, con particolare riferimento a ChatGPT, tracima con una notevole tensione nel campo dell'istruzione dove innesta sfide e/o opportunità, sia per gli educatori che per gli studenti. Vi è, tra le prime posizioni, chi ha riconosciuto nell'IA generativa un'arma di distruzione per

RICERCA e STUDI



il sistema educativo, sotto-stimando le grandi opportunità correlate. Attraverso prompt opportunamente elaborati, ad esempio, ChatGPT potrebbe supportare, in modo creativo, i docenti, come un assistente non pensante, consentendo loro di generare esercizi e risoluzioni in tempi rapidi, adeguandoli anche agli interessi e alle difficoltà dei singoli studenti, promuovendo una didattica più personalizzata ed inclusiva (Crompton et al., 2023). Non soltanto, l'IA potrà analizzare i data set degli alunni e aiutare gli insegnanti a comprenderne meglio necessità e bisogni al fine di progettare la didattica, sulla base dei dati, che potrebbe, oltretutto, essere sempre più laboratoriale nonché erogata attraverso lezioni partecipate. Lim et al. (2023) descrivono gli effetti sulla gestione della conoscenza attraverso quattro paradossi: l'IA

generativa nell'istruzione è un "amico" ma anche un "nemico", è "capace" ma "dipendente", è "accessibile" ma anche "restrittiva", è "popolare" anche quando "bandita". ChatGPT è un'*amica* ma anche una *nemica*, infatti, può facilitare l'acquisizione di conoscenze rendendo le informazioni più accessibili ma, dato che è basata su dati non correnti e la risposta fornita può essere inficiata da lacune di conoscenza o erranee interpretazioni di suggerimenti, ed oltretutto il suo utilizzo potrebbe essere rilevato con controlli antiplagio, potrebbe cagionare danni agli studenti che vi si affidano in modo esclusivo. ChatGPT può essere considerata *capace*, in quanto in grado di fornire risposte sulla base dei prompt forniti, in modo completo, coerente e corretto. Tuttavia ciò non è sempre vero (dipendente), come evidenziato dai citati autori (Lim et

al, 2023), con riferimento a prompt più elaborati, la chatbot non sarebbe in grado di citare, sebbene istruita a farlo, o di selezionare correttamente i riferimenti per supportare le sue risposte.

E cosa dire sulla diffusione 'sociale' di strumenti di AI generativa?

ChatGPT è inoltre stata resa liberamente *accessibile* ai suoi utenti al momento del lancio ma, in merito alle questioni sorte in tema di sua necessaria regolamentazione, si vagliava l'ipotesi di renderla liberamente disponibile soltanto per un limitato periodo per poi condizionare l'accesso a determinati contenuti aggiuntivi (potenziale versione pro) a seguito della sottoscrizione di un abbo-

namento; tale condizione acuirebbe il (già pernicioso) divario socio-economico, a danno di coloro che non potranno permettersi la tariffa maggiorata, con l'effetto di rendere l'acquisizione di conoscenza un processo elitario (restrittiva). Diversi infine sono stati i tentativi di controllarne, nonché limitarne o bandirne, l'uso, in particolar modo in Italia, stimolando, tuttavia, meccanismi di psicologia inversa che l'hanno resa popolare e ne hanno determinato un aumento nell'utilizzo da parte degli studenti anche, potenzialmente, non adeguatamente formati ad un suo utilizzo ottimale. L'accesso facilitato ed egualitario (laddove ancora garantito) alle informazioni consente di immaginare che l'IA generativa possa promuovere una democratizzazione della conoscenza, riconoscendo a tutti, ed in egual modo, i medesimi diritti d'accesso

allo strumento. Tuttavia, l'IA, in quanto strumento, non abilita di per sé forme di conoscenza ma fornisce soltanto risorse potenzialmente utili per definirle, quindi, tenuto conto che l'IA generativa è considerata una forma di intelligenza artificiale che costringe gli utenti a pensare, l'effettiva democratizzazione si avrà quando tutti saranno dotati di medesimi strumenti interpretativi per elaborare e valutare adeguatamente le informazioni ottenute al fine di definire, grazie ad esse, nuove forme di conoscenza su specifici argomenti. Tuttavia il successo dell'IA dipende anche dalla predisposizione degli utenti ad accettarla e questo vale anche nel contesto dell'*e-education*. I timori e l'ansia nei confronti dell'IA generativa, e la scarsa facilità d'uso percepita, possono ridurre la disponibilità degli individui ad utilizzarla per acquisire e condividere conoscenza. Affinché si possa invertire questa rotta, sarebbe opportuno che si ragionasse sulla formazione degli utenti che interagiscono nel mondo del futuro (piuttosto presente): agli insegnanti andrebbe somministrata un'adeguata formazione sulle competenze digitali affinché siano in grado di utilizzare al meglio gli strumenti ed evitare *bug* educativi; gli studenti, di contro, dovrebbero essere educati ad un uso appropriato della tecnologia e dotati di consapevolezza e capacità critica per valutare il risultato ricevuto. Tali considerazioni, pro-

poste in parte attraverso i paradossi, sottolineano la necessità di comprendere lo strumento al fine di “maneggiarlo con cura”, in modo da poterne sfruttare le potenzialità senza indugi, al netto di timori e scongiurando che sia, ancor peggio, utilizzato come metodo per evitare l'apprendimento. È necessario che gli utenti abbiano capacità di discernere tra informazioni oggettivamente veritiere e risultati buoni in relazione agli obiettivi formativi o di apprendimento preposti, e che siano in grado di ricontrattare, rielaborare e sviluppare, con spirito critico, e in modo significativo, i contenuti sviluppati.

Qualche riflessione ‘non conclusiva’

Attraverso informazioni e risultati così rilasciati ed elaborati, ChatGPT può impattare in vari modi la gestione della conoscenza, può avere effetti, infatti, sulla moltiplicazione della conoscenza (Nonaka & Takeuchi, 1995) impattando e favorendo i processi dinamici che determinano la creazione della conoscenza tacita ed esplicita, quali socializzazione, esternalizzazione, combinazione e interiorizzazione; può impattare la condivisione della conoscenza attraverso risposte a domande aperte e risposte sempre più personalizzate anche in base alla specifica lingua dell'utente, nonché influenzare il modo in

cui le persone assimilano ed elaborano nuove informazioni, attraverso risposte coerenti e contestualmente appropriate; può fornire nuove prospettive per la creazione di nuovi framework, best practice, teorie e modelli, o, ancora, fornire nuovi spunti per generare nuove idee (Korzynski et al., 2023). Resta, evidentemente ed in modo ineluttabile, il dilemma, ma non intendiamo partecipare al gioco dei favorevoli e contrari. I comportamenti umani non riusciranno mai a frenare l'avanzare delle opportunità tecnologiche. A noi spetta cercare modalità consapevoli e meccanismi di salvaguardia dell'avanzamento della conoscenza, affinché anche le più sofisticate tecnologie di IA generativa rappresentino una enorme potenzialità sia a livello business, sia a livello sociale per l'*education* nei decenni a venire.

Bibliografia

- Barile, S., Bassano, C., Piciocchi, P., Saviano, M., & Spohrer, J. C. (2021). Empowering value co-creation in the digital age. *Journal of Business & Industrial Marketing*.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-22.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Gonzalez, R. V. D., & Martins, M. F. (2017). Knowledge Management Process: a theoretical-

conceptual research. *Gestão & Produção*, 24, 248-265.

Gummesson, E. (2017). From relationship marketing to total relationship marketing and beyond. *Journal of services marketing*, 31(1), 16-19.

Korzynski, P., Mazurek, G., Altmann, A., Ejdy, J., Kazlauskaitė, R., Paliszkiwicz, J., ... & Ziembka, E. (2023). Generative artificial intelligence as a new context for management theories: analysis of ChatGPT. *Central European Management Journal*.

Laal, M. (2011). Knowledge management in higher education. *Procedia computer science*, 3, 544-549.

Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100790.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, august 31, 1955. *AI magazine*, 27(4), 12-12.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company. *New York*, 304.

Quarochioni, S., Paternostro, S., & Trovarelli, F. (2022). Knowledge management in higher education: a literature review and further research avenues. *Knowledge Management Research & Practice*, 20(2), 304-319.

Francesco Polese

Professore ordinario di Economia e Gestione delle Imprese, DISPC, Università degli Studi di Salerno, fpolese@unisa.it.

Antonietta Megaro

Assegnista di ricerca in Economia e Gestione delle Imprese, S.I.Ma.S., Università degli studi di Salerno, amegaro@unisa.it.

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>

Il video-saggio: strumenti, ambiti e prospettive di una educazione alle immagini

Filippo Fimiani e Anna Chiara Sabatino

Con l'attuazione della Legge 107 del 13 luglio 2015, l'educazione all'immagine, al cinema e all'audiovisivo è diventata parte integrante dell'offerta formativa delle scuole di ogni ordine e grado: non più soltanto nel senso di una didattica tramite gli audiovisivi, in un senso dunque ristretto e meramente strumentale di mezzi a servizio di altri contenuti e materie di insegnamento e formazione, ma in quanto rivolta e finalizzata a pratiche, processi e prodotti mediali, in particolare audiovisivi, caratterizzati da una loro specificità metodologica e tecnologica e peculiare complessità estetica e conoscitiva. Successivamente, con la Legge 220 del 14 novembre 2016, nasce il Piano Nazionale Cinema e Immagini per la Scuola (CIPS, www.cinemaperlascuola.it), risultato di un Protocollo d'Intesa sottoscritto dalla Direzione Generale Cinema e Audiovisivo del Ministero della Cultura e dalla Direzione Generale per la progettazione organizzativa, l'innovazione dei processi amministrativi, la comunicazione e i contratti del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Grazie all'articolo 27 della Legge Cinema e Audiovisivo, accanto alle attività di promozione specifiche per il settore, inteso significativamente alla luce delle trasformazioni in corso della realtà produttiva, distributiva e fruitiva che caratterizza le nuove forme del Cinema e dell'Audiovisivo, al Comma 1 della Lettera i) è previsto «il potenziamento delle competenze nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, nonché l'alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini». Entrambi gli atti legislativi assumono dunque come necessario punto di partenza i profondi cambiamenti delle forme abituali di esperienza e consumo culturale delle immagini e prevedono degli interventi formativi di educazione alle immagini oggi, grazie alle nuove tecnologie, realmente “presenti” in quanto digitalizzate e dunque virtuali, ovvero non semplicemente visualizzate, come accade per le immagini materiali analogiche, siano esse simulazioni illusorie o aggiunte al reale, ma vissute come immediate e “senza cornice” in pri-

ma persona dall'utente in un mondo digitale.

Tali interventi devono essere supportati dalle conoscenze di discipline insieme teoriche e applicate anch'esse in divenire e all'intersezione tra ambiti diversi di *literacies*, saperi e abilità, radicalmente mutati per l'impatto della rivoluzione digitale. Gli interventi formativi auspicati dal Legislatore hanno innanzitutto lo scopo di contrastare l'«alfabetismo iconico», anche in forma associata testo-immagine, come si legge nelle Linee-guida del CIPS e come si evince dal recentissimo Rapporto Invalsi (12 luglio 2023), sia funzionale che di ritorno, legato alla pervasiva diffusione di contenuti costantemente accessibili e condivisibili attraverso i nuovi media digitali mobili e le ormai abituali pratiche di rimediazione, rilocalizzazione e virtualizzazione che li contraddistinguono.

Una cultura visuale ecologica e inclusiva

Situata nel proprio tempo storico e nelle sue contraddizioni e trasformazioni, l'educazione all'immagi-

ne e all'audiovisivo digitale ambisce allora a contribuire alla costruzione di una «democrazia estetica» e di una cultura visuale comune, insieme ecologica ed inclusiva, ovvero in grado di fornire cure e profilassi nei confronti di un inquinamento e di uno spreco iconici non più sostenibili dal punto di vista economico, ambientale, sociale, culturale ed etico, e di offrire accesso e partecipazione attiva a realtà territoriali e fasce della popolazione segnate da ritardo innovativo e gap digitale. Come auspicato dagli atti legislativi, le azioni da intraprendere sono orientate alla promozione della didattica dei linguaggi cinematografici e audiovisivi e all'acquisizione di strumenti e metodi di lettura e analisi che favoriscano anche in termini operativi e applicativi la conoscenza delle immagini e della specificità del loro funzionamento e potere di comunicazione, informazione, persuasione e convincimento.

Tale azioni devono e possono concretizzarsi nella sperimentazione di ambienti innovativi di apprendimento per conoscenze e competenze, abilità e autonomia,



iper- e inter-mediali – AR e VR incluse – e multi- e inter-disciplinari, che pongano al centro studentesse e studenti e le loro attuali esigenze sociali, culturali e formative, in quanto consumatori e utenti in grado di accedere, acquisire, sviluppare ed esercitare una comprensione consapevole delle dinamiche in atto della società contemporanea. Nella prospettiva di una didattica *degli* audiovisivi, e non *con* gli audiovisivi, si iscrive infatti l'utilizzo, sempre più frequente, di nuovi strumenti di alfabetizzazione mediale che si servono di un approccio di *learning by doing*, reso possibile dalla digitalizzazione dei supporti materiali, fino al loro “scorniciamento” negli ambienti immersivi, e sperimentabile nelle sue forme ibride grazie all'organizzazione e la realizzazione di workshop e laboratori e molteplici e variegate forme di esercitazioni e produzioni, spesso in sinergia con realtà produttive e industrie creative attive nel territorio.

Nuovi strumenti per la didattica alle immagini: il video-saggio

Negli ultimi anni le metodologie di analisi e interpretazione sono divenute sempre più flessibili e integrate. Gli studiosi si sono spesso dotati di capacità tecniche e competenze operative prossime o lontane dal proprio ambito disciplinare e dalla visuale epistemologica che esso comunque implica, per estendere, ridefinire e gestire in maniera inedita le conoscenze e le pratiche di ricerca esistenti, anche applicate, misurandosi con oggetti-*assemblages* dalla natura composita e complessa, quali appunto le immagini e gli audiovisivi digitali contemporanei, costruendo e sperimentando a loro volta strumenti e metodologie non meno composite e complesse. In questa prospettiva, si segnalano le realizzazioni sempre più numerose di strumenti per la didattica alle immagini che in maniera esplicita aggiornano,

rinnovano e, finalmente, innovano diversi ambiti e interventi di formazione e ricerca con i media visivi tradizionali, in cui le immagini, fisse o in movimento, sono invece per lo più materiali e considerate o in quanto tali o in quanto elementi esemplificativi di un ordine di discorso, una forma culturale e un contesto sociale più ampi. Esempio di tale evoluzione metodologica è il *video-saggio*, che si è sviluppato come nuovo genere di discorso *su, attraverso* e *secondo* le immagini e i linguaggi audiovisivi digitali. Conservando sia il rigore scientifico, sia la sperimentazione e la curiosità che caratterizzano il genere saggistico accademico e non, il video-saggio consente di soddisfare in maniera efficace le finalità conoscitive, sia divulgative, sia specialistiche e applicative, della ricerca grazie a una esplicita e articolata riflessione sull'intero ecosistema visuale e mediale al quale partecipano tutti gli attori coinvolti, a partire dall'oggetto iconico di studio pre-

scelto e il ricercatore, all'utente, dal committente al consumatore, e così via. In questo senso, il video-saggio risponde al meglio al compito che gli studi di Cultura Visuale si ponevano ormai già vent'anni fa ed espressamente in relazione all'educazione e alla formazione, scolastica e universitaria, e che ritroviamo in parte nel modello MLTV – *Making Learning and Thinking Visible* – della Harvard Graduate School of Education: il video-saggio «mostra il vedere», lo descrive e discute come una costruzione culturale e sociale, racconta insomma i modi di vedere le immagini come risultanti da un processo di mediazione e negoziazione tra le precomprensioni e i pregiudizi che caratterizzano tanto i punti di vista di ogni cultura viva, quanto i progressi della cultura tecnica e della storia dei media coinvolti nella produzione e nella diffusione delle immagini e della conoscenza che esse permettono e prescrivono. Strutturato generalmente da un'ipotesi e da una tesi illustrata e argomentata anche in relazione alle sue possibili contestazioni, “falsificazioni” e alternative, senza escludere altre forme e strategie retoriche – come ostensione, *storytelling*, o *gamification* –, il video-saggio vuole offrire una prospettiva teorica, metodologica e analitica originale innanzitutto grazie a delle distintive peculiarità linguistiche e stilistiche, come la forte connotazione verbale o testuale e la presenza dell'autore o la prevalenza della prima persona e del suo punto di vi-

RICERCA e STUDI

sta. Una tipica configurazione video-saggio prevede allora una voce fuori campo o una *talking head*, spesso accanto a un brano di testo o un elenco puntato di argomenti, che introducono e sviluppano la tesi sostenuta e commentano i contenuti selezionati.

L'apparato iconografico e audiovisivo non solo supporta e illustra staticamente l'argomentazione, ma mette a disposizione virtualmente piani e percorsi interpretativi e ulteriori connessioni e corrispondenze tra parole e immagini, stimolando così una maniera di vedere, ascoltare e leggere più attiva e ricca, incrementando competenze e conoscenze e implementando le potenzialità di autonomia di comprensione e di innovazione di applicazione.

Potenzialità del video-saggio

Seguendo tale modello di progettazione, realizzazione e fruizione a strati e per lo più ipermediale – ma già ci sono tentativi in ambienti ad alto tasso di innovazione, come quelli interattivi e immersivi –, pur senza abbandonare l'aspetto e l'editing caratteristici dei prodotti scientifici di ricerca e del genere saggistico accademico e specialistico (come bibliografia e sitografia), il video-saggio riesce a dar vita iconica al mondo "invisibile" delle riflessioni e delle idee, e dunque anche a quella particolare forma di creatività inerente a un esercizio critico originale e autonomo. In tal modo, il video-saggio svela e rende



comprensibile e replicabile un percorso di senso e un processo, anche narrativo o ludico, di costruzione di ipotesi e conquista di risultati, di argomentazione, di analisi e interpretazione, altrimenti inaccessibili.

Con la vividezza dell'evidenza delle immagini digitali, immediatamente più convincenti di parole e info-grafiche, il video-saggio riesce finalmente a mettere sotto gli occhi un metodo, una ricerca, degli obiettivi e dei risultati originali. Insieme a molteplici convegni internazionali dedicati al video-saggio – come *Essay Film Studio* organizzato dalla Łódź Film School (febbraio 2021), *The Video Essay - A Conference on the Forms and the Future of Videographic Criticism*, presso l'Université de Paris (ottobre 2021), l'International Symposium *Interrogating the Modes of Videographic Criticism* (febbraio 2022) –, diverse riviste scientifiche all'avanguardia, per lo più *open access*, si sono aperte o addirittura specializzate nella pubbli-

cazione di video-saggi, stabilendo specifiche linee-guida per la loro sottomissione e per il successivo processo di *double blind review*. Basti qui evocare, tra le altre, *in-Transition*, *European Journal of Media Studies*, *Journal of Embodied Research*, *Reframe*, *The Cine-files*, *Alphaville*, *La Valle dell'Eden*, e, infine, *Alphaville*, che compie passi significativi verso il riconoscimento, non solo da parte della comunità scientifica di riferimento – per esempio i Film e i Media Studies –, del video-saggio come prodotto della ricerca accademica qualificato e dotato degli standard identificativi internazionali, al pari di articoli in rivista e contributi in volume.

In questo quadro, il video-saggio ha già tutte le potenzialità per diventare un segmento fortemente innovativo di un ecosistema di gestione delle conoscenze e di divulgazione scientifica accademica complesso e all'altezza delle sfide delle nuove tecnologie e della transizione-inclusione

digitale. Basti qui indicare rapidamente almeno due prospettive. Da una parte, il trasferimento tecnologico di conoscenze e competenze, di *soft skills* e *know-how* tra Università, imprese e aziende, tra ricerca, sperimentazione e produzione. Tra le caratteristiche del video-saggio, ci sono anche la scalabilità, la multistabilità e l'interdisciplinarietà.

Specialmente la prima, presa qui in prestito in senso lato all'informatica e al digitale, indica che il video-saggio mantiene inalterata la sua architettura e la sua utilità indipendentemente dall'incremento sia degli argomenti, dei particolari delle immagini e dei segmenti audiovisivi selezionabili, sia dei destinatari e degli utenti cui può essere rivolto e da cui può essere usato per apprendere informazioni, estendere e acquisire conoscenze e competenze. Proprio perché altamente adattabile, disponibile e replicabile in diversi contesti di uso e per differenti finalità, il video-saggio è natu-

ralmente vocato a svolgere con successo ed efficacia la funzione di mediazione culturale, di trasmissione e di formazione transitiva oggi sempre più richiesta tra il mondo della ricerca, delle epistemologie e metodologie teoriche ed empiriche, e le realtà produttive tecnologicamente avanzate e le strategie inscritte nel territorio e non solo.

Dall'altra parte, la pratica del videosaggismo non si limita esclusivamente alla gestione delle conoscenze e alla divulgazione scientifica, nonché al trasferimento tecnologico – e, naturalmente, alla diffusione culturale e alla ricaduta sociale perseguita dalla Terza Missione –, ma anzi, come già detto, riguarda già le pratiche mediatiche delle nuovissime generazioni e della cosiddetta Cell Phone Culture.

A dimostrazione della sua elevata capacità di coinvolgimento e partecipazione attiva, tipica della cultura della convergenza contemporanea, il modello audiovisivo ha una notevole presenza anche su piattaforme come YouTube, frequentate da utenti, esperti e produttori non necessariamente

incardinati in istituzioni accademiche o di ricerca, spesso liberi professionisti, figure indipendenti e freelance, o amatori e fan.

La produzione, la fruizione e la distribuzione delle piattaforme digitali non sono affatto da sottovalutare.

I contenuti audiovisivi condivisi sono infatti culturalmente non meno densi di quelli ospitati in sedi scientifiche accademiche e sono non meno efficaci di quelli realizzati specificatamente per mettere in comunicazione e sinergia Università e imprese. Data la natura multistabile dei loro contenuti – che, al pari degli strumenti tecnologici, possono essere utilizzati per molti scopi, non precostituiti ma anzi costituiti in base a contesti, punti di vista e interessi – e l'interdisciplinarietà dei loro linguaggi – che prevedono l'incrocio, la confluenza ed il contemporaneo utilizzo di immagini, audiovisivi, testi, e dunque l'attivazione di abilità ermeneutiche e tecniche, capacità di sintesi e valutazione non strettamente specializzate e circoscritte –, i video-saggi amatoriali catalizzano insieme la curiosità e l'attenzione

del variegato pubblico online e contrastano la distrazione comunicativa diffusa. Non solo: funzionano anche, con diversi livelli di profondità e di ricaduta, da interventi formativi e da modelli di gestione di conoscenza e competenze, comprensione e applicazione, integrazione di procedure in uso o soluzione di problemi in atto e sperimentazione di configurazioni nuove in ambiti diversi. All'interno di tale quadro, potrebbero aprirsi altre prospettive integrate per le diverse comunità scientifiche e formative, capaci di realizzare e rafforzare un incontro reciprocamente vantaggioso, anche in termini sociali, con un pubblico più generalista e trasversale. Nell'espanso universo iconico attuale, è senz'altro sin da ora opportuno e auspicabile invitare studentesse e studenti ad acquisire una familiarità di consumo e d'uso con il video-saggio, che sta dimostrandosi sempre più forma audiovisiva multiforme e, proprio per questo, all'altezza delle sfide poste alla formazione dalla techno-cultura e dalla società contemporanea.

Bibliografia

Aagaard J., *Magnetic and Multistable: Reinterpreting the Affordances of Educational Technology*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", vol.15, n.4 (2018). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0088-4>

Biemann U. (a cura di), *Stuff It: The Video Essay in the Digital Age*, Wien-New York: Springer, 2003.

Binotto J., *In Lag of Knowledge: The Video Essay as Parapraxis*, in Bernd Herzogenrath (a cura di), *Practical Aesthetics*, Lon-

don-New York: Bloomsbury, 2020, pp.83-93.

Bresland J., *On the Origin of the Video Essay*, "Blackbird", vol.9, n.1 (2010). https://blackbird.vcu.edu/v9n1/gallery/ve-bresland_j/ve-origin_page.shtml

Casetti F., *Galassia Lumière. Sette parole per il cinema che viene*, Milano: Bompiani, 2015.

Cavaletti F., Fimiani F., Pinotti A. (a cura di), *Going Virtual – But How? Mapping Virtualities in Contemporary Technoculture*, "Aisthesis", vol.16, n.1 (2023)

Fernández E.S., *Video Essays: Curating and transforming Film Education through Artistic Research*, "International Journal of Film and Media Arts", vol.5, n.2 (2020), pp.65-81.

Keathley C., Mittell J., Grant C. (a cura di), *The Videographic Essay: Practice and Pedagogy*, 2019. <http://videographicessay.org.151>

Kiss M., Van den Berg T., *Film Studies in Motion: From Audiovisual Essay to Academic Research Video*, 2016. <https://scalar.usc.edu/works/film-studies-in-motion/index>

Phillip Lopate, *In search of the Centaur: The Essay-Film*, "The Threepenny Review", n.48 (1992), pp.19-22.

Mitchell W.J.T., *Showing Seeing: A critique of Visual Culture*, "Journal of Visual Culture", vol.1, n.2 (2002), pp.165-181.

Rascaroli L., *How the Essay Film thinks*, Oxford: Oxford University Press, 2017.

Tavinor G., *The Aesthetics of Virtual Reality*, New York-London: Routledge, 2022.

Filippo Fimiani

Professore ordinario di Estetica e Cultura Visuale, DISPC, Università degli Studi di Salerno, fimiani@unisa.it

Anna Chiara Sabatino

Assegnista di ricerca in Cultura Visuale, DISPC, Università degli studi di Salerno, asabatino@unisa.it

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>



L'e-learning come motore del cambiamento sociale

Felice Addeo e Francesco Notari

Il lavoro si propone di analizzare il contributo apportato dai percorsi formativi *e-learning* nell'ambito della formazione e dell'apprendimento. L'integrazione fra le *new technology* e le metodologie tradizionali di apprendimento offre una serie di vantaggi legati alla flessibilità (Dagger, *et al.*, 2007), alla velocità (Piskurich, 2006) e al costo (Hjeltnes, *et al.*, 2005) delle attività formative. L'e-learning, si propone come un

nuovo strumento per la formazione professionale che ha l'obiettivo di rispondere alle esigenze di chi desidera imparare a lavorare con le nuove tecnologie (Goosen, *et al.*, 2015). Attraverso la formazione online è possibile mettere in pratica un percorso di apprendimento personalizzato, che si adatta ai bisogni, alle competenze e alla disponibilità del singolo, inoltre, esso può rappresentare un valido strumento di promozione dell'occupazio-

bilità delle persone disoccupate e svantaggiate (Mittal, *et al.*, 2021). Per le aziende, ad esempio, l'e-learning rappresenta uno strumento di *business* efficace ed efficiente per mantenere il proprio personale all'avanguardia e al passo con i tempi. Queste ultime, infatti, possono offrire alle proprie risorse umane un servizio legato alla formazione professionale che si adatta sia alle esigenze delle persone che al contesto organizzativo in cui ope-

rano, come parte ad esempio del processo del *change management* che riorganizza strutturalmente un'impresa al fine di ridefinirne la dinamica evolutiva di pari passo ai cambiamenti del contesto in cui la stessa opera e compete (Bejinariu, *et al.*, 2017). Anzitutto l'e-learning ridisegna il concetto di Formazione a Distanza (FAD) come esperienza di apprendimento incentrata sull'utente e frutto di un processo di armonizzazione tra i





processi didattici *face-to-face* e le innovazioni dell'ICT (Torrise-Steele, 2011). Tale accezione presuppone forme di apprendimento discontinue nel tempo (sincrono/asincrono) e dilatate nello spazio (stesso luogo/luoghi diversi), infatti, il principio di erogazione del servizio mira alla realizzazione del *Lifelong Learning* (Nortvig, 2014; Hager, 2011). La FAD inoltre fornisce agli utenti/studenti la possibilità di approcciarsi alle metodologie didattiche sia in forma di apprendimento collaborativo che in modalità proattiva in totale autonomia (Santo-Sabato, 2014), come evidenziato da Ganino (2009) infatti, le caratteristiche di un servizio di formazione digitale prevede la presenza delle seguenti caratteristiche:

- interattività con i mate-

- interattività con i materiali didattici, i docenti e gli altri studenti;
- presenza ed esposizione a contenuti di carattere multimediale;
- ridefinizione e superamento dei confini/limiti temporali e spaziali;
- valorizzazione dei processi sociali e collaborativi nell'apprendimento;
- monitoraggio pro tempore costante dell'apprendimento;
- presenza di molteplici punti di accesso alle piattaforme di apprendimento;
- integrazione tra processi sincroni ed asincroni.

Tali presupposti ascrivono l'apprendimento ad una dimensione sociale, in cui ogni individuo è legato alla comunità e all'intero processo di apprendimento in un'ottica

di condivisione orizzontale della conoscenza (McConnell, 2023). Dunque, il *focus* si sposta dalle tecnologie alle relazioni, in un *continuum* in cui la maggiore presenza della prima ridefinisce nuove forme di interazioni nell'al-

tra e scandisce dei momenti/modelli precisi di interazione didattica. Al fine di restituirne una chiave di lettura sintetica si propone una schematizzazione (fig.1) delle possibili realizzazioni del binomio tecnologia-relazio-

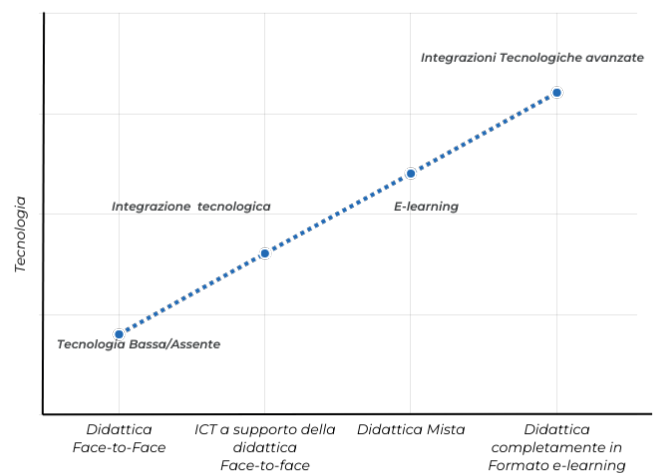


Figura 1: Modellizzazione delle possibili forme di tecnologia e relazione in ambito didattico. Fonte: nostra elaborazione

RICERCA e STUDI



ni, seguita da delle brevi riflessioni atte a scandirne i momenti.

Come evidenziato in **figura 1**, possono esserci molte variazioni nell'uso della tecnologia nei contesti educativi e formativi, in ogni campo non solo quello dell'istruzione statale, dall'introduzione nell'istruzione faccia a faccia all'istruzione completamente innestata all'interno dei processi tecnologici (Melati, *et al.*, 2019).

Tali modelli presuppongono nomenclature differenti in base al modo in cui viene utilizzata la tecnologia nell'istruzione in tutte le sue forme, come l'apprendimento misto, l'apprendimento ibrido, l'apprendimento a distanza, l'*e-learning*, l'apprendimento online, l'istruzione aperta e così via. Se, come detto in precedenza, per *e-learning* intendiamo un processo in cui la tecnologia si innesta sulla didattica faccia a faccia al fine di sostituirla in parte o in tutto (Gherheș, *et al.*, 2021), allora l'elemento più

a sinistra della *fig. 1*, in cui la didattica faccia a faccia presenta un grado di tecnologia Basso/Assente, non rientra pienamente nella definizione e rappresenta il punto più basso del livello tecnologia-relazione.

Tuttavia, la tecnologia ha trovato una sua dimensione applicativa nella maggior parte dei contesti educativi come strumento atto a supportare l'educazione *face-to-face* (Raja, *et al.*, 2018), tale integrazione ha un impatto per ora circoscritto sull'organizzazione dell'istruzione e sul modo in cui avviene l'apprendimento. La tecnologia, dunque, viene utilizzata principalmente per migliorare l'educazione faccia a faccia (Bullen, *et al.*, 2006), come nel caso in cui un docente utilizza PowerPoint come strumento in classe o gli studenti utilizzano dei *device* (ad es. tablet, laptop, smartphone) per lavorare a un compito (Bates, 2015). Tali forme di integrazione appartengono alla seconda relazione in cui

la tecnologica è finalizzata al supporto della didattica come elemento/strumento di lavoro e non come esso stesso *driver* dell'apprendimento. Spostandoci verso il lato destro del grafico, introduciamo il paradigma *dell'e-learning* nella forma dell'apprendimento misto, in cui la tecnologia diviene un elemento centrale.

Le definizioni relative all'apprendimento misto sono meno precise ma includono una combinazione di insegnamento faccia a faccia con un uso estensivo della tecnologia al di fuori della classe (Hrastinski, 2019), proprio a causa della mancanza di consenso sulla definizione risulta difficile tracciare il potenziale pedagogico del *blended learning*. Tuttavia, attraverso la didattica mista, è possibile evidenziare in letteratura la presenza di tre dimensioni in grado di intervenire e mediare i processi dell'apprendimento:

i. esperienze di apprendimento (Gecer, *et al.*, 2012):

fanno riferimento alle esigenze degli studenti, come elementi attivi all'interno del processo di costruzione della conoscenza;

ii. strategie (Rossett, *et al.*, 2003): è possibile realizzare diverse strategie in base agli obiettivi da raggiungere per i singoli studenti, come ad esempio maggiori focalizzazioni sui casi pratici oppure favorendo l'interazione fra i discenti;

iii. strumenti (Kumar, *et al.*, 2021): fungono da elemento di supporto alla realizzazione degli obiettivi delineati nelle strategie sfruttando una combinazione di interazione *face-to-face* e una gamma di strumenti tecnologici, ad esempio sistemi di gestione dell'apprendimento, blog, chat, video e così via.

Dunque, nell'ambito della didattica mista l'apprendimento e la didattica si ascrivono a nuovi confini di significato grazie alle implementazioni tecnologiche. Infine, l'ultima realizzazione è costituita dalla didattica pienamente realizzata a distanza, in cui la tecnologia assume il ruolo centrale all'interno della relazione e attraverso essa (es. video, audio, internet etc.) si superano le distanze fisiche tra i discenti e i docenti (Kentnor, 2015), esempio di questa forma di apprendimento tecnologicamente avanzata sono i *Massive Open Online Courses* (MOOC) che fungono da facilitatori dell'istruzione aperta (Stracke, *et al.*, 2019).

In conclusione, possiamo assumere che l'*e-learning* rap-

presenti una frontiera interessante per l'apprendimento sia in termini di produzione di contenuti che come supporto all'apprendimento stesso, consentendo di essere accessibile a persone di tutte le età e di tutti i livelli di istruzione. Volendo schematizzarne brevemente i vantaggi, segnaliamo rispetto ai metodi di apprendimento tradizionali:

- **flessibilità:** può essere svolto in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo, sposando bene la visione dell'apprendimento costante e il bilanciamento tra vita privata e lavorativa;
- **accessibilità:** è accessibile a persone di tutte le età, livelli di istruzione e non richiede alcuna conoscenza o esperienza specifica in tecnologia;
- **personalizzazione:** può essere personalizzato per adattarsi alle esigenze individuali degli utenti/studenti, per i quali vengono selezionati i formati, i contenuti e le forme di feedback maggiormente coerenti;
- **efficienza:** l'e-learning può essere più efficiente rispetto ai metodi di apprendimento tradizionali, in particolare rispetto ai tempi di apprendimento, infatti, gli studenti possono imparare al proprio ritmo e non sono vincolati da orari o programmi specifici.
- **costo:** può rappresentare una forma più economica rispetto a quella tradizionale, soprattutto se si usano piattaforme in cui

gli stessi utenti possono divenire docenti ed offrire gratuitamente o a pagamento corsi ad altri utenti iscritti nella piattaforma, dunque, il costo d'impresa si sposta sulla struttura informatica e sulle strumentazioni messe a disposizione degli utenti.

Nel complesso, l'e-learning è una tecnologia in continua evoluzione e nuove funzionalità vengono sviluppate costantemente, ciò implica che i vantaggi e gli svantaggi siano destinati a mutare nel tempo. Dunque, è importante rimanere aggiornati sulle ultime tendenze dell'e-learning in modo da poter prendere decisioni informate su come utilizzarlo per migliorare l'apprendimento, tanto per i *policy maker* pubblici quanto per le imprese private.

Bibliografia

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.

Bejinariu, A. C., Jitarei, A., Sarca, I., & Mocan, A. (2017). Organizational change management—concepts definitions and approaches inventory. In *Management Challenges in a Network Economy: Proceedings of the MakeLearn and TIIM International Conference* (pp. 321-330).

Bullen, M., & Janes, D. (Eds.). (2006). *Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues: Strategies and Issues*. IGI Global.

Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E., & Wade, V. P. (2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to flexible services. *IEEE internet computing*, 11(3), 28-35.

Ganino, G. (2009). *Immagini per la didattica: metodologie e tecnologie dell'audiovisivo digitale*. Anicia.

Gecer, A., & Dag, F. (2012). A blended learning experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 438-442.

Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381.

Goosen, L., & Van Heerden, D. (2015, June). E-learning management system technologies for teaching programming at a distance. In *International Conference on e-Learning* (p. 116). Academic Conferences International Limited.

Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. *The Oxford handbook of lifelong learning*, 1-26.

Hjeltnes, T. A., & Hansson, B. (2005). Cost effectiveness and cost efficiency in e-learning. *QUIS-Quality, Interoperability and Standards in e-learning, Norway*.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning?. *TechTrends*, 63(5), 564-569.

Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and teaching dialogue*, 17(1), 21-34.

Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151-85197.

McConnell, D. (2023, January). Collaborative Assessment as a Learning Process in E-learning. In *Computer Support for Collaborative Learning* (pp. 567-566). Routledge.

Mellati, M., & Khademi, M. (2019). Technology-based education: Challenges of blended educational technology. In M. Habib (Ed.), *Advanced online education and training technologies* (pp. 62-48). IGI Global.

Mittal, P., & Raghuvaran, S. (2021). Entrepreneurship education and employability skills:

the mediating role of e-learning courses. *Entrepreneurship Education*, 4(2), 153-167.

Nortvig, A. (2014). The change of time and space in e-learning. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 612-616.

Piskurich, G. M. (2006). Online learning: E-learning. Fast, cheap, and good. *Performance Improvement*, 45(1), 18-24.

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.

Rossett, A., Douglass, F., & Frazee, R. V. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning circuits*, 4(7), 1-8.

Santo-Sabato, A., & Vernaleone, M. (2014, September). From the first generation of distance learning to personal learning environments: An overall look. In *International Conference on E-Learning, E-Education, and Online Training* (pp. 158-155). Cham: Springer International Publishing.

Stracke, C. M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A Literature Review on History, Definitions and Typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331-341.

Torrisi-Steele, G. (2011). This thing called blended learning—a definition and planning approach. *Research and development in higher education: Reshaping higher education*, 34, 360-371.

Felice Addeo

Professore associato in Sociologia Generale, DISPC, Università degli Studi di Salerno, faddeo@unisa.it.

Francesco Notari

Dottorando in Scienze e Culture dell'Umano, DISPC, Università degli Studi di Salerno, fnotari@unisa.it.

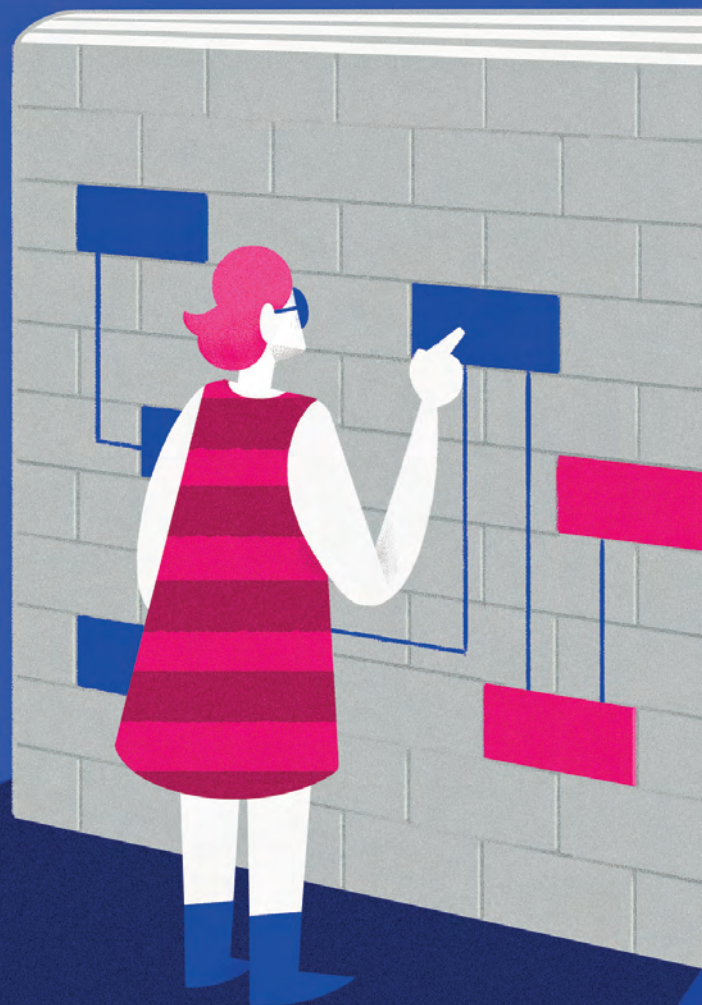
Copyright © FrancoAngeli

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



300+
percorsi personalizzabili

La tua library
in abbonamento
per stimolare
l'autoformazione
e promuovere
lo sviluppo
del personale
della tua azienda



Libera
la passione
di apprendere

www.skilla.com

Sei formatore o una società di formazione? Diventa nostro partner!

ESPERIENZE e VISSUTI



Wine Immersive Ambassador Verso l'empowerment della comunicazione professionale nel Wine Business

Paola Restelli e Giuseppe Festa

Introduzione

Il mercato del vino è uno dei più dinamici nel panorama economico mondiale e le professioni attive in tale ambiente sono in costante evoluzione, con nuovi ruoli che emergono continuamente, a volte in maniera persino difficile da intercettare e classificare. Il Wine Marketing, quando focalizzato sul vino come prodotto a prevalente contenuto culturale, si pone come obiettivo strumentale l'accrescimento delle competenze del cliente/consumatore, sempre più preparato, consapevole e desideroso di essere continuamente stimolato nell'approfondimento del prodotto-vino attraverso una comunicazione che sia strutturata sempre di più in termini educativi (Festa & Mainolfi, 2013).

Inoltre, il consumatore moderno ha un approccio multicanale alla ricerca, all'acquisto e al consumo del vino, richiedendo conseguentemente che l'esperienza connessa vada ben oltre l'informazione e la transazione. L'aumento della conoscenza disponibile ha un

impatto diretto sull'evoluzione delle strategie di consumo del vino, messo sempre di più in correlazione a uno stile di vita, una ritualità o uno status di eventuale affermazione socio-relazionale; il consumatore pretende chiarezza, completezza e trasparenza nella comunicazione delle informazioni, fino all'analisi delle specifiche origini degli specifici prodotti oggetto di analisi.

Assieme all'incremento e al raffinamento della conoscenza, sempre maggiore importanza sta assumendo allo stesso tempo il concetto di esperienza, in senso sempre più ampio e ormai anche in ottica di virtuale "puro" (si pensi ai tour enoici nel metaverso) o di virtuale "ibrido" (si pensi agli Smart Tasting) (Festa et al., 2022). Le aspettative della Wine Marketing Experience, infatti, stanno notevolmente aumentando, che si tratti del comportamento di acquisto e consumo nel segmento Business-To-Consumer (B2C) o nel segmento Business-To-Business (B2B); di conseguenza, è chiamata a evolvere anche la figura professionale variamente

coinvolta nella Wine Marketing Proposition, dal livello più analitico-strategico del Wine Marketing Director a quello più operativo-relazionale del Wine Ambassador. In tal senso, lo studio che segue si propone di analizzare una nuova dimensione della comunicazione professionale nel Wine Marketing, focalizzando l'attenzione della ricerca proprio sul Wine Ambassador, immaginandone una possibile evoluzione in termini di "Wine Immersive Ambassador", ossia esaltandone il relativo contributo alla potenziale Wine Marketing Experience. A tale innovativa figura professionale sembra associarsi, oltre all'indispensabile competenza nel campo del vino, un mix di soft skills in termini di sensibilità comunicativa, dinamismo relazionale, coinvolgimento sociale, intelligenza emotiva e tensione culturale, segnalando pertanto enormi potenzialità in termini di valore esperienziale trasmissibile in ottica di Wine Marketing.

Contesto professionale e scientifico

Un'organizzazione in grado di fornire servizi concreti assieme a esperienze memorabili può godere di un notevole vantaggio competitivo nei confronti dei propri concorrenti (Shaw & Ivens, 2005). Tali servizi non devono essere mirati esclusivamente a motivare l'acquisto, ma anche a stabilire nel tempo una relazione con il cliente, per stimolarlo ad acquisire e a condividere conoscenza.

La maggiore pressione competitiva all'interno dello scenario globale spinge in realtà tutte le imprese dell'intera filiera a innovare e a comunicare continuamente per conquistare o difendere la loro posizione di mercato; i clienti/consumatori sono sempre più esperti e informati, con elevate aspettative di qualità e allo stesso tempo di convenienza, generando problematiche caratterizzate da sempre più intensa complessità e selezione, con imprese che crescono per sviluppo del mercato o anche a danno

di altre, richiedendo quindi una sempre maggiore esigenza di professionalità e specializzazione, a livello sia strategico sia operativo. Il comparto vitivinicolo moderno sta intensamente evolvendo nel suo assetto commerciale. In particolare, la funzione distributiva sta vivendo profondi cambiamenti, che possono essere ancor oggi analizzati come il risultato degli effetti sinergici di almeno quattro forze concorrenti e interagenti, che sembrano rimanere costanti nel tempo (Pomarici, 2005; Mariani & Pomarici, 2008):

- l'evoluzione della domanda (quantitativa e/o qualitativa);
- l'intensificarsi della pressione competitiva, anche tramite l'ingresso sul mercato di nuovi operatori;

- la crescita del potere di mercato della distribuzione (con grandi concentrazioni da un lato e nascita di nuovi piccoli operatori specializzati dall'altro);
- l'affermazione sempre più significativa del ruolo del *brand*.

Più nello specifico, la distribuzione moderna nel Wine Business tende a garantire, oltre all'efficienza logistica da un punto di vista spaziale e temporale, anche un'ampia gamma di servizi al cliente, soprattutto quello industriale, fino alla progettazione e allo sviluppo di strategie e campagne di marketing e comunicazione atte a rendere inconfondibile la riconoscibilità, la credibilità e l'appeal della specifica proposta vinicola (dall'organizzazione di panel test con opinion leader del settore

alla rivisitazione del packaging). Nel caso particolare del Wine Marketing, infatti, il partner distributivo opera sempre più in sinergia con le aziende produttrici selezionate per il proprio catalogo, con l'intento di farle crescere organicamente attraverso la programmazione condivisa di un piano di marketing che abbia come cardine il valore percepito dal cliente e che si focalizzi in primis sui territori di produzione, inevitabilmente caratterizzanti in termini di tipicità e di conseguente unicità il complessivo vissuto/vivendo sensoriale di quella specifica Wine Value Proposition. In questo contesto è possibile riscontrare che stiano emergendo diversi fenomeni di specializzazione dell'offerta, associati all'erogazione di attività rivolte anche al consumatore

finale e aventi come volano l'informazione, la formazione e in un certo senso la promozione culturale associata a quello specifico vino/territorio/produttore. È in questo "middleware" che storicamente nasce, si specializza e si sviluppa la figura professionale del Wine Ambassador, spendibile sia all'interno di aziende produttrici sia all'interno di aziende distributrici - dall'importatore al grossista, dall'agente al punto vendita specializzato - sia in contesti più ampiamente consumer (Glassoffbubbly. Com, 2023).

Tuttavia, la sua collocazione "ibrida" tra *brand ambassador*, *professional sommelier*, *wine consultant* e *social media manager* potrà concretamente rappresentare un'appetibile risorsa per l'industria del vino, investendo su un unico ruolo, soltanto se non sfuggerà la connotazione esperienziale. In tal senso, sembra emergere l'opportunità della seguente domanda di ricerca (RQ - Research Question).
RQ. "Quali caratteristiche aggiuntive dovrebbe avere un Wine Ambassador per svolgere una funzione innovativa nel marketing e nella comunicazione del vino?"

Principali risultati

Da interviste in profondità ad alcuni dei più rilevanti esponenti del settore marketing & vendite del Wine Business in Italia è emerso che l'esigenza di una nuova e innovativa relazione con il mercato B2B e con il mercato B2C è molto sentita dai soggetti intervistati, sia in ragione della naturale



ESPERIENZE e VISSUTI

Istruzione	Consulenza prevendita	Personalizzazione
Consulenza postvendita	Tangibilità & intangibilità delle caratteristiche del prodotto	Formazione
Garanzia	Assistenza	Finanziamento

Conoscenza profonda dell'offerta (azienda, vini e mercati)	Conoscenza evoluta delle tecniche di servizio, degustazione e abbinamento	Conoscenza integrata delle occasioni e dei contesti "trade" e "consumer"
Conoscenza dinamica e stimolante, sia push sia pull, verso i clienti	Gestione della conoscenza come meccanismo di coinvolgimento e identificazione	Conoscenza condivisa con addetti alla vendita, sia aziendali sia clienti
Conoscenza autorevole, responsabile e affidabile della brand reputation	Conoscenza disponibile per il supporto alla valorizzazione del prodotto-vino	Conoscenza delle politiche, delle prassi e delle eccezioni aziendali alle quali rinviare

Tavola 1: Dal sistema "prodotto-servizio" al sistema "prodotto-servizio-conoscenza" nel Wine Business. Fonte: adattamento da Ranalli, 1992.

evoluzione delle problematiche di vendita/consumo sia a causa della spinta della pandemia da COVID-19 verso sempre maggiore attenzione, sostenibilità e tecnologia. È possibile, dall'analisi delle risultanze delle interviste, immaginare alcune delle fondamentali caratteristiche che un "nuovo" Wine Ambassador dovrebbe avere (in **Tavola 1**, in tal senso, si usa come punto di partenza il tradizionale schema di prodotto-servizio). Da questa interpretazione, che costituisce pertanto una possibile risposta alla RQ ("Quali caratteristiche aggiuntive dovrebbe avere un Wine Ambassador per svolgere una funzione innovativa nel marketing e nella comunicazione del vino?") emerge con evidenza il contributo del knowledge management all'arricchimento di contenuto della figura professionale del Wine Ambassador. Tuttavia, in questa visione il knowledge management – tramite le sue leve di specializzazione, interiorizza-

zione, esteriorizzazione e combinazione, in ossequio al modello di Nonaka e Takeuchi – costituisce anche e soprattutto l'humus, il substrato, il middleware tramite cui si sviluppa l'immersione della relazione, ossia il coinvolgimento esperienziale dell'interlocutore e la sua identificazione duratura con il Wine Brand.

Discussione

Alcuni aspetti dell'indagine meritano almeno una particolare menzione. Per esempio, per quanto riguarda la comunicazione, è inevitabile che l'arricchimento del contenuto professionale e della comunicazione del contenuto professionale (dalla relazione all'immersione) contempli come principale canale i social media (vecchi e nuovi), naturalmente da selezionare contesto per contesto, ma restano in ogni caso fondamentali il contatto e la relazione con opinion leader, influencer, giornalisti specializzati, autori delle guide e associazioni di cate-

goria. Per quanto riguarda il marketing, acquisisce sempre maggiore importanza il tribal marketing, con la brand personality che rimane salda nei principi, nei valori e nel credo aziendale, ma con la brand identity che per necessità/opportunità di mercato si proponga in termini di flessibilità, interpretabile come percezione in maniera coerente (per brand personality) e/o multipla (per brand image). Per clienti business o consumer, attuali o potenziali, eventi come tasting, masterclass, conferenze e varie altre iniziative dovranno risultare come occasioni speciali d'immersione esperienziale nell'universo della Cantina o dell'Azienda (si pensi a un distributore), quasi come momenti di culto condiviso. Questa potenzialità, naturalmente, diventerà ancora più intensa nello specifico accesso fisico alla Cantina o all'Azienda, amplificando la percezione individuale della situazione anche grazie alla scelta del più idoneo registro comunicativo, in segui-

to a un'attenta profilazione dell'interlocutore e del suo livello di conoscenza/aspettativa. Tale arricchimento vale anche per eventi standard, sia in un'ottica di visita (Cantine Aperte, Calici di Stelle e così via) sia in un'ottica di accoglienza (in occasione di fiere, manifestazioni di settore e così via). Per quanto riguarda la distribuzione, si pensi in particolare alla potenzialità dei Wine Club, che proprio nei social media trovano non soltanto opportunità di comunicazione e relazione, ma più sostanzialmente di esistenza e funzionamento. Allo stesso tempo, il Wine Immersive Ambassador viene a svolgere un ruolo potenzialmente più efficace, in termini di valore aggiunto, forse proprio per il distributore, dal più piccolo al più grande, dallo specializzato al generico, nella sua recente evoluzione da mero intermediario (soltanto comunicazione tecnico-funzionale) a fornitore di valore aggiunto (anche comunicazione simbolico-emozionale).

Implicazioni teoriche e pratiche

Il Wine Immersive Ambassador è una figura professionale nuova e innovativa: nuova nel contenuto, perché è caratterizzata dall'arricchimento del contenuto di servizio; e innovativa nella comunicazione, perché è caratterizzata dalla comunicazione in immersione tramite gestione della conoscenza. Proprio la gestione della conoscenza trova veicolo, ma in quanto veicolo anche nuova conoscenza (in una versione rivista del mezzo come messaggio alla McLuhan), nello storytelling, nel coinvolgimento e nell'emozionalità.

Esiste naturalmente un rischio, nient'affatto banale, ossia quello dell'identificazione tra Wine Brand e Wine Immersive Ambassador, soprattutto in ragione della componente immersiva, che finisce per essere più profonda e quindi probabilmente attiva anche a livello di subconscio. Si pone in al-

tre parole un problema di potenzialità di decoupling (necessario, per esempio, in caso di comportamenti opportunistici dell'una e/o dell'altra parte), che inevitabilmente riporta all'intelligenza della singola collaborazione.

Conclusione

Il Wine Immersive Ambassador sembra proporsi come nuova figura professionale nel campo del Wine Business, al centro di un nuovo e innovativo modello di marketing basato sull'influenza della conoscenza sui comportamenti di attenzione, interesse, desiderio e azione (in ossequio al modello AIDA) sia del cliente industriale (inteso come generico distributore) sia del cliente finale (inteso come generico consumatore). La sua figura probabilmente contribuirà al passaggio da una narrazione delle caratteristiche più tangibili del prodotto-vino a un'immersione nelle sue caratte-

ristiche più intangibili, grazie all'opportuna leva del knowledge management, puntando sull'esperienza attiva dell'emozione, del coinvolgimento e dell'identificazione (*advocacy*).

Principali riferimenti bibliografici

Festa, G., & Mainolfi, G. (2013), "Il comportamento del consumatore / degustatore nel wine marketing. Una prospettiva per l'Italian Way of Wine", *Esperienze d'impresa*, Vol. (2013) No. 1, pp. 35-57.

Festa, G., Melanthiou, Y., & Meriano, P. (2022), "Engineering the Metaverse for Innovating the Electronic Business: A Socio-technological Perspective" (pp. 65-86). In Thrassou, A., Vrontis, D., Efthymiou, L., Weber, Y., Shams, S.M.R., & Tsoukatos, E. (Eds.), *Business Advancement through Technology (Vol. II): The Changing Landscape of Industry and Employment*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, Springer.

Mariani, A., & Pomarici, E. (2008), "Il mercato del vino: evoluzione e scenari futuri", pp. 97-134. In Albisinni, F. (Ed.), *Le regole del vino. Disciplina internazionale, comunitaria, nazionale*. Milan, Italy: Giuffrè.

Pomarici, E. (2005), "L'evoluzione dei flussi e della domanda di vino e posizione competitiva dell'Italia", *Quaderno dell'Accademia dei Georgofili in collaborazione con l'Accademia Italiana della Vite e del Vino*, Vol. (2004) No. VI, pp. 47-76.

Ranalli, F. (1992). *Aree funzionali e governo d'impresa*. Rome, Italy: Aracne.

Shaw, C., & Ivens, J. (2005). *Building Great Customer Experiences*. London, UK: Prentice-Hall. <https://glassofbubbly.com/how-to-become-a-wine-ambassador-profession-benefits> (last access 13 August 2023).

Paola Restelli

Wine Immersive Ambassador, Sommelier, Donna del Vino, autrice del blog "Wine Immersion", info@paolarestell.com.

Giuseppe Festa

Professore associato di Economia e Gestione delle Imprese, Direttore del Corso di Perfezionamento Universitario in "Wine Business", DISES, Università degli Studi di Salerno, gfesta@unisa.it.

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>



Al via il progetto Next Gen: BE Your DIGITAL Revolution

Mario Vitolo

Da qualche anno il mondo della formazione si interroga su come agire un ruolo di rilievo rispetto alla grande sfida della transizione digitale.

Il nostro paese, come altri del bacino del mediterraneo sta scontando un approccio culturale che mostra delle resistenze alla forte transizione in corso. Dal 2005 l'Unione Europea, prima attraverso il JRC e poi, dal 2017 con il progetto Dig.Comp., spinge i singoli stati membri ad attuare politiche di sensibilizzazione al digitale e finanzia interventi di formazione e istruzione tesi all'acquisizione di competenze digitali.

Secondo il DESI¹ della Commissione europea, in Italia sono 26 milioni le persone senza competenze digitali di base. Inoltre, solo il 43,1% delle donne possiede competenze digitali di base, rispetto al dato Ue del 52,3%. Il nostro Paese, in aggiunta, presenta il più alto tasso di NEET² in Europa, secondo solo alla Romania. Al Sud Italia il dato più preoccupante con il 61% dei NE-

ET e con 1 giovane su 5 che abbonda la scuola.

La somma di questi due fattori, da una parte limita i diritti di cittadinanza di milioni di persone, dall'altra penalizza i processi di sviluppo del Paese per carenza di professionalità adeguate, riducendo fortemente l'occupabilità. La crisi globale dovuta al Covid-19 ha colpito significativamente i giovani poiché accelerando ancora di più l'innovazione tecnologica, ha ampliato il disallineamento delle competenze sul mercato del la-

voro, innalzando a luglio del 2022, il tasso di disoccupazione giovanile al 24%.

Il Fondo per la Repubblica Digitale

Per accompagnare l'Italia verso la transizione digitale, ispirandosi all'innovativa e positiva esperienza di partnership tra pubblico e privato sociale del *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*, è nato il Fondo per la Repubblica Digitale³. Si tratta

di una partnership tra Governo e l'ACRI - Associazione di Fondazioni e Casse di risparmio, che si muove nell'ambito degli obiettivi di digitalizzazione previsti dal PNRR e dall'FNC.⁴ Il Fondo – in via sperimentale per gli anni 2022-2026 – stanZIA un totale di circa 350 milioni di euro ed è alimentato da versamenti effettuati dalle Fondazioni di origine bancaria. L'obiettivo è sostenere progetti, selezionati attraverso bandi, rivolti alla formazione e all'inclusione digitale, per accrescere le compe-



1 *Digital Economy and Society Index*.

2 Acronimo inglese di *Not [engaged] in Education, Employment or Training*.

3 Istituito con il decreto legge n. 152 del 6 novembre 2021, convertito con modificazioni dalla legge n. 233 del 29 dicembre 2021.

4 Fondo Nazionale Complementare.

tenze digitali e sviluppare la transizione digitale del Paese. Ad oggi, il Fondo ha pubblicato 4 Bandi e due di questi sono già stati valutati ed avviati: *OnLife*, rivolto a giovani NEET, e *Futura*, rivolto alle donne.

Sono in corso di valutazione gli ulteriori due: *Prospettive*, rivolto a inoccupati e disoccupati tra i 34 ed i 50 anni, ed *In Progresso*, rivolto a lavoratori con mansioni a forte rischio sostituibilità.

I primi due bandi hanno visto la candidatura di 318 progetti di cui 23 quelli selezionati - 12 progetti rivolti ai giovani ed 11 progetti rivolti alle donne – coprendo l'intero territorio nazionale.

Il bando *OnLife*

Il Fondo per la Repubblica Digitale ha avviato il primo bando *OnLife*, destinato ai Neet, con una duplice ambizione. Avviare al lavoro circa 1000 NEET e raccogliere idee e buone prassi per il futuro che potessero allargare il campo delle attività proposte al target di riferimento, andando ben oltre i corsi di formazione e le classiche attività di orientamento.

A conferma di ciò ha indi-



viduato un comitato scientifico indipendente composto da docenti universitari italiani di fama internazionale come Raffaella Sudan e Luciano Floridi⁵, che hanno espresso elementi di forte innovazione nella stesura dei Bandi. In questo quadro di riferimento l'avviso *Onlife*⁶ raccoglie gli spunti del neologismo che lo identifica, ideato dal prof. Floridi. Il neologismo, coniato dal filosofo italiano nel 2014, che giocando con i termini online e life vuole intendere che non siamo più noi ad essere online, ma sono i media ad essere onlife, offre una riflessione sul rapporto tra società dell'Infosfera e i giovani. Viviamo in un contesto ibrido, ben rappresentato dalla metafora delle Mangrovie. Esse crescono

in un clima dove il fiume (di acqua dolce) incontra il mare (di acqua salata). In questo contesto non possiamo riconoscere se l'acqua sia dolce o salata, perché si tratta di una terza tipologia, l'acqua salmastra. Allo stesso modo non possiamo distinguere nettamente quando siamo online o offline: siamo nell'ibridazione onlife. Questo trasforma la nostra vita, a tutti i livelli. Si pensi al tempo lavorativo: non ha oggi un confine definito e confinato nelle mura e negli orari di ufficio, siamo raggiungibili in ogni momento della giornata e della settimana: uno spazio pubblico come quello lavorativo, raggiunge uno spazio privato. Probabilmente, la generazione Z⁷ sarà l'ultima a sperimentare una

chiara differenza tra offline e online.

Il progetto Next Gen: BE Your DIGITAL Revolution

Il Progetto, selezionato nell'ambito del Bando *Onlife*, rappresenta una risposta concreta alla riduzione del numero di NEET in Campania e si propone di offrire nuove esperienze di apprendimento in contesti fisici e digitali, attraverso una multidimensionalità di contesti di apprendimento formali ed informali.

Ha scopo di attivare l'acquisizione di competenze digitali e di sostenere i cosiddetti "scoraggiati"⁸ al fine di agevolare il loro ingresso nel mondo del lavoro e for-

5 Raffaella Sadun (Professoressa in *Business Administration in the Strategy Unit presso Harvard Business School*), Oriana Bandiera (Professoressa di Economia alla London School of Economics), Barbara Biasi (*Assistant Professor of Economics presso Yale School of Management*), Francesco Drago (Professore ordinario di Economia Politica presso l'Università di Catania), Luciano Floridi (Professore di Filosofia ed etica dell'informazione presso University of Oxford e l'Università di Bologna);

6 Inserito nella primavera del 2019 tra le voci della Treccani, insomma, è stato dato al termine «onlife» significato di «dimensione vitale, relazionale, sociale e comunicativa, lavorativa ed economica, vista come frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva».

7 Il tema dei NEET, unitamente alla transizione digitale ed alle nuove forme di umanesimo, aprono una riflessione profonda sui rapporti e sulle distanze intergenerazionali.

8 Rischiano maggiormente di diventare NEET: coloro che hanno un basso livello di istruzione; coloro che possono essere definiti "fragili": donne, immigrati, disabili; coloro che provengono da contesti di povertà familiari; coloro che vivono fuori dalle città. A questi fattori contribuiscono alcuni aspetti: la complessa fase di transizione tra la scuola, Università e lavoro; il senso di smarrimento, la mancanza di prospettiva e l'incertezza crescente, che generano i cosiddetti "scoraggiati".

ESPERIENZE e VISSUTI

I corsi del Learning Block 4

1. Artificial Intelligence for Smart People
2. Data Science Journey
3. Digital Acceleration for Business
4. Digital Photography: Lightroom
5. Graphic Design 3D & Visual Communication
6. Il web 3.0: Blockchain, AR, VR e Metaverso
7. STEM World - Coding, Robotica e Automazione Industriale
8. Strumenti per il Videomaking: creazione, editing e montaggio
9. Sviluppare applicazioni e software con Java
10. Train for the Digital Platform Revolution

nirgli nuove prospettive di realizzazione professionale. Il modello riprende le tre “macro fasi” del piano Garanzia Giovani; dall’emersione all’ingaggio fino all’attivazione e le integra con un approccio phygital.

Finalità dell’intervento è il coinvolgimento di oltre 150 giovani, di cui 100 da avviare al lavoro entro 24 mesi.

Il progetto prevede una struttura modulare, articolata in attività formative e non formative (coinvolgimento, comunicazione, informazione, supporto, matching tra domanda e offerta di lavoro) fortemente integrate tra loro.

La sua realizzazione è affidata ad un partenariato di soggetti profit e non profit. Il soggetto capofila è la Fondazione Saccone che, insieme all’Università degli studi di Salerno e all’Associazione AI.BI., realizzerà entro luglio settembre 2024 circa 2000 ore di formazione, 48 ore di eventi sportivi, 360 ore di coaching e 420 ore di orientamento. Il pro-

getto è realizzato con il supporto di importanti realtà nazionali operanti nel settore delle competenze digitali come *012 Factory*, *Humangest*; *Ninja Marketing*; *Palazzo Innovazione*; *Protom Group*, Gruppo Strategico e Virvelle. A supportarlo territorialmente aziende del settore IT (IT Svil, Healthcare Group, Pagine Mediche, Savino Solution, Hubitat e Viralbeat) e istituzioni (Comune di Salerno, Confindustria Salerno, CSV Salerno). Tramite un approccio ibrido, capace di valorizzare il duplice aspetto fisico e digitale dell’interazione, i destinatari saranno coinvolti in un ecosistema nel quale una piattaforma LCMS⁹, abbinata a framework di AR, giocherà un ruolo chiave per assicurare un’esperienza formativa ingaggiante e di qualità. Il progetto si servirà di metodologie e strumenti didattici innovativi (Gamification, micro-learning, tools interattivi) e strategie di apprendimento integra-

te (didattica in presenza ed e-Learning, esperienze outdoor metaforiche e sportive) per agevolare nei destinatari una crescita reale in termini di competenze digitali e soft/life skills.

Il percorso di apprendimento e di inserimento sarà strutturato in 4 Fasi di apprendimento, denominate Learning Blocks, in una fase di coaching e in una fase di inserimento al lavoro. Il primo Learning Block (60 ore) coinvolgerà i destinatari in sessioni formative di gruppo e perseguirà la finalità di “accompagnare Onlife” i beneficiari, di guidarli verso la comprensione delle dinamiche che regolano l’apprendimento e la vita all’interno dell’Infosfera. Questo primo momento formativo consentirà di fornire capacità digitali di base, soft skills, e di far acquisire un nuovo approccio di Learning Agility. Una volta acquisiti mindset e competenze di base del mondo digitale, i partecipanti saranno coinvolti nel secondo

learning Block, interamente dedicato all’e-Learning. Ai destinatari verrà fornito accesso ad un’offerta formativa di 800 ore di contenuti fruibili in modalità asincrona da qualsiasi dispositivo fisso e mobile. Per garantire la Learner Autonomy, ogni partecipante potrà costruire il proprio personale percorso di apprendimento in coerenza con le proprie inclinazioni. I percorsi di apprendimento individuale saranno autonomamente costruiti all’interno di contenuti relativi al Digital Marketing, Content Design, Automazione, Robotica e Realtà Aumentata. Il terzo Learning Block consisterà in laboratori esperienziali basati sulla metafora sportiva, stimolando i partecipanti ad “allenare” le proprie competenze. Il quarto ed ultimo Learning Block offrirà 10 Learning Path specialistici (1000 ore di corsi), in linea con le professioni digitali maggiormente richieste dal mercato del lavoro. I contenuti riguarderanno la formazione sulle piattaforme digitali, la creazione e l’editing di contenuti (video, 3D, animazioni etc) la Blockchain, la Realtà Aumentata e Virtuale, L’Intelligenza Artificiale, la Data Science, le Discipline STEM, La digitalizzazione per il business e lo sviluppo software.



società dovrebbe dotarsi di una strategia di sviluppo della propria cultura digitale in grado di fornire ai propri membri capacità e strumenti per vivere al meglio e approfittare delle opportunità offerte dalla propria vita onlife. Abbiamo bisogno di anticipare e guidare l'impatto che le tecnologie avranno su di noi e sull'ambiente che ci circonda. Abbiamo bisogno di un framework intellettuale che ci aiuti a dare significato e a comprendere questa nuova complessa situazione.

Bibliografia

Dossier del Ministero delle Politiche Giovanili e del Ministero del Lavoro NEET Working;

Dati e studio Eurostat 2021 sulle percentuali generali dei Paesi UE – pubblicati il 26 aprile 2023;

Dati e studio Eurostat 2022 sulle percentuali generali dei Paesi UE – pubblicati a maggio 2023,

Report ISTAT disoccupati e occupati maggio 2023

<https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/digicomp-parla-italiano/>

<https://www.fondorepubblicadigitale.it/>

<https://www.fondorepubblicadigitale.it/bandi/bando-onlife/>
Kolb D. A. *Experience as the source of learning and development*, Upper Sadle River: Prentice Hall, 1984.

Morgan J. *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*, FrancoAngeli, 2016.

Mario Vitolo

Managing Director di Virvelle e coordinatore del progetto.

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>

Conclusioni

Con il progetto Next Generation si punta alla diffusione pervasiva e consapevole delle tecnologie ICT, focalizzando l'attenzione sull'osservazione dei comportamenti e delle abitudini che questi abilitano, agevolando esistenze degne di essere vissute onlife.

Il progetto, che nutre le sue radici nel "The Onlife Manifesto", affronta i contenuti proposti per binomi e non per dicotomie. In quest'ottica i corsi organizzati dall'Università degli Studi di Salerno come ad esempio "Il web 3.0: Blockchain, AR, VR e Metaverso" oltre a offrire contenuti tecnici, aprono

una riflessione sul binomio pubblico e privato dell'onlife. I giovani impareranno a comprendere il fondersi della sfera privata a quella pubblica con tutte le relative criticità; basti pensare, in questo senso, alla necessità avvertita di uno strumento di tutela come il diritto all'oblio e, all'estremo opposto, a forme di controllo come quelle legate alle pratiche di social recruiting.

Sarà data la possibilità ai giovani di confrontarsi in una moltitudine di ambienti fisici e virtuali sul binomio uomo-macchina, che reso più complesso proprio dallo sviluppo di tecnologie come l'AI o il machine learning,

pone diverse questioni etiche e filosofiche.

Le competenze tecniche incontreranno quelle giuridiche e filosofiche su numerosi temi delicati come ad esempio *la cittadinanza digitale, l'information overload e l'iperstoria*: la grande mole di informazioni a disposizione degli individui in rete risulta spesso difficile da gestire, richiede sforzi cognitivi non indifferenti e forme di controllo che, di fatto, si traducono in una riduzione delle possibilità.

L'auspicio di chi ha immaginato il progetto è quello di spostare l'attenzione dal Digital Divide al cosiddetto *knowledge divide*: ogni

ESPERIENZE e VISSUTI

Il servizio Stelle dell'Orsa. Esperienza di supporto a distanza per pazienti con patologie oncologiche e ematologiche

Michele Palazzetti e Pierluigi Pezzotta

Ipazienti con patologie ematologiche ed onco-ematologiche e i loro familiari affrontano forme severe di distress psicologico, malessere cui le strutture ospedaliere non riescono a rispondere. La pandemia Covid19, unitamente alla considerazione che i pazienti sono spesso domiciliati in luoghi molto distanti dagli ospedali di riferimento, ci hanno stimolato a sviluppare un servizio di supporto a distanza, con video-colloqui su piattaforma on line. Lo abbiamo rivolto a pazienti di ASL RM1 e RM2, ai loro familiari adulti, ai figli nella minore età, perché il benessere della persona si avvale di relazioni funzionali con la rete primaria. Il servizio Stelle dell'Orsa è stato assicurato da un'equipe interdisciplinare¹ che ha lavorato con i medici curanti per in-



Figura 1

tegrare cura della malattia e cura della persona. Obiettivi: gestione dello stress post-traumatico, aumento della compliance, sviluppo di resilienza e proiezione

nel futuro. È stato inserito anche un gruppo di volontari appositamente formati all'ascolto attivo dei pazienti e alla relazione di

vicinanza, costantemente supervisionati. Il progetto, creato per Bianco Airone Onlus e Alfredo Agrò Onlus, è stato realizzato in collaborazione con ASL

¹ Direttore del servizio Michele Palazzetti, coach a mediazione corporea, formatore, responsabile laboratori di narrazione IPSE Istituto Psicologico Europeo; Direttore scientifico Pierluigi Pezzotta, medico, psicologo clinico, psicoterapeuta, Presidente IPSE; Carlotta Cantore e Jacopo Bravo, psicoterapeuti; Roberta Nicolò e Laura Corona, pedagogiste cliniche; Alessandro Neri, fotografo, videomaker, esperto di laboratori di narrazione per immagini; Costanza Romani, counselor, responsabile monitoraggio.

RM1 e ASL RM2. Nel 2022 è stato finanziato nell'ambito dell'avviso pubblico "Comunità Solidali 2020" di Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Regione Lazio. Nel 2023 prosegue grazie a Fondazione Roche Per i Pazienti, selezionato fra i 5 progetti vincitori del massimo premio. 146 le persone fin qui coinvolte: 13 medici, 7 infermieri, 1 medico psicologo clinico, 2 psicoterapeuti, 1 coach e formatore, 1 fotografo e videomaker, 2 pedagogiste, 34 volontari, 60 pazienti, 16 familiari adulti, 10 familiari nella minore età (6-12 anni).

Il laboratorio di narrazione

La scelta di operare a distanza si è dimostrata efficace, rispondendo alle esigenze logistiche di pazienti e famiglie e superando le perplessità di chi riteneva non sostituibile la relazione di aiuto in presenza. L'equipe si è avvalsa della sperimentazione che Pallazetti aveva precedentemente condotto sulla sollecitazione del sé corporeo anche in ambiente digitale. Dopo le attività individuali i partecipanti sono stati accompagnati a quelle in gruppi composti in base a stile di comunicazione, bisogni, obiettivi dei partecipanti. Il laboratorio di narrazione per i pazienti ha contemplato espressione verbale, scritta e orale e per immagini invitando a presentarsi, narrare un

tema specifico, proseguire un incipit aperto, ricostruire un tempo del passato recente o lontano, sviluppare libere associazioni, narrare non solo l'esperienza della malattia ma più aspetti della propria vita. Dopo aver "giocato" con la lettura del linguaggio fotografico, i pazienti hanno prodotto foto su temi specifici: un momento di benessere, un'emozione, uno stato d'animo raccontato da un dettaglio del corpo come la mano. Ciascuno ha composto la "copertina del mio libro", raccontandosi attraverso elementi visivi e testuali (vedi Figura 1). I conduttori hanno avuto il compito di favorire l'ingaggio dei partecipanti, l'innesco della narrazione e l'accoglienza non giudicante, emotivamente partecipata e ricca di rispecchiamenti. Costantemente hanno evi-

denziato dettagli concreti sulle posture e le attivazioni corporee dei partecipanti. I bisogni principali intercettati sono stati quelli legati al senso di solitudine nel gestire l'impatto emotivo della malattia, la paura, la frustrazione, vissuti depressivi, agiti di rabbia. Tra i feedback: "Scambiare esperienze dà sollievo, molto"; "Il laboratorio conduce per mano su strade che appaiono giocose, facili. Qui nasce fiducia e stima e relazione"; "Ho l'impressione che abbiate visto cose che raramente o mai altri sono riusciti a vedere"; "Avete saputo capire le mie difficoltà, aiutare e confortare"; "Questo nostro parlare è intimità. Benefica. Aiuta a sentirsi riconosciuti"; "Perfetti sconosciuti, siamo diventati un NOI, liberi di mostrare le fragilità". "Ho capito che la mia

forza è nel saper alimentare la mia bambina interiore, di saper dare importanza a quei piccoli gesti quotidiani che mi fanno godere la giornata nonostante tutto". "Ho dentro di me una valanga di fango, spaventosa, pesante per chiunque. Qui l'ho mostrata e nessuno si è allontanato, anzi".

Le attività per i minori

Le attività clinico-pedagogiche per i minori hanno mirato al potenziamento delle capacità elaborative e comunicative dello stato emotivo-relazionale (vedi Figura 2). Sono stati letti e composti racconti, dando ampio spazio a libere associazioni e invitando a rappresentare il vissuto con



Figura 2



Figura 3

il disegno. Attività di cooperazione per il problem solving (es. escape room, risoluzione dei conflitti all'interno delle storie) sono state scelte per rafforzare l'autostima, dimostrando ai ragazzi di poter affrontare le difficoltà e di saper chiedere aiuto.

Ciascuno, in base all'età, è stato accompagnato a confrontarsi con la condizione clinica dei propri cari e a potenziare la propria comunicazione funzionale (introspezione in input, elaborazione e trasposizione in output).

Tra i feedback: "Non vedo l'ora che venisse il venerdì, con il nostro incontro."; "Vorrei avere ancora più tempo per parlare"; "Mi è rimasto nel cuore creare le storie inventando il finale". "La malattia è come una nuvola.

Ma ha un bordo nero ed è scura al centro, perché la malattia ti cambia fuori e dentro. So che la mia mamma è rimasta sempre la stessa, ma è cambiato un po' il nostro rapporto" (vedi Figura 3).

Le attività per i familiari adulti

Per i familiari adulti la narrazione di sé si è mostrata funzionale al recupero di un'integrità minacciata dall'identificarsi nella funzione di aiuto al congiunto (con sentimenti di annullamento, rabbia e colpa).

Preziosa la possibilità di uscire da un vissuto di isolamento, di sentirsi visti e di focalizzare bisogni e risorse.

Tra i feedback: "Sono grata della serenità che ho guadagnato. Sto crescendo nella consapevolezza di avere un peso anch'io, di avere qualche diritto e non solo doveri.

Condividere esperienze di vita e mettersi in discussione penso sia già un regalo. Trovare chi ti ascolta è semplicemente meraviglioso". "Abbiamo trovato una normalità che non vedevamo più. Si può vivere anche nella malattia, o vicini a un malato"

Sperimentare la "pensabilità" delle emozioni

L'equipe, i medici e i volontari hanno riscontrato cambiamenti significativi nel comportamento e nello stato emotivo di molti dei partecipanti, aiutati a sperimentare la "pensabilità" delle loro emozioni. In linea con esperienze internazionali come quelle sulla drammatizzazione del vissuto promosse dall'OMS e dalla CRI Internazionale, o quelle di scrittura espressiva testimoniate da J. W. Pennebaker, i laboratori di narrazione dimostrano di poter utilmente contribuire alla gestione del trauma e di aiutare la persona a riscoprire parti di sé distinguendosi dalla malattia. Nelle attività è emersa una ricorrente convinzione: "Solo chi ha vissuto quello che stiamo vivendo noi può capirci". Rappresenta il vissuto di isolamento sociale di chi porta con sé i temi del dolore, della malattia e della morte, che la nostra cultura tende a evitare, o sminuire. Perché ci sconvolgono, ci spaventano, non sappiamo cosa fare per risolverli. Proviamo la tentazione di "distrarre" dal suo problema quella persona, che potrebbe avere bisogno di parlarne e che si sottopone a stress inibendo questo suo bisogno per timore di stigma sociale. Non siamo orientati a un'autentica accoglienza, al fare spazio: "Se hai desiderio di parlare della tua malattia, ti ascolto". Il successo di esperien-

ze di come quella da noi condotta è senz'altro attribuibile all'aver costruito un ambiente sicuro, dove ciascuno può sperimentare, seguendo i suoi tempi e i suoi bisogni, l'apertura emotiva e l'auto-osservazione.

Riferimenti bibliografici

Assal J.P., Carboni L., Horn O., Il teatro del vissuto, Cucco Editrice, Cagliari, 2018.

Cyrułnik B., *Autobiografia di uno spaventapasseri - Strategie per superare un trauma*, Cortina Raffaello, Milano, 2009;

Pennebaker J. W., Smyth J. M., *Il potere della scrittura - Come mettere nero su bianco le proprie emozioni per migliorare l'equilibrio psico-fisico*, Tecniche Nuove, Milano, 2017.

Pennebaker J. W., *Tradurre in parole le esperienze traumatiche: implicazioni per la salute*; in Solano L. (a cura di), *Tra mente e corpo - Come si costruisce la salute*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

Vallino D., *Raccontami una storia*, Edizioni Borla, Roma, 2011.

White M., *La terapia come narrazione*, Astrolabio, Roma, 1992.

Michele Palazzetti

Coach a mediazione corporea, formatore, responsabile laboratori di narrazione IPSE Istituto Psicologico Europeo.

Pierluigi Pezzotta

Medico, psicologo clinico, psicoterapeuta, Presidente IPSE.

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>



VITA ASSOCIATIVA

VITA ASSOCIATIVA

PEF VIII EDIZIONE

Emozioni, suggestioni e nuove visioni nel mondo della formazione

Emanuela Truzzi

Il 27 giugno è stato un pomeriggio straordinario per AIF a Torino: ben 223 partecipanti hanno celebrato le vincitrici e i vincitori della VIII Edizione del PEF Premio Eccellenza Formazione. nella Sala Agnelli del Centro Congressi dell'Unione Industriale. In occasione della celebrazione del premio, i vincitori del PEF, i giurati e alcuni ospiti illustri, hanno ricevuto la shopper speciale AIF, il cui valore rappresenta un sogno divenuto realtà: nato come progetto formativo di EITD nel 2019 e premiato nella VI edizione del PEF, ha continuato ben oltre la formazione, offrendo alle ragazze coinvolte il riscatto sociale e un nobile lavoro manuale. Divenuta una vera sartoria sociale, possiamo trovare i loro prodotti con il brand fatto@scampia. La pubbli-

cazione dedicata alla VIII Edizione riporta le 92 progettualità in gara e la si può sfogliare virtualmente sul nostro sito. Ritengo sia importante dar luce a quanti abbiano voluto mettersi in gioco e competere. La sfida è parte essenziale nella vita di noi formatori: accettati e apprezzati, siamo costantemente valutati nelle nostre performance. Eppure sono ancora tanti quelli che, pur avendo realizzato dei progetti e percorsi interessanti, sono recalcitranti nel partecipare al PEF, per il timore di essere valutati.

Come in tutte le gare ci sono i vincitori e chi non ha raggiunto il premio in questa edizione potrà averlo alla prossima oppure l'ha già ricevuto in precedenza. Auspicio che tra voi lettori ci siano i futuri concorrenti per la IX edizione del Premio Eccellenza Formazione



con interessanti progetti formativi dell'anno in corso. Il mio redazionale d'apertura dello Speciale PEF è un elogio alla sfida per quanti hanno scelto di concorrere e continueranno a farlo nelle future edizioni. Noi professionisti della formazione, curiosi e ingordi, che riteniamo di poter sempre imparare dagli altri e migliorare, leggendo i numerosi progetti che hanno partecipato, possiamo idealmente sancire quello che, a nostro parere, valuteremo come migliore progetto formativo. Le sei aree hanno rappresentato ampiamente i temi della formazione con progetti e percorsi fattuali che sono fonte di ispirazione per tutti noi. Vorrei raccontarvi uno ad uno, anche quelli che, pur non raggiungendo l'ambito riconoscimento, sono comunque di interesse nello

scenario della formazione italiana. Il PEF disegna ogni anno una mappa di indirizzi, temi e sinergie che pongono l'accento sulla rilevanza della formazione erogata a più livelli sul territorio nazionale. Le giurie, composte da 36 esperti autorevoli, sono state chiamate a un compito difficile. L'ardua scelta ha portato a premiare i primi tre per ogni area e sono state assegnate ben diciannove Menzioni. I presidenti di giuria hanno conferito dei titoli affascinanti, condividendo la scelta con i giurati in un clima di confronto proattivo e di comunicazione generativa.

Sono fortemente diversificate le realtà che hanno vinto, da multinazionali come Lavazza e Generali a organizzazioni come ENEL, GEOX, da Business School come TSM a Università





come la SAA, da piccole società a singoli formatrici e formatori. Vi propongo qui una carrellata dei progetti che mi hanno particolarmente emozionato o suscitato interesse per la loro originalità. Per Ambiente Etica e Responsabilità sociale il primo premio è stato assegnato al progetto “Accademia della Vigna”, un percorso formativo che accompagna i partecipanti a superare quelle barriere interne che possono determinare la differenza nel coniugare lavoro e vita sociale. Il secondo premio è stato conferito a “La via d’uscita è dentro”, un percorso esperienziale svolti all’interno del carcere di Bollate, coinvolgendo i detenuti che hanno lavorato sulla consapevolezza, l’accettazione e il comportamento. Il titolo di questo percorso rappresenta emblematicamente ciò che si può e si deve fare per una rinascita e riscoperta di valori. Il terzo premio “Volontariato formativo d’impresa” ha coinvolto manager d’azienda in un percorso formativo che si completa con l’opera di volontariato nel servire i pasti nelle Cucine Economiche Popolari di Padova per far avvicina-

re il mondo dell’impresa al sociale. Per l’Area Comunicazione e Cultura il primo premio è stato assegnato al progetto “Inclusione sociale: il primo passo verso la normalizzazione. Il Baskin come modello da seguire”. Parente stretto del basket, il baskin è uno sport adatto a qualsiasi tipo di disabilità e Paolo Brutti è riuscito a far superare i bias cognitivi grazie al lavoro di squadra, preceduto da una formazione ad hoc. La giuria dell’Area Economia, Processi produttivi e Sostenibilità ha destinato il primo premio a “Sostenibilità” un gioco di società che coinvolge in una attività ludico esperienziale i partecipanti per costruire



una città sostenibile, consapevoli del miglioramento possibile.

Nell’area Digitale e Nuove Tecnologie è stato premiato il “Simulatore Weld- VR” un prodotto italiano utilizzato nelle scuole e negli enti di formazione e che ci ricorda che la professione di saldatore è sempre molto richiesta e la formazione va indirizzata a tutti i livelli nelle varie realtà aziendali.

Nell’Area Salute Sicurezza e Benessere organizzativo il primo premio è stato assegnato al progetto “Prova l’ebbrezza e fai battere il cuore. I rischi e i consumi di alcol e l’insegnamento delle manovre salva vita”, rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado e all’ultimo anno delle primarie, un percorso educativo indispensabile, considerando l’allarmante precocità nel consumo di alcol. Sempre in questa area il secondo premio è stato attribuito al progetto “Verso una gestione della complessità relazionale e una comunicazione consapevole: ascolto e strumenti di empowerment per la quotidianità lavorativa nei servizi cimiteriali”. Sono rimasta sorpresa positivamente per una forma-

zione che sensibilizza verso nuove aperture.

Altrettanto valido per il coinvolgimento di tutti i dipendenti è stato il progetto formativo “I Pionieri della Luna”, che ha vinto il primo premio nell’area Organizzazione e Risorse Umane. Ben 170 persone di età differente, coinvolte in un team building fuori dagli schemi stereotipati durante l’orario di apertura dei supermercati Coop Liguria. Il Premio Presidenza è stato dato a “Vite: storie di felicità” rivolto agli studenti delle scuole superiori attraverso show motivazionali e coaching personale nelle piazze di numerose città. Tra le Menzioni desidero ricordare quella data alla Congregazione delle suore infermiere dell’Addolorata Ospedale Valduce Como per la “Interdisciplinarietà nella sanità” e Lifelong Learning “Ritorno al futuro”, una formazione per adulti non convenzionale insieme a “La creatività e l’intelligenza valorizzativa” data al progetto Creative YouTH over 65. Il PEF determina la geografia della formazione confermando l’autorevolezza della nostra associazione che si avvicina al suo cinquantesimo anno di vita e porta un ampio respiro nel panorama culturale offrendo visioni del mondo sempre più aperte, illuminate e condivise.

Emanuela Truzzi

Responsabile PEF e consigliera nazionale AIF.

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>

PERCORSO FORMAZIONE FORMATORI

DIREZIONE SCIENTIFICA
GIAN PIERO QUAGLINO

- ✓ **102 ore di formazione**
- ✓ **Approccio blended**
- ✓ **Project work finale**

**Early bird: quote di iscrizioni
scontate fino al 6 novembre**



**Learning
School**

Per info:

**segreteria@
associazioneitalianaformatori.it
tel. 02.48013201**

ENTRA IN AIF!

I VANTAGGI PER I SOCI:

- **webinar gratuiti e comunità di pratica**
- **aggiornamento professionale**
- **networking**
- **Registro dei Formatori Professionisti**
- **FOR, la rivista di formazione**
- **AIF Learning News, la newsletter associativa**



Associazione Italiana
Formatori