



Università degli Studi di Siena

Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive

Corso di Dottorato

Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro

XXXV° CICLO

Verso ecosistemi della formazione. Il caso ACI Informatica S.p.A.

Tutor
Prof. Claudio Melacarne

Candidata
Dott.ssa Claudia Banchetti

Co-tutor
Prof. Mario Giampaolo

A.A. 2021-2022

ABSTRACT ITA

L'obiettivo della ricerca è quello di comprendere *come* si trasformano i processi formativi all'interno di quelli che oggi sono definiti come ecosistemi formativi. Il focus principale della ricerca riguarda la trasformazione dei modelli di formazione basati sul criterio della domanda-offerta a modelli più ibridi e negoziali e di *knowledge management*. La definizione degli oggetti della formazione, dei bisogni formativi e delle risposte formative messe in campo dalle organizzazioni si configurano sempre più come processi distribuiti basati sul principio della gestione condivisa delle sfide organizzative e del sapere piuttosto che su logiche lineari: definizione degli obiettivi, scelta dei metodi e valutazione finale. La ricerca si inserisce all'interno della tradizione di studi sulla sociomaterialità, utilizzando come cornice teorica la Teoria dell'attività storico-culturale (Engeström, 1987;1999; 2001; Fenwick, 2008; 2010; 2011).

La ricerca muove da una analisi della letteratura sviluppando nella seconda parte dell'elaborato un'indagine empirica. Per discutere e comprendere le potenzialità e i limiti degli ecosistemi della formazione sono state studiate le Academy aziendali, in quanto esperienze in cui da anni si sono sedimentate esperienze innovative di gestione della formazione basate sulla collaborazione tra sistemi formali e non formali di formazione.

La ricerca empirica qualitativa (Creswell, 2012; Silverman, 2008) ha utilizzato lo studio di caso (Creswell, 2012) analizzando in particolare una Academy aziendale di una organizzazione italiana medio-grande leader nel settore ICT. Il piano della ricerca ha previsto l'esplorazione delle pratiche di formazione all'interno dell'Academy attraverso un'analisi documentale e l'utilizzo di interviste semi-strutturate.

Nelle riflessioni finali si discuterà alla luce dell'analisi condotta di tre aspetti principali: a) la natura emergente dei bisogni formativi e il loro sviluppo e riconoscimento come evento socialmente costruito, dipendente dal contesto storico-culturale in cui esso viene generato (Fabbri, 2021); b) la spinta degli ecosistemi a ripensare gli oggetti della formazione in chiave sistemica. Se è accertato che i modelli formativi sono spinti a configurarsi certamente come azioni per rispondere ai bisogni di innovazione strumentali e ai cambiamenti tecnologici o professionali delle persone, è altrettanto interessante vedere come questi modelli sembrano evolversi anche per rispondere a esigenze nuove: creare network, aumentare la reputazione organizzativa, produrre un sapere che possa essere riconosciuto come utile anche dagli stakeholders territoriali, unire lo sviluppo professionale alle strategie aziendali, generare conoscenza partendo dal coinvolgimento delle persone

e delle comunità che abitano le organizzazioni; c) la transizione da bisogni formativi di natura professionale a quelli personali.

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

ABSTRACT ENG

The aim of the research is to understand how training processes are being transformed within what are now defined as training ecosystems. The main focus of the research concerns the transformation of training models based on the demand-supply criterion to more hybrid, negotiated and knowledge management models. The definition of training objects, training needs and the training responses put in place by organisations are increasingly taking shape as distributed processes based on the principle of shared management of organisational challenges and knowledge rather than on linear logics: definition of objectives, choice of methods, final evaluation. The research is part of the tradition of sociomateriality studies, using cultural-historical activity theory as a theoretical framework (Engeström, 1987; 1999; 2001; Fenwick, 2008; 2010; 2011). The research starts from a literature analysis and develops an empirical investigation in the second part of the paper. In order to discuss and understand the potential and limits of training ecosystems, corporate academies were studied as experiences in which innovative training management experiences based on the collaboration between formal and non-formal training systems have been settled for years.

Qualitative empirical research (Creswell, 2012; Silverman, 2008) used the case study (Creswell, 2012) analysing in particular a corporate Academy of a medium-large Italian organisation leader in the ICT sector. The research plan involved the exploration of training practices within the Academy through a documentary analysis and the use of semi-structured interviews. In the final reflections, three main aspects will be discussed in the light of the analysis conducted: a) the emergent nature of training needs and their development and recognition as a socially constructed event, dependent on the historical-cultural context in which it is generated (Fabbri, 2021); b) the drive of ecosystems to rethink the objects of training in a systemic key. If it is ascertained that training models are certainly driven to configure themselves as actions to respond to instrumental innovation needs and to people's technological or professional changes, it is equally interesting to see how these models also seem to evolve to respond to new needs:

to create networks, to increase organisational reputation, to produce knowledge that can also be recognised as useful by territorial stakeholders, to unite professional development with corporate strategies, to generate knowledge starting from the involvement of people and the communities that inhabit organisations; c) The transition from professional to personal training needs.

Keywords: Corporate Academy; learning; educational models; educational organization; socio-materiality.

*“Another turning point, a fork stuck in the road
Time grabs you by the wrist, directs you where to go
So make the best of this test, and don't ask why
It's not a question, but a lesson learned in time
It's something unpredictable
But in the end, it's right
I hope you had the time of your life
So take the photographs and still frames in your mind
Hang it on a shelf in good health and good time
Tattoos of memories, and dead skin on trial
For what it's worth, it was worth all the while
It's something unpredictable
But in the end, it's right
I hope you had the time of your life
It's something unpredictable
But in the end, it's right
I hope you had the time of your life
It's something unpredictable
But in the end, it's right
I hope you had the time of your life”*

Good Riddance (Time of Your Life)
Green Day

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo percorso desidero ringraziare coloro che ne hanno reso possibile la realizzazione.

Ringrazio il mio supervisore, il Prof. Claudio Melacarne che mi ha sostenuta offrendomi costantemente spunti riflessivi e feedback che mi consentissero di apportare miglioramenti alla ricerca e di formarmi come professionista.

Ringrazio il Prof. Mario Giampaolo che, in accordo con il supervisore, ha sempre fornito risposte su determinati aspetti della ricerca.

Ringrazio il Prof. Dirk Saller della DHBW (Mosbach) che durante il periodo di mobilità in Germania ha contribuito a fornire spunti utili per la realizzazione della mia ricerca.

Ringrazio ACI Informatica S.p.A., in particolare Oreste De Rosa, per la disponibilità e il prezioso supporto, senza di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile.

Ringrazio le colleghe e i colleghi che hanno lavorato assieme a me come tutor del Corso di sostegno per avermi permesso di conciliare ricerca e lavoro.

Infine, ma non meno importante, voglio ringraziare tutte le persone a me care: le mie amiche, Francesco e i miei “*Heroes*” Alida e Loris che mi hanno accompagnato e sostenuto durante tutto il percorso universitario, rispettando i miei tempi, il mio lavoro e le mie scelte, nonostante tutto il tempo sottratto. Questa tesi è dedicata a loro.

Indice

Abstract Ita.....	2
Abstract Eng.....	3
Introduzione	11
Capitolo I. La gestione dei processi formativi all'interno di setting organizzativi	15
1.1 La progettazione formativa: i tre paradigmi	15
1.1.1 Il Paradigma Modernista	19
1.1.2 Il Paradigma Neomodernista	24
1.1.3 Il Paradigma Postmodernista.....	32
1.2 La gestione dei processi formativi: verso ecosistemi della formazione	40
1.2.1 Le reti all'interno degli ecosistemi formativi	48
Capitolo II. Le Academy aziendali: storia ed evoluzione.....	53
2.1 Le Academy aziendali: definizioni e classificazioni	54
2.2 La diffusione delle Academy aziendali nel mondo: dagli Stati Uniti all'Europa	64
2.3 La valorizzazione del capitale umano all'interno delle Academy aziendali	72
2.4 Conclusioni	73
Capitolo III. La gestione diffusa della conoscenza. Il caso ACI INFORMATICA S.p.A	75
3.1 La prospettiva socio-materiale.....	75
3.1.1 Cultural-historical activity theory (CHAT).....	78
3.1.2 Perché la Cultural-historical activity theory (CHAT)?	83
3.2 Metodologia della ricerca	84
3.2.1 Disegno e fasi della ricerca	86
3.2.2 Il contesto della ricerca: il caso ACI Informatica S.p.A.	90
3.2.3 Procedura di raccolta dati	94
3.3 Analisi delle interviste: l'utilizzo dell'analisi tematica	95
3.3.1 Risultati emersi dall'indagine qualitativa.....	98

VERSO ECOSISTEMI DELLA FORMAZIONE.
IL CASO ACI INFORMATICA S.P.A.

3.3.2	Formazione generale	102
3.3.3	Formazione professionale e di livello	109
3.3.4	Formazione talenti.....	116
3.4	Conclusioni	119
Capitolo IV. Considerazioni conclusive		121
4.1	Considerazioni finali.....	121
Bibliografia		125
Appendice 1 – Allegati.....		140
Appendice 2 – Indice delle tabelle		146
Appendice 3 – Indice delle figure		147

INTRODUZIONE

La ricerca qui illustrata tenta di contribuire all'esplorazione delle pratiche formative all'interno di un ecosistema della formazione e di comprendere come e in che modo gli oggetti della formazione vengono generati e costruiti con logiche del tutto nuove, che tengono assieme - per esempio - l'esigenza di una formazione strumentale ma che non possono non rispondere alle esigenze delle persone che vedono sempre più nel lavoro anche una occasione di crescita personale, di riconoscimento e autorealizzazione. Riflessione questa che vale anche per i rapporti con gli stakeholders, i quali vogliono essere considerati parte del processo di management e non solo interlocutori da "contattare" per chiedere tramite un questionario una opinione finale sull'operato dell'azienda e sulle politiche di sostenibilità. Come incorporare nei nuovi modelli di formazione l'esigenza di avere un ruolo attivo nella costruzione della cultura del lavoro di una azienda? Come rispondere e tradurre in pratiche formative le richieste dei dipendenti che dichiarano di voler crescere "ma non su competenze tecniche"?

Le organizzazioni lavorative possono essere considerate come una sorta di estensione di noi stessi, si basano su interazioni, connessioni e reticoli relazionali di varia frequenza, intensità e natura sociale, economica e simbolica. Diventa sempre più strategico gestire il sapere, le competenze, la formazione in un'ottica di rete e di coinvolgimento di soggetti e attori che spesso si trovano fuori dai confini formali dell'azienda, dell'impresa e del lavoro formalizzato. Nonostante sia riconosciuta l'importanza della formazione all'interno delle organizzazioni in termini di asset strategico per generare innovazione, sembrano aprirsi nuove letture della formazione come impresa diffusa, come variabile di un ecosistema, di un network che non risponde solo ad una domanda di formazione ma a un bisogno che può essere compreso solo attraverso le voci di più persone, attori territoriali e istituzioni. Sembra delinearsi una relazione nuova tra formazione, ricerca e innovazione. Prima di avviare una riflessione su tale relazione occorre focalizzarsi ulteriormente su quelle che sono state le trasformazioni del mercato del lavoro negli ultimi decenni. L'avvento della quarta rivoluzione industriale ha avuto un notevole impatto sul lavoro e sulla società, a sua volta è stata influenzata da paesi, economie e persone. Affiora un'idea del tutto nuova di lavoro, con nuovi ruoli organizzativi - più dinamici e meno classificabili - nuove professioni, conoscenze e competenze e persone differenziate formate. I professionisti sono chiamati a ripensare la propria carriera lavorativa come un percorso in cui è presente un possibile e costante salto tra professioni, competenze, settori e territori diversi. All'interno delle organizzazioni sempre più si intersecano diverse sfere: tecnica, organizzazione e sociale delle attività lavorative spesso si sovrappongono. Le stesse imprese sono

immerse in network con altri enti, come istituzioni quali università e ricerca, e altri stakeholders, ad esempio associazioni di categoria e altre organizzazioni. Tali network possono essere definiti ecosistemi della formazione. Questi si muovono con l'obiettivo, più o meno dichiarato, di generare e promuovere conoscenza sia all'interno che all'esterno dei propri confini.

Questa ricerca parte dall'analisi di alcune traiettorie evolutive del dibattito sui modelli formativi approfondendo lo studio sulle Academy aziendali interpretate come casi interessanti di ecosistemi, o di ecosistemi formativi in formazione. In questa ricerca si prende in esame quelle Academy aziendali che incorporano sempre più modelli formativi, che coinvolgono sia università che stakeholders economici, generando innovazione e conoscenza.

Negli ultimi anni in Italia sono state formalizzate sempre più strutture di Academy aziendali (Assoknowledge, 2015). Sebbene non tutte le organizzazioni abbiano una struttura di Academy aziendale all'interno i dati relativi alla formazione in Italia sono in crescita. Dal rapporto Istat (pubblicato nel 2017 e inerente all'anno 2015) *“La formazione nelle imprese in Italia”* si registra un +5% rispetto al 2010 di imprese con unità pari o superiori a 10 che hanno svolto percorsi di formazione, nel totale il 60,2 % delle imprese. Nel 2015 le ore destinate ai corsi di formazione sono state circa 80 milioni, pari a una media annua per partecipante di 21 ore.

Il rapporto Istat sulle imprese pubblicato nell'anno 2021 (inerente al 2018) riporta i dati relativi alla formazione svolta all'interno del territorio italiano. Nel 2018, il 38,3% delle imprese con unità pari o superiori a 10 ha realizzato attività formativa non obbligatoria, ad esclusione dei corsi sulla sicurezza. Nel 30% dei casi è stata erogata formazione a metà dei professionisti, il 18% a una quota compresa tra il 30% e il 50% mentre in circa un terzo dei casi il personale coinvolto era meno del 15%. Per le imprese con addetti pari o superiori alle 250 unità la percentuale sale fino all'80% mentre scende fino al 18,4% nelle microimprese da 3 a 9 unità.

La tipologia più diffusa è la formazione continua del personale, questa è praticata da circa un terzo delle imprese con almeno 10 dipendenti. Nel 15% dei casi la formazione è rivolta alla riqualificazione del personale destinato a nuove mansioni. Tra le competenze obiettivo dei corsi figurano quelle tecnico-operative o specifiche per le mansioni da svolgere: tra le imprese con almeno 10 addetti che svolgono formazione, in media, quasi l'80% offre corsi per sviluppare questo tipo di competenze, con differenze contenute tra le attività; con un'incidenza del 30% seguono le competenze organizzative e relazionali e con il 20% quelle informatiche e di lavoro in gruppo.

Questi dati e riflessioni iniziali ci suggeriscono di focalizzarsi almeno su due aspetti. Come le trasformazioni delle organizzazioni e del mercato del lavoro sollecitano un ripensamento dei modelli formativi e di come questi cambiamenti

sono da monitorare perché la formazione resta un'importante leva per permettere alle organizzazioni di perseguire i propri obiettivi ma anche di formazione continua delle persone.

Struttura organizzativa della tesi di ricerca

La tesi di ricerca è suddivisa in due parti. La prima parte è dedicata all'analisi della letteratura. Il *Capitolo I* ripercorre la storia della progettazione formativa nel panorama italiano all'interno dei setting organizzativi, fino ad arrivare al concetto di ecosistema della formazione. L'evoluzione delle teorie e delle pratiche organizzative consente di inquadrare il processo riguardante la progettazione formativa attraverso una successione di tre prospettive paradigmatiche (1) approccio Modernista, (2) approcci Neomodernisti e (3) culture e approcci organizzativi Postindustriali e Postmodernisti. Viene dunque ricostruito un quadro evolutivo della formazione. Tale evoluzione permette di inquadrare la formazione nel secolo scorso - quello della meccanizzazione e dell'industrializzazione di massa, fino ad oggi - quello del *service management* e della rivoluzione digitale. A differenza del secolo scorso, la formazione è chiamata a rispondere a sfide pluralistiche, una delle quali è riuscire a trovare un punto di incontro tra gli interessi del professionista, del sistema organizzazione e degli stakeholders. Le organizzazioni risultano essere immerse in un ambiente che richiede loro di essere aperte a rapporti di co-creazione del valore attraverso lo sviluppo di relazioni tra partnership reciprocamente vantaggiose con altre organizzazioni aventi risorse conoscitive e competenze complementari, con i propri clienti e fornitori ma anche con istituzioni, come università e ricerca. Viene quindi a delinearsi un nuovo scenario della formazione, quello degli ecosistemi formativi.

Nel *Capitolo II* è stata inserita la letteratura di riferimento inerente alle Academy aziendali (AA) o Corporate University (CU). Tali strutture possono essere considerate come uno degli esempi per studiare gli ecosistemi della formazione, sempre più infatti incorporano modelli formativi tipici con vari stakeholders, sviluppando e generando innovazioni tra i vari enti. Benché la prima AA sia stata formalizzata nello scorso secolo attorno agli anni Venti, i primi rilevanti studi su questo fenomeno risalgono tra la fine degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila. Negli Stati Uniti attorno agli anni Cinquanta si sviluppano le prime AA, in Europa, compresa l'Italia, nasceranno alcuni anni più tardi. La peculiarità della letteratura sulle AA è la sua eterogeneità, all'interno della comunità scientifica non esiste un modello teorico e condiviso, sia per quanto riguarda la terminologia da utilizzare - AA o CU? - sia sulla definizione. In un'AA/CU i processi formativi risultano essere maggiormente pluralistici e meno centrati sull'organizzazione, ma fondati appunto sull'idea di ecosistema della formazione costituito da differenti gruppi di attori che interagiscono a diversi livelli.

Nella seconda parte dell'elaborato viene illustrata la ricerca empirica. Nel *Capitolo III*, viene esplicitato il disegno della ricerca (assunti e prospettive di indagine) e la metodologia (metodo e strumenti). Gli assunti principali utilizzati sono collocabili dentro la Teoria dell'attività storico-culturale - CHAT. Questa ci consente di interpretare i processi formativi che si generano dentro le organizzazioni e conseguentemente un ecosistema formativo come esperienze modellate da regole (esplicite e implicite), strumenti, norme quotidiane, divisione del lavoro, da relazioni comunitarie e dalle prospettive degli attori al loro interno. La costruzione di un'azione formativa è legata alla definizione di un oggetto (su quali dimensioni deve insistere il processo formativo?) in un contesto abitato da professionisti, artefatti materiali e immateriali. Successivamente, viene descritto il piano della ricerca e viene presentato il contesto, che coinvolge un'azienda italiana che si occupa di progetti di informatizzazione nell'ambito della Pubblica Amministrazione nella gestione dell'informatica della mobilità italiana ed è leader nel settore dell'informatica da oltre sessanta anni. In tale azienda nel mese di settembre 2020 è stato deciso di formalizzare la struttura di AA. Nel suddetto capitolo sono descritti gli strumenti utilizzati nell'indagine qualitativa e la procedura di analisi dei dati. Infine, sono riportati gli esiti dell'indagine.

Il *Capitolo IV*, è dedicato alle conclusioni con il tentativo di offrire spunti per la ricerca pedagogica. All'interno delle conclusioni vengono evidenziati i risultati che sono stati ottenuti attraverso l'analisi dei dati, mettendo in evidenza ciò che emerge dalla costruzione dell'oggetto di ricerca ed eventuali proposte operative.

Capitolo I.

LA GESTIONE DEI PROCESSI FORMATIVI ALL'INTERNO DI SETTING ORGANIZZATIVI

1.1 La progettazione formativa: i tre paradigmi

La relazione tra organizzazione, lavoro e formazione è oggetto di dibattito e riflessione da molteplici anni (Maggi, 1974; 1988; Quaglino, 1985; 2005; Morelli & Varchetta 1998; Lipari, 1995; 2002; Fabbri, 2007; Romanelli, 2019)¹. Le trasformazioni sociali del Novecento hanno comportato un ampliamento delle pratiche, dei destinatari e dei luoghi dell'educare, originariamente associate alla "conduzione del bambino" e ora estese a una molteplicità di soggetti e di situazioni (Cambi, 1995). Nel corso del tempo questo rapporto ha riflettuto - e tutt'oggi riflette - le trasformazioni sociali, culturali ed economiche² alle quali sono interessati in egual misura i due mondi, quello organizzativo e quello della formazione. Tuttavia, nonostante la continua contaminazione tra mondo organizzativo e mondo formativo l'approdo a una visione integrata è stato un processo che ha seguito un'evoluzione, tutt'altro che facile e scontata: (1) da una netta e separata distinzione tra prospettive teoriche e pratiche si è passati a (2) configurazioni interpretative in cui affiora un interesse a far collimare la dimensione teorica e pratica, fino ad arrivare (3) al crescente rafforzamento del pensiero secondo cui la formazione da un lato è parte delle stesse pratiche organizzative e dall'altro è associata alla dimensione

¹ Lipari (2003) afferma che il rapporto tra formazione e organizzazione è influenzato da due orientamenti differenti "da un lato, si punta a precisare l'utilità della formazione in rapporto alle (e in quanto variabile dipendente delle) scelte di politica organizzativa; dall'altro, si cerca di costruire in modo autonomo il senso tecnico e l'identità professionale di un insieme di pratiche la cui utilità nelle organizzazioni è ormai ampiamente riconosciuta" (Lipari, 2003, Recuperato da APPRENDIMENTO E ORGANIZZAZIONI - L'azione formativa nelle organizzazioni tra adattamento e apprendimento <https://www.formazione-cambiamento.it/135-2021/ventennale-i-apprendere-nella-societa-della-conoscenza/gli-articoli/779-l-apprendimento-organizzativo-l-azione-formativa-nelle-organizzazioni-tra-adattamento-e-apprendimento>).

² La società della conoscenza rappresenta il cambiamento dei contenuti del lavoro (sempre più ad alta intensità di conoscenza), l'aumento di produttività è legato all'impiego generalizzato di conoscenza, alla funzione strategica delle tecnologie *general purpose* e alla flessibilizzazione del lavoro nel senso della sua perdita di qualità (Bruni & Gherardi, 2007).

dell'apprendimento dei professionisti che abitano l'organizzazione stessa (Fabbri, 2007).

Numerosi studiosi hanno studiato - da differenti prospettive scientifiche - il rapporto tra organizzazione, lavoro e formazione (Rossi, 2008; 2011).

Fabbri (2007) pone il focus sulle pratiche di lavoro. Gli ancoraggi teorici concettuali sono il costrutto di pratica, comunità di pratica professionale (Wenger, 2000; 2007), apprendimento trasformativo (Mezirow, 1990; 2003) e riflessività (Schön, 1993; 2006). La tesi di fondo è che sia plausibile progettare processi di sviluppo organizzativo e professionale tramite congegni riflessivi che, corroborando la formazione come una pratica situata in grado di sviluppare logiche trasformative (Mezirow, 2003) accompagnino i processi di apprendimento e di conoscenze condivise all'interno dei setting organizzativi. Il focus è sulle opportunità formative che possono essere utilizzate per sostenere e accompagnare processi e sviluppi di crescita professionale. La formazione è intesa dunque come azione situata e dispositivo riflessivo in grado di supportare processi di apprendimento messi in atto da professionisti all'interno di setting lavorativi, con obiettivo di fondo della formazione che diventa la promozione di apprendimenti trasformativi tramite la progettazione di traiettorie di partecipazione (Fabbri, 2007). La formazione, dunque, esprime il suo potenziale trasformativo e sostiene un pensiero finalizzato all'azione nella misura in cui è in grado di supportare le comunità nello sviluppo di capacità riflessive che permettano di interrogare la quotidianità lavorativa, comprendere la relazione tra le differenti situazioni e di sottoporre a validazione le soluzioni adottate riguardo a circostanze nuove (*Ibid.*).

Bertagna (2017) si sofferma sul rapporto lavoro-formazione ponendo il focus sull'alternanza scuola-lavoro. In particolare, afferma che non è più possibile concepire la scuola come polo opposto del lavoro, o come due concetti che si susseguono in maniera temporale. Il mondo scolastico e il mondo lavorativo dovrebbero legare insieme i momenti, l'esaltare il concetto pedagogico e la metodologia dell'alternanza formativa (Bertagna, 2012).

Passare dunque dal paradigma diacronico-separativo a quello sincronico-integrativo, nei piani di studio dall'infanzia all'università (Bertagna, 2017, p.82).

Con l'apprendistato non è solamente una questione di far lavorare gli studenti e di far conoscere loro il lavoro in impresa, ma si tratta di far incontrare il lavoro in una certa maniera, in quello formativo. Unendo teoria e pratica, esecuzione critica e riflessiva, dato e senso, allievo-apprendista, novizio ed esperto, si genera valore, non solamente professionale ma anche sociale e culturale, tradizione e innovazione (Bertagna, 2017). Il focus sull'apprendistato viene sviluppato anche da Potestio (2017; 2022); si concentra sull'alternanza formativa come principio generale della

pedagogia (Potestio, 2020). Infatti, lo stesso principio di alternanza rimarca la rilevanza di comprendere teoria e pratica, corpo e mente esperienza e ragione fuori da qualsiasi tipo di gerarchia; i soggetti necessitano di essere immersi in setting che consentano loro di fare esperienze professionali, volti a interpretare in modo critico la complessità della dimensione esperienziale dell'apprendimento (Potestio, 2022).

Un interessante lavoro è svolto anche da Massagli (2017) che si concentra principalmente sull'integrazione delle pratiche formative all'interno dei contesti scolastici e lavorativi. La tesi sostenuta è che la metodologia dell'alternanza sia la strategia più completa per interpretare in modo coerente il paradigma dell'integrazione per sostenere, promuovere e generare la reciprocità sistematica tra il mondo scolastico, universitario e quello organizzativo.

Malavasi (2017) in alcuni dei suoi studi si è occupato del rapporto tra capitale umano ed economia della formazione evidenziando che tale rapporto non può essere riconfigurato secondo le regole semplicistiche e vigenti sul mercato del lavoro. In questo caso, la conoscenza che viene generata e prodotta all'interno dei setting lavorativi rappresenta una risorsa a cui attingere ed è la centralità e il ruolo riservato alla persona a configurare la qualità e la dimensione pedagogica dei processi formativi, riflessione questa condivisa già dagli anni Dieci del Duemila da Bertagna (2011; 2016).

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

L'evoluzione del rapporto tra organizzazione e formazione viene descritta da Lipari (2002); l'autore delinea vari contributi riguardanti gli studi sulla formazione tracciando un'evoluzione progressiva di teorie e pratiche organizzative, articolandola in una successione di tre prospettive paradigmatiche: (1) approccio Modernista o approccio taylor fordista (2) approcci Neomodernisti od organici e sistematici e (3) culture e approcci organizzativi Postindustriali o Postmodernisti (Lipari, 1987; 1995; 2002; 2003). Nell'approccio Modernista o taylor fordista la progettazione formativa segue schemi di azioni basati su visioni iper-razionalistiche, deterministiche e standardizzate che pongono al centro del processo formativo obiettivi prestabiliti e legati al singolo compito lavorativo che il professionista svolge. Al secondo approccio - Neomodernista - corrispondono azioni che rimangono collegate ancora a una visione funzionalista, nonostante emerga un'attenzione alla dimensione processuale del progetto e al contesto organizzativo. Infine, al terzo e ultimo approccio corrisponde una progettazione formativa ispirata non più a logiche deterministiche ma a logiche flessibili, legate

in modo minore a obiettivi prestabiliti e a fasi sequenziali da susseguirsi, aperti al nuovo e a ciò che succede in corso d'opera (Quaglino, 1995).

La progettazione si configura come un procedere in modo discontinuo verso scopi che possono essere variati in modo radicale dalle determinate forme di apprendimento che gli attori implicati nel processo stesso realizzano (Lipari, 2002, p. 132).

Si muove dal comprendere come apprendono i professionisti³ per poi riflettere su come e in che modo la formazione può supportare gli apprendimenti degli stessi professionisti, soffermandosi su come mettere in atto interventi formativi situati, mirati ed efficaci (Quaglino, 1995). La relazione tra attore e sistema organizzazione non è stata e non è tutt'oggi semplice e lineare: da un lato sussiste il sistema con le sue norme, vincoli, oggettivazioni e logiche di funzionamento, dall'altro esiste l'individuo con i suoi desideri, intenzioni, obiettivi e motivazioni (Rossi, 2011) che non sempre convergono⁴ con quelli dell'azienda (Crozier & Friedberg, 1978). Attraverso questa evoluzione è possibile ricostruire il processo di affermazione e di consolidamento di teorie, tecniche e metodi che segue un movimento di graduale presa di distanza dai fondamenti pedagogici basati sull'ipotesi di addestramento di chi necessita di una formazione per accedere sempre più a visioni pratiche di chi interrompe anche la soggettività di chi partecipa alle attività formative con la consapevolezza di essere dentro un processo di apprendimento (Romanelli, 2019). Nel corso di questa evoluzione, la cultura e le pratiche formative prendono sempre più le distanze dagli ambiti originari circoscritti all'educazione tradizionale, collocandosi in contesti d'azione contraddistinti da un riferimento diretto al mondo del lavoro; dunque, si dà formazione solo e se nella misura in cui essa è associata a un'idea di accrescimento di competenze professionali (Lipari, 1995).

Le trasformazioni del lavoro, sotto il profilo sia quantitativo che qualitativo, stanno avvenendo in gran parte per effetto dei processi di ristrutturazione che interessano

³ Attorno agli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso nel panorama italiano la formazione inizia a considerare le organizzazioni come un luogo privilegiato di intervento, in cui gli interessi dei singoli professionisti trovano uno spazio comune con quelli di sviluppo organizzativo. Inoltre, a partire dagli anni Novanta (nel panorama scientifico italiano e internazionale) è stato registrato un incremento della letteratura su *come* e in *quale modo* gli individui apprendono all'interno dei contesti organizzativi.

⁴ A tal proposito Quaglino (2005) mette in allerta da possibili derive deterministiche dovute a una percezione troppo legata al mondo organizzativo e dunque ai probabili rischi di appiattimento delle esigenze individuali alle logiche organizzative. Tuttavia, in modo eguale si deve prestare attenzione a fughe nel soggettivismo che corrono il rischio di realizzare dei mondi del tutto astratti, decontestualizzati e poco compatibili con la realtà organizzativa. Mantenere questo equilibrio tra le due dimensioni - organizzativa e individuale - per chi si occupa di formazione corrisponde a un esercizio faticoso e impegnativo (Romanelli, 2019).

sempre più imprese, settori e territori, quando non interi paesi e organizzazioni ma che possono avere impatti diversificati a seconda dei diversi modelli di governance. Si tratta di processi di ristrutturazione che sono cambiati nel tempo perché è mutata la natura stessa dell'impresa, ben prima della crisi attuale. Di fatto, da almeno tre decenni si registrano cambiamenti radicali rispetto alle strategie e strutture aziendali tipiche della produzione di massa, dapprima nel segno del paradigma giapponese della produzione "snella", quindi con crescenti e irreversibili processi di "disintegrazione verticale", nuove forme di collaborazioni, diffusi meccanismi sociali di *learning by monitoring*, che hanno portato all'affermarsi di modelli non standard di impresa, contrapposti al tradizionale modello fordista (Negrelli, 2013, p. 27).

La formazione è transitata da forme di semplice affiancamento del lavoratore nel periodo pre-taylorista (Bocca, 2000), all'addestramento (Perrone, 2016) con la diffusione dello *Scientific Management* funzionale all'ottenimento di determinate competenze per lavorare nella catena di montaggio, fino all'epoca della produzione integrale che introduce l'esigenza di formare profili in grado di gestire risorse umane, facilitare gli scambi di informazioni, supportare e motivare i lavoratori e promuovere percorsi formativi in grado di generare competenze molto più complesse e articolate.

Nel presente capitolo verrà ricostruito un quadro evolutivo dei modelli della formazione che consentirà di inquadrare la formazione nel secolo scorso - quello della meccanizzazione e industrializzazione di massa, fino a oggi - quello del *service management* e della rivoluzione digitale (Nacamulli & Lazzara, 2019). L'evoluzione dei processi formativi è stata ed è tutt'oggi influenzata da elementi caratterizzanti i cambiamenti della società: crescente globalizzazione e variabilità del mercato, continuo mutamento degli scenari competitivi, passaggio da un'economia della stabilità a una della flessibilità, transizione dal capitalismo materiale a capitalismo cognitivo (Rossi, 2011).

In questo scenario investire in politiche di formazione significa promuovere percorsi di cambiamento, incrementando lo sviluppo personale e professionale degli individui (Fontana, 2001), arricchendo la relazione tra professionista e organizzazione (Quaglino & Carrozzi, 1981).

1.1.1 Il Paradigma Modernista

All'interno del primo Paradigma - l'approccio Modernista o taylor fordista - l'individuo viene considerato come una sorta di prolungamento della macchina industriale (Crozier, 1964). A ciò corrisponde una pedagogia delle organizzazioni e del lavoro (Argyris, 1978; 1993; Rossi, 2011; 2012; 2014; Costa, 2011; 2021) basata su logiche di trasmissione di saperi legate allo sviluppo di capacità di esecuzione di compiti e mansioni utili alla gestione tecnica-tecnologica del lavoro.

Alla base del vantaggio competitivo di un'organizzazione vi è il possesso degli strumenti di produzione. La formazione riveste la funzione di presidio delle scelte tecniche dell'organizzazione sul versante dell'addestramento (Mintzberg, 1983). Tale cultura della formazione corrisponde al modello dominante, quello tayloristico⁵ dell'organizzazione. Le capacità lavorative dell'uomo sono monetariamente ricompensate in misura corrispondente al contributo che da e devono meccanicamente corrispondere alle esigenze del management e dell'organizzazione. Per svolgere la propria mansione non è necessario conoscere il processo produttivo. Inoltre, non viene richiesta nessuna abilità intellettuale nel processo, che, nella maggior parte dei casi si caratterizza per la sua routine e monotonia.

L'organizzazione presenta un modello meccanico: ciascun membro dell'organizzazione ha compiti e mansioni categorici. Le comunicazioni sono assorbite interamente da incarichi routinari, da forme di accentramento delle decisioni e da una gerarchia inflessibile (Burns & Stalker, 1961). All'interno di questo Paradigma l'organizzazione presenta una netta separazione tra le attività dei professionisti che progettano e scandiscono l'organizzazione del lavoro (figure con determinate specializzazioni, quali gli ingegneri, chimici e fisici) e quella degli operatori, incaricati a conformarsi alle prescrizioni ricevute dal vertice aziendale. I ruoli risultano ben definiti in modo rigido, il lavoro è scandito da routine e vengono richieste obbedienza e ripetitività.

La formazione riveste una funzione di snodo cruciale dei processi di riproduzione tecnico-specialistica e di funzionamento dell'organizzazione; sostiene infatti le precondizioni affinché le abilità operative del professionista siano piegate e appiattite alle necessità dei compiti che l'organizzazione ha predefinito che lui stesso svolga. La cultura tecnica, lo status e l'ideologia stessa della formazione sono

⁵ Il taylorismo si basa su due principi essenziali: *one-best-way* e *homo oeconomicus*. Alla base del primo principio - *one-best-way* - troviamo l'assunto che per svolgere una mansione lavorativa ci sia un unico e ottimale modo. Da qui nasce l'idea che l'organizzazione debba essere l'ordinamento meccanico di una serie di posti che possono essere definiti e descritti. Ad ogni compito corrispondono compiti determinati che vengono studiati scientificamente e poi normalizzati (Friedberg, 1986, p. 44). Quindi, una volta che i compiti sono stati attribuiti si tratterà solamente di assicurare che ciascun professionista sia in grado di svolgere in modo corretto le mansioni in via formativa a lui trasmesse. Ciascun lavoratore svolge la propria mansione con tempi prestabiliti. Nel principio dell'*homo oeconomicus* il professionista è spinto solamente da motivazioni legate alla remunerazione economica; quindi, maggiore sarà il compenso ricevuto tanto più elevate saranno le possibilità del suo impegno. Il lavoratore viene considerato come una macchina, la cui unica motivazione è da ritrovare nel desiderio di un salario (Lipari, 2002). L'azione è il risultato della razionalizzazione degli interessi individuali (Scaratti, 2021; p. 21). L'impatto del taylorismo fu successivamente aumentato dall'imprenditore americano Henry Ford attorno al 1913. Il fordismo divenne lo sviluppo naturale del taylorismo (organizzazione scientifica della fabbrica), inducendo processi produttivi imitativi su larga scala, nel panorama europeo e americano.

orientati dalla logica dell'adattamento meccanico dell'individuo all'organizzazione. Dunque, ciò che prevale è una logica formativa attenta all'adattamento al compito. L'organizzazione è più interessata al lavoratore-individuo (come prolungamento di una macchina) piuttosto che al lavoratore persona (Rossi, 2011).

Nel Paradigma Modernista non si può parlare propriamente di analisi dei bisogni⁶, poiché i requisiti vengono già esplicitati nel progetto (Maggi, 1991).

Si limita alla semplice assunzione delle esigenze, espresse dall'organizzazione del lavoro, di qualificazioni da trasferire attraverso l'addestramento agli individui preposti a occupare posizioni lavorative determinate a note. La risultante tecnica di questa visione è la celebre *job/skill analysis* che, in una semplice matrice, registra le caratteristiche delle posizioni lavorative [...] da un lato, e, dall'altro le capacità/abilità necessarie, da acquisire per via formativa, allo svolgimento di tali compiti (Lipari, 2002, pp. 29-30).

Il bisogno formativo viene percepito come un divario tra quelle che sono le conoscenze e le abilità del professionista. È identificato come un bisogno statico, inteso meramente come mancanza di competenze tecniche e specialistiche. La formazione, dunque, ha il ruolo di uniformare gli standard previsti per il successo da parte dell'organizzazione e non quello di arricchire il bagaglio di competenze del professionista. Alla base di questo pensiero troviamo il modello della scuola classica dell'organizzazione, basato sull'esigenza di adeguamento delle risorse umane alle strutture aziendali (Tacconi, 2014), infatti tale analisi si presenta interamente appiattita alle esigenze dell'organizzazione⁷. La formazione altro non è che il dispositivo che adatta le abilità operative del professionista alla macchina (Crozier, 1964).

La progettazione formativa presenta schemi di azione basati su visioni iper-razionalistiche, deterministiche e standardizzate che collocano al centro del processo formativo obiettivi predefiniti, collegati alla mansione lavorativa da svolgere (Tacconi, 2014). Gli obiettivi formativi sono formulati in modo rigido, tali da rendere osservabili e misurabili i comportamenti attesi⁸, declinati in chiave di traguardi di capacità operative legate ai compiti richiesti dall'organizzazione del lavoro (Lipari, 2002; 2003).

⁶ Si rimanda agli approfondimenti di ISFOL (1983), di Mager e Beach (1967) e Canonici (1971).

⁷ Due sono le catalogazioni compiute dalla *job/skill analysis*: da un lato cataloga in una matrice le caratteristiche delle mansioni lavorative, dall'altro le competenze necessarie da acquisire con la formazione per svolgere tali mansioni. L'essenza dell'analisi dei bisogni tayloristica è che a ciascuna mansione corrispondono determinate competenze tecniche (Lipari, 2003).

⁸ Gli obiettivi formativi collimano con le indicazioni dei bisogni espressi e l'assoluta identità tra obiettivi e risultati tracciano il senso di questa visione dell'azione formativa (Lipari, 2002).

I formatori sono collocati in maniera periferica rispetto ai processi formativi, nella maggior parte dei casi sono ex lavoratori operai con competenze tecnico-specialistiche molto elevate nei contenuti in oggetto della formazione. In aula svolgono la funzione di “istruttori” il cui compito è un mero lavoro di trasferimento di rudimenti di tecniche applicate.

L'organizzazione del piano didattico si risolve in un lavoro (reso a questo punto molto semplice) che è orientato: a) alla ricognizione dei contenuti su cui si baserà il lavoro di trasmissione (di saperi e di abilità) agli allievi; e b) alla composizione di tali contenuti in un programma di insegnamento/addestramento, che consiste nella costruzione di sequenze lineari di segmenti didattici scanditi da tappe di apprendimento (verificabili e misurabili) (Lipari, 2002, p. 42).

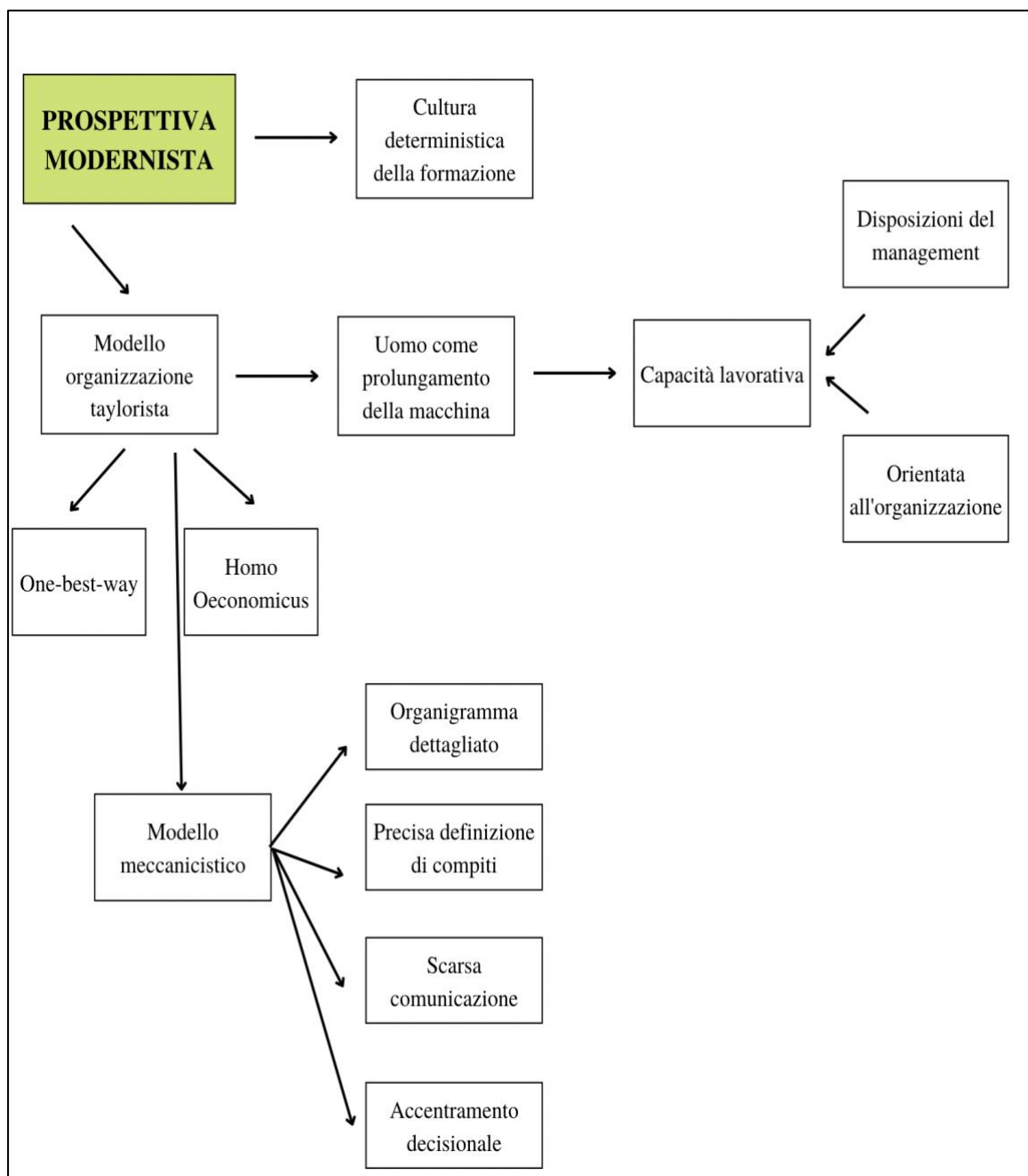
Il ruolo del formatore è quello di trasferire conoscenze astratte ed esplicite nella mente di un professionista che non le possiede. Questi ambienti, dunque, escludono la complessità della pratica e i saperi che vengono prodotti nella pratica stessa (Fabbri, 2007). Il lavoratore è dunque destinatario passivo di interventi formativi pensati, non situati e progettati da altri (Quaglino, 1995). È al concetto di “vuoto da colmare” che corrisponde l'idea di erogazione della formazione; la realizzazione dell'intervento formativo si traduce in lezioni erogate in modo unidirezionale per il trasferimento di conoscenze. Lo scopo è quello di andare a colmare lacune - più o meno profonde - che compromettono efficacia ed efficienza delle persone verso il raggiungimento degli scopi dell'azienda.

La valutazione dei risultati viene ridotta a un meccanismo di controllo di conformità dei risultati agli obiettivi.

La valutazione della formazione è interessata 1) prioritariamente alle dimensioni tecniche, cioè esecutive dei comportamenti lavorativi; 2) in larga misura al livello dei risultati ottenuti dalla formazione in rapporto alle esigenze dell'organizzazione (ovvero il luogo in cui si esprimeranno le capacità acquisite; 3) ai risultati previsti in anticipo (Lipari, 2002, pp. 43-44).

In conclusione, nel Paradigma Modernista la formazione è indirizzata a sostenere l'integrazione lavorativa a logiche produttive per mezzo di determinate forme di addestramento al compito. Assume dunque il ruolo di funzionamento dell'organizzazione al quale adeguare le sue culture pratiche e tecniche. Gli interventi formativi vengono realizzati per colmare dei gap tecnico-specialistici dei professionisti e sono rigidamente standardizzati; gli stessi professionisti in tal processo sono attori passivi che vengono “istruiti” da docenti-formatori che esercitano il ruolo di istruttori.

Figura 1: La Prospettiva Modernista



Fonte: Lipari, 2002; Varchetta, 2015

1.1.2 Il Paradigma Neomodernista

La logica del determinismo della macchina dell'organizzazione viene messa in discussione da un nuovo approccio, denominato Neomodernista od organico e sistematico. Il forte orientamento taylorista e le conseguenti modalità di intendere e praticare la formazione vengono superati, subentrano infatti concezioni più temperate e si assiste al tentativo di ricostruire la divergenza tra uomo e organizzazione⁹. Le dimensioni affettive, umane e relazionali assumono sempre più una graduale rilevanza, l'individuo non è solamente il prolungamento di una macchina industriale ma è una persona dotata di emozioni, bisogni e affettività; il professionista sente la necessità di autorealizzarsi attraverso il lavoro ed essere parte integrante di un sistema (Rossi, 2011; 2012). Emerge e si consolida la prospettiva dell'organizzazione come "sistema organizzato" (Burns & Stalker, 1961) che, al pari degli altri organismi viventi, è fortemente sensibile agli stati dell'ambiente¹⁰.

Gli individui sono chiamati a ricoprire ruoli necessari al funzionamento del sistema e la formazione funge da collante per realizzare al meglio tale incontro. Da un lato il "sistema organizzazione" richiede all'individuo abilità e competenze in grado di raggiungere obiettivi prestabiliti, dall'altro il soggetto risponde in base a quelle che sono le sue motivazioni e attese. Il ruolo della formazione, di conseguenza, è diretto ad attivare motivazioni e attese dei professionisti verso le richieste del "sistema organizzazione" (Maggi, 1991). L'organizzazione può essere definita come un sistema sociotecnico¹¹, costituita da una struttura tecnologica (attrezzature e processi) e da una organizzativa, tali dimensioni devono essere considerate come complementari (Ciborra, 1978).

Poiché le dimensioni legate ai fattori tecnici della produzione e dell'organizzazione non sono più un imperativo ma bisogna tener conto del contributo, dei bisogni e delle esigenze degli individui oltre che del loro mutato ruolo di soggetti capaci di adattamento autonomo agli imprevisti e alle variabili interne così come a quelle esterne, la formazione, in quanto strumento *par excellence* delle politiche del fattore umano, comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa ma anche un

⁹ L'economicismo, modello dominante del Paradigma Modernista, presenta infatti radicali limiti, i professionisti non possono essere ricondotti solamente al prolungamento della macchina. In questo scenario emergono e acquistano rilevanza le dimensioni relazionali dei processi organizzativi (Rossi, 2011).

¹⁰ La graduale consapevolezza del peso dei fattori ambientali nella determinazione di differenti fattori costitutivi dell'equilibrio organizzativo emerge attorno alla fine degli anni Cinquanta del Novecento.

¹¹ Prospettiva di studio e di intervento in cui vengono indicate piste di soluzione che assumo la necessità di tenere insieme tutti i fattori organizzativi, sia le dimensioni tecniche che le dimensioni sociali (Lipari, 2003).

terreno fertile di elaborazioni culturali e di nuove tecniche d'azione che gradualmente assumono una consistenza propria man mano che prendono le distanze dalle rudimentali visioni consolidate (Lipari, 2002, p. 56).

In questo scenario anche il ruolo ricoperto dai formatori inizia a trasformarsi, viene infatti ad affermarsi sempre più sia all'interno dei contesti organizzativi ma anche all'interno della società stessa. Il processo di formazione viene scandito da una successione di azioni legate tra di loro. Maggi (1977) individua i principali elementi che convergono a definire il processo di formazione.

- Gli obiettivi dichiarati sono il trasferimento di conoscenze, l'azione sui comportamenti e sugli orientamenti connessi ai ruoli occupati dai partecipanti alle attività formative, e, talvolta risultati a livello organizzativo; obiettivo per il solito non dichiarato ma quasi mai disgiunto dagli altri è quello del sostegno dell'immagine aziendale, sia interna [...] sia esterna.
- Gli input del sistema-formazione generalmente sono: le richieste di attività formative, provenienti da individui singoli, da settori organizzativi, dal sistema sviluppo, dal vertice aziendale; le offerte di formazione presenti sul mercato; i modelli formativi; le metodologie didattiche; la letteratura manageriale; che influenza la formazione attraverso la cultura e le conoscenze dei formatori; le caratteristiche individuali dei soggetti da formare.
- Le trasformazioni o attività principali sono la progettazione, l'organizzazione e l'attuazione dei momenti di formazione; trasformazioni meno caratterizzanti, ma altrettanto importanti riguardano la decodifica delle offerte di formazione, lo studio e l'aggiornamento sulle tecniche e la letteratura; l'invio a corsi esterni.
- Gli output dal punto di vista del "materiale" sono gli individui formati dal punto di vista [...] delle informazioni aggiunte; sono: insegnamenti specifici, quadri concettuali da cui trarre ipotesi di lavoro oppure arricchimenti culturali e generali; orientamenti e comportamenti di ruolo, confermati e modificati (Maggi 1977, pp. 1-7-118).

Un'interpretazione di processo è data da Quaglino e Carrozzini¹² (1981), secondo questa prospettiva la formazione è interpretata come un'attività di ricerca e di azione, l'intervento formativo è alimentato dalla conoscenza, allo stesso modo, la conoscenza è sostenuta dai dati e interpretazioni sull'intervento formativo. Inoltre, tale processualità mira a delineare ciò che viene prodotto in termini di cambiamento attraverso l'intervento formativo.

¹² La logica di processo formativo illustrata dai due autori entra nelle pratiche degli operatori, fino a trovare una consacrazione nei manuali inerenti alla formazione.

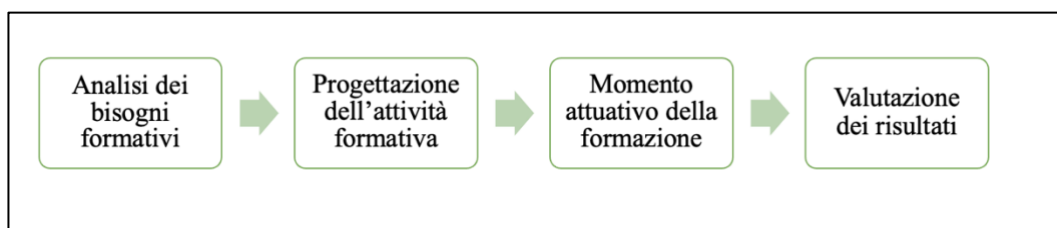
La formazione deve necessariamente prendere avvio da necessità ed esigenze specifiche: dunque da una rilevazione più o meno puntuale, precisa, approfondita, ma comunque sufficientemente aderente alla realtà, di “bisogni” da soddisfare, di carenze da colmare in riferimento ad aree altrettanto realisticamente individuate di preparazione professionale. Il passo successivo non potrà che consistere ovviamente nella traduzione di ciò che è stato rilevato come bisogno in specifiche indicazioni quanto alle caratteristiche che dovrà assumere il setting finalizzato alla trasmissione/acquisizione del sapere. Dunque, si tratta di specificare obiettivi di apprendimento, di dettagliare i contenuti di tale sapere, di scegliere le modalità più opportune per la sua trasmissione. In una parola di costruire il “corso”, che è ciò in cui si concretizza l’azione formativa. Un ulteriore passo finale è infine rappresentato dal tentativo di disporre di una misurazione di ciò che è realmente avvenuto, di ciò che si è ottenuto con l’azione formativa: dei suoi risultati rispetto agli obiettivi che ci si era posti (Quaglino & Carrozzi, pp. 36 - 37).

L’idea sopradescritta di processo formativo è stata tradotta in chiave operativa nel manuale dell’AIF (1988); può essere descritto come un tragitto lineare, con tappe prestabilite e da percorrere con determinati strumenti appropriati. Ciascun processo può essere suddiviso in quattro step categorici, sia per i micro-obiettivi prefissati sia per la tipologia di attori coinvolti.

1. Analisi dei bisogni formativi: si tratta di definire qual è il prodotto in uscita concretamente individuabile che l’azione formativa si prefigge. I soggetti coinvolti in questa fase possono essere: i committenti (ovvero chi finanzia, promuove e riceve le influenze organizzative dell’azione formativa); i formatori o i responsabili di organizzare le azioni formative, i possibili partecipanti che saranno esposti all’azione formativa.
2. Attività della progettazione formativa: l’obiettivo è quello di prefigurare, mediante una operazione anticipatoria della realtà, il modello di intervento formativo che più si adatta a tradurre in termini di risultati le necessità emerse in fase di analisi dei bisogni. In questa fase oltre agli aspetti puramente pedagogici e didattici, si tratta di programmare anche gli aspetti organizzativi e logistici. I soggetti coinvolti in questa fase sono i responsabili organizzativi della formazione e/o i formatori. Insieme alla fase attuativa, la fase di progettazione rappresenta il momento più specificatamente professionale del formatore.
3. Momento attuativo della formazione: si tratta di tradurre in pratica il progetto formativo apportando tutti gli aggiustamenti in fase, adattando e riadattando i metodi senza perdere di vista gli obiettivi. In questa fase i soggetti coinvolti sono i responsabili organizzativi della formazione e/o i formatori e i partecipanti.
4. La quarta tappa è rappresentata dalla valutazione dei risultati: l’obiettivo di questa fase è, all’interno dell’attività formativa, quello di validare o verificare con opportuni strumenti l’avvenuto apprendimento, rispetto all’organizzazione, quello di verificare il reale utilizzo dell’apprendimento acquisito durante la normale

attività organizzativa; queste due verifiche si potrebbero chiamare: verifica di apprendimento, verifica di trasferimento ovvero di uso lavorativo dell'apprendimento. I soggetti coinvolti in questa fase ritornano a essere gli stessi coinvolti nel momento dell'analisi dei bisogni: i committenti, i formatori, o i responsabili organizzativi della formazione; i partecipanti o parte di essi (Vaccani, 1988, pp. 1-2-55).

Figura 2: Il processo di formazione (Paradigma Neomodernista)



Fonte: ns elaborazione

L'analisi dei bisogni si contraddistingue per essere un'attività specialistica, agli operatori della formazione sono richiesti strumenti e tecniche nuove rispetto alle tradizionali competenze. Gli operatori sono chiamati a chiarificare cosa si intende per bisogno di formazione e come procedere per individuarlo ed analizzarlo. Il bisogno di formazione può essere inteso come l'espressione specifica dello stato della relazione tra individuo e organizzazione e può essere definito tenendo conto sia delle esigenze dell'individuo, degli aspetti organizzativi e di tutto ciò che può essere definito il sistema di attese reciproco (Quaglino & Carrozzì, 1981).

L'analisi dei bisogni è il necessario prerequisito di ogni intervento formativo e ne è anche parte integrante (Quaglino, 1979). L'organizzazione è concepita come un sistema dinamico, la cui funzionalità è resa possibile da forme di adattamento reciproco, l'analisi dei bisogni deve dunque tener conto di ciascun elemento del sistema. Il suo ruolo è quello di comporre in un disegno equilibrato le informazioni dei committenti e quella dei clienti/utenti, coloro che sono i destinatari dell'azione formativa. Il formatore, dunque, si trova all'interno di un setting che è composto da vari attori interessati a lavorare allo sviluppo di pratiche professionali ed elaborazione e diffusione di un apparato di tecniche, metodi e teorie socialmente condivise. Il ruolo del formatore diventa cruciale, infatti deve essere abile a trovare mediazioni appropriate¹³.

¹³ L'analisi dei bisogni segue le seguenti fasi: a) duplice raccolta di dati, da un lato vengono raccolte informazioni circa i bisogni dell'organizzazione e dall'altro quelli degli individui; b) interpretazione e sintesi delle conoscenze acquisite all'interno di un quadro che tenga conto sia delle esigenze dell'organizzazione che dei professionisti (Lipari, 2002). Dunque, l'analisi dei bisogni nel Paradigma Neomodernista si avvicina sempre più a un'attività di ricerca.

La progettazione viene concepita come pratica inclusa nel processo formativo, emerge una cultura pratica della progettazione ma prevalgono orientamenti che tendono a sostenere una visione deterministica di processo, definito e agito come un insieme di attività dirette al raggiungimento di un prodotto coincidente spesso con l'obiettivo prefissato in fase iniziale.

La valutazione rimane ancora intricata nel determinismo degli obiettivi, mira infatti a valutare che gli obiettivi prestabiliti in fase di progettazione coincidano con i risultati ottenuti. L'intervento prevalente della valutazione si concentra sull'apprendimento dei contenuti (e non sui processi). All'interno di questo Paradigma emergono i questionari di gradimento, realizzati a fine corso.

La formazione:

1. entra sempre più a far parte integrante delle politiche organizzative delle imprese, sia nelle forme dell'internazionalizzazione, sia quelle del ricorso a servizi di consulenza, nella misura in cui crescono l'attenzione e l'interesse per valorizzare a fini produttivi delle risorse umane; questa dinamica interessa prevalentemente le organizzazioni medio-grandi delle imprese industriali, ma anche, seppur ancora in modo poco intenso quelle delle amministrazioni pubbliche;
2. costituisce oggetto di attenzione e di interesse del mondo accademico, specie in quei settori di studio direttamente legati ai processi educativi e, in misura crescente, alle organizzazioni, nel cui circuito ufficiale cominciano a trovare spazio significativo e legittimazione elementi importanti del discorso formativo; ed è in questo quadro che matura un rapporto di reciproca fecondazione tra ricerca e formazione: da un lato, quest'ultima è attenta a quanto produce la prima, dalla quale è costantemente alimentata; dall'altro costituisce un referente fondamentale per l'affermazione e la legittimazione dei suoi prodotti;
3. diventa oggetto di interesse del mondo editoriale: nascono diverse collane dedicate a temi formativi, cresce il numero delle riviste specializzate, così come la quantità degli articoli e dei saggi sulla formazione ospitate nelle riviste specializzate sulle questioni organizzative;
4. diventa parte integrante di ogni discorso di cambiamento organizzativo, ma anche di quelli legati allo sviluppo e all'elaborazione di politiche pubbliche caratterizzate da grandi investimenti finanziari e da rilevanti gradi di impatto sociale e culturale;
5. costituisce il punto di riferimento attorno al quale si sviluppa e si consolida un vasto e particolare mercato della consulenza che spinge parte dei professionisti impegnati sul terreno dello sviluppo organizzativo delle imprese a differenziare le loro competenze e/o a riconvertirle specializzandole sul terreno dell'intervento formativo;
6. rende possibile, anche attraverso la riflessione su un ampio fronte di esperienze, la stabilizzazione di fondo dei contenuti teorici e operazionali sui quali nel tempo si

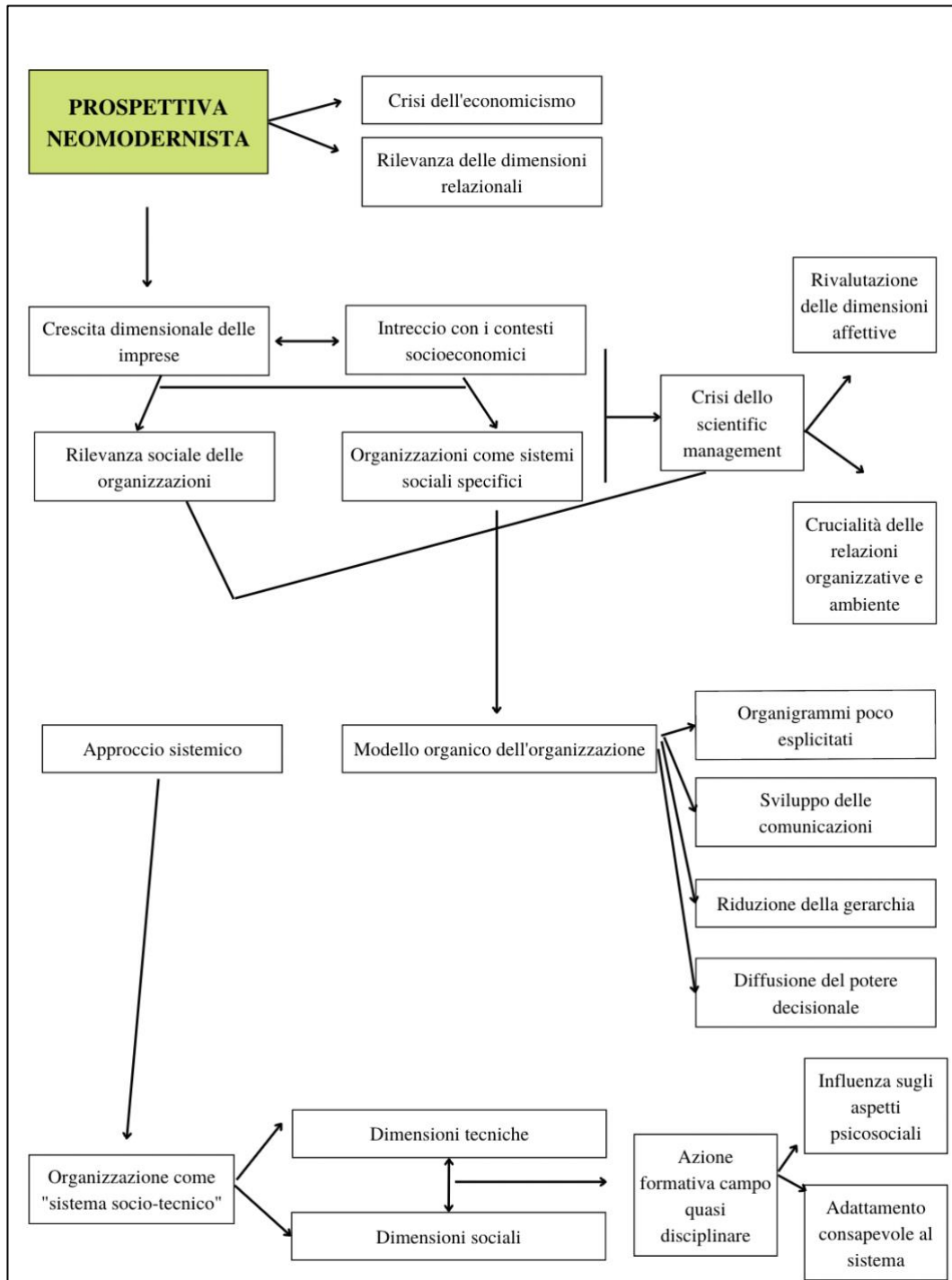
- consolidano e si codificano pratiche professionali che fanno riferimento a linguaggi e a stili di lavoro largamente condivisi;
7. favorisce l'acquisizione di una più forte visibilità e di una nuova rilevanza di soggetti istituzionali alle associazioni professionali, che a partire dall'inizio degli anni '70, hanno costituito il punto di riferimento e di stimolo pionieristico allo sviluppo del settore e alla costruzione di una identità professionale forte degli operatori della formazione;
 8. struttura e definisce per ruoli professionali degli operatori un profilo sempre più ricco di contenuti attorno ai quali si sviluppa una vasta comunità professionale che basa la propria identità proprio sulla denominazione formale, ancorché efficace, risulta, tutto sommato, non del tutto adeguata a descrivere i contenuti d'azione concretamente espressi in pratiche consolidate e sempre più ricche: esse infatti non sono semplicemente riducibili al senso al quale rinvia l'idea di formare poiché il ruolo del formatore assume forme differenziate in ragione dei contesti di riferimento che oscillano, in linea di massima, tra almeno quattro ambiti complementari che corrispondono: a) all'intervento didattico in senso stretto (il docente); b) all'intervento psico-sociale o socio-analitico; c) all'attività di progettazione; d) all'organizzazione e al coordinamento.
 - a) L'idea di processo tende a essere reinterpretata deterministicamente in adesione a visioni sistemiche volgarizzate che semplificano la realtà applicando a essa il noto schema input/trasformazione/output;
 - b) l'analisi dei bisogni si trasforma spesso in una sorta di velo ideologico capace di mascherare operazioni collusive tra formatori e committenza e/o giustificare con discorsi "scientifici" scelte precostituite;
 - c) la progettazione, come si è cercato di mostrare, assume l'impianto sequenziale per tappe discrete tipico del modello ingegneristico considerando gli obiettivi come il punto di riferimento centrale dell'azione;
 - d) la valutazione si muove lungo un crinale che da un lato assume come proprio fondamento la logica del ragionamento obiettivo/risultato, dall'alto tende a essere ritualisticamente praticata nei termini esclusivi della registrazione delle relazioni dei partecipanti alle attività (Lipari, 2002, pp. 85-88).

È proprio dalle pratiche e dall'esperienza che emerge un contrasto dando vita a un modello definito "ibrido" in cui segna una reinvenzione particolare dell'analisi dei bisogni e della progettazione formativa. Tuttavia, nonostante queste trasformazioni il processo formativo viene ancora definito come un susseguirsi di procedure astratte e decontestualizzate. Razionalità, coerenza, causa/effetto e unilaterali dell'azione guidata da obiettivi certi e formulati sono i principi guida che accompagnano i primi due paradigmi (Modernista e Neomodernista). In minima parte viene tenuto conto del contesto, delle risorse materiali e immateriali e del capitale umano (Rossi, 2011). La progettazione, quindi, risponde alle logiche

della progettazione ingegneristica in cui (1) in fase di progettazione vengono esplicitati e definiti obiettivi, contenuti, mezzi d'azione, tempi e fasi del percorso; (2) le fasi vengono seguite in modo rigoroso secondo quanto prestabilito e delineato in fase di progettazione; (3) la valutazione tiene conto del risultato delle azioni conseguite avendo come riferimenti centrali gli obiettivi definiti in fase di progettazione. L'obiettivo ancora è concepito come un qualcosa di statico, verso il quale l'azione è trascinata inevitabilmente, in modo che indicata una decisione iniziale si riflette in maniera vincolante e prestabilita su ciascuna fase del processo formativo.

Si parla dunque ancora di “pacchetti formativi”, con corsi al cui interno sono presenti interventi formativi “dati” con una trasmissione prevalentemente precostituiti con un'erogazione di conoscenze da spendere nello svolgimento di una determinata mansione e/o ruolo (Malavasi, 2017).

Figura 3: La Prospettiva Neomodernista



Fonte: Lipari, 2002; Varchetta, 2015

1.1.3 Il Paradigma Postmodernista

Il focus ricade sul terzo Paradigma - culture e approcci organizzativi Postindustriali e Postmodernisti - che sostiene prospettive teoriche formative in grado di generare e promuovere nuove forme di consapevolezza della realtà organizzata e capacità di riflessione sull'esperienza. La logica qui è quella dell'apprendimento. E' a partire dalla consapevolezza dell'inadeguatezza dei modelli deterministici e della loro incapacità di cogliere la complessità che racchiude il processo di formazione che maturano orientamenti interessati ad ampliare l'orizzonte della valutazione e a cogliere nell'insieme degli eventi delle azioni formative, caratterizzate dall'intreccio delle interazioni sociali e delle influenze reciproche che riguardano tanto la sfera decisionale, quanto quella dell'*implementation*, quello della razionalità di processo (Donolo, 1987). L'organizzazione esce dal Paradigma taylor-fordista per divenire luogo di educazione e formazione. Queste trasformazioni avvengono attorno agli anni Settanta, quando le società da industriali si evolvono e trasformano in post-industriali. Tra la fine degli anni Settanta e gli inizi degli Ottanta è esplosa la consapevolezza di abitare in una società in costante transizione e trasformazione. Viene presa coscienza che nessun corso di vita professionale può più contare su lunghi stati di stabilità. In questo scenario, dunque, il problema della formazione professionale si traduce nella domanda circa la forma di razionalità più opportuna per gestire tali trasformazioni (Fabbri, 2007).

La formazione, quindi, diviene una condizione che consente agli individui di sviluppare non soltanto capacità atte a risolvere determinati problemi ma anche a porli, a non adattarsi a ruoli precedentemente stabiliti ma ad orientarli e crearli (Crozier, 1993). Le attività terziarie sono in crescente espansione, così come i processi di innovazione tecnologica e culturale; la produzione viene decentrata in reparti medio-piccoli e maggiormente flessibili, si verifica inoltre un crescente interesse delle dimensioni del coordinamento tra imprese garantito dall'attivazione di reti relazionali multiple di organizzazioni (Lipari, 2002).

Crozier (1989) delinea le macro-tendenze che hanno portato al declino il vecchio mondo industriale.

- a) Radicale trasformazione della natura qualitativa e quantitativa dell'occupazione;
- b) centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi divenuti ormai i settori trainanti nell'economia di paesi più ricchi;
- c) internazionalizzazione e dinamizzazione delle relazioni e degli scambi economici;
- d) crucialità dei processi di generazione, acquisizione, trasformazione e distribuzione delle informazioni;

- e) assoluta variabilità dei mercati che mette in discussione ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e al tempo stesso la stabilità delle grandi imprese tradizionali (Lipari, 2002, p. 96).

Lo stesso autore afferma che per le organizzazioni, soprattutto quelle esposte al mercato internazionale, è rilevante la capacità di innovazione e trasformazione. Emerge dunque una logica del tutto nuova, opposta a quella della razionalizzazione, fondata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali: abilità di innovarsi, centralità della risorsa umana, primato della qualità¹⁴ anziché quantità, capacità di ascolto e di apprendimento (Crozier, 1989). Dunque, perdono rilevanza gli investimenti tradizionali legati alla produzione di beni materiali, tali produzioni sono basate su *know-how* consolidati e stabili, il cambiamento e l'innovazione dipendono da applicazioni della conoscenza e del sapere. Si fanno strada sempre più modelli organizzativi che tendono a prediligere soluzioni che aiutino a far fronte all'instabilità dell'ambiente e alla frammentazione dei mercati.

I luoghi privilegiati per fare formazione non sono solamente le aule, ma sono anche le esperienze quotidiane che i professionisti vivono nel setting lavorativo, è infatti qui che trovano soluzioni ai problemi emergenti, producendo innovazioni e apprendimenti significativi. Inoltre, il professionista adesso è concepito come un adulto già pieno di conoscenze che l'esperienza professionale ha costruito in lui (Fabbri, 2007). Gli interventi formativi devono quindi aderire ai setting organizzativi con metodi flessibili e non nettamente rigidi.

Uno dei principi cardine è legato all'apprendimento organizzativo, in questo contesto i temi legati alle competenze, alle conoscenze tacite, alle comunità di pratiche e il valore delle forme intuitive del sapere pratico divengono le motivazioni prevalenti del rinnovamento della cultura e delle pratiche di formazione.

In questo scenario si delineano pratiche formative, interessi e sensibilità orientate all'ascolto, viene presa consapevolezza che gli attori organizzativi dispongono di competenze, autonomia soggettiva, risorse e abilità di ricercare soluzioni rispetto a determinati problemi. Quindi, fare formazione non significa mera trasmissione di nozioni e concetti ma significa anche stimolare gli attori organizzativi a riflettere su problemi che quotidianamente emergono dalla pratica. Da sottolineare è la notevole importanza che assume la ricerca organizzativa come punto di riferimento principale per la conoscenza dei contesti di riferimento, in una prospettiva che recupera come fondamento e logica la ricerca azione: osservazione

¹⁴ La cultura della produzione di massa mirava alla quantità rispetto che alla qualità. Una produzione di qualità richiede forti investimenti e costanti sul capitale intellettuale, da risorse umane qualificate e/o da riqualificare, che sono le uniche in grado di garantire e valorizzare le esperienze apprendendo dai dilemmi che costantemente vengono originati, e, attraverso l'apprendimento produrre innovazione.

e ascolto sono legate all'intervento contestualizzato, in modo che il confronto con le pratiche lavorative e relazionali della vita organizzativa costituisca la prerogativa dell'elaborazione di mirate proposte formative che non sono legate a modalità pedagogiche di tipo tradizionale ma che assumono la caratteristica e la peculiarità di essere interventi situati, che nascono da esigenze organizzative reali.

Viene inoltre posta la differenza sul concetto di processo.

Un processo può essere inteso come un insieme più o meno coerente di azioni e condotte pratiche generate in campi relazionali dati da agenti sociali orientati a perseguire scopi (Lipari, 2002, p. 113).

All'interno dei primi due paradigmi il processo formativo si limitava meramente alla considerazione degli effetti/risultato, invece adesso:

Il processo è una pluralità di dimensioni, eventi e piani che possono essere compresi, prima ancora che governati solo a partire dall'assunzione dei loro intrecci molteplici, in quest'ottica la lettura non si limita alla sola considerazione degli effetti/risultato ma include gli effetti sistemici, quelli che cioè consentono un apprezzamento più ampio e conosciuto degli esiti conseguiti (*Ivi* p. 111).

Non seguendo più la logica della razionalità, del causa/effetto ma quella della situatività, il progetto formativo assume dunque la dimensione dell'incertezza con cui confrontarsi quotidianamente. Di conseguenza, gli obiettivi di processo tenderanno a essere meno marcati, in modo tale da ridefinire il processo formativo in corso d'opera.

La stessa analisi dei bisogni è trasformata, si viene a delineare un'analisi dei bisogni orientata nell'ambito delle tendenze mira a dar valore forme locali dell'azione organizzativa, a misurarsi con la dimensione dell'apprendimento organizzativo e ad assumere come punto di riferimento importante dell'azione formativa la nozione di competenza (*Idem*). Il bisogno formativo viene rappresentato come entità dinamica; la formazione è chiamata a governare per ridurre rischi di obsolescenza, per aumentare la proattività al cambiamento e la competitività delle organizzazioni che producono beni e servizi. Inoltre, la formazione stessa è chiamata a ridurre i rischi di esclusione e di disparità che possono colpire i professionisti sul piano occupazionale, sociale e professionale (*Idem*).

La progettazione formativa si allontana da quelli che sono gli approcci di ispirazione ingegneristica e viene ricondotta alla logica del bricolage in cui le regole non sono costituite in schemi categorici e rigidi ma sono trasformate in funzione delle caratteristiche del contesto, dei materiali a disposizione e dell'esperienza. Dunque, la progettazione è vista come un processo d'azione che è orientato al

cambiamento, in quanto fenomeno di apprendimento collettivo coinvolge tutti gli attori, progettisti, committenti e destinatari del progetto di formazione. Inoltre, gli obiettivi possono essere sia espliciti che impliciti, diviene complesso comprendere se un obiettivo che viene dichiarato in modo esplicito risponde effettivamente alle finalità condivise dalla comunità organizzativa.

La valutazione diviene un processo di analisi con l'obiettivo di cogliere tramite un procedimento induttivo di ricerca strategie, comportamenti e le relazioni tra gli attori coinvolti nel processo di formazione e di identificarne il sistema che lega tali interazioni.

La valutazione si caratterizza per essere un processo di ricerca sociale applicata alla comprensione e all'apprezzamento in campi d'azione determinati, dei risultati conseguiti, in una prospettiva analitica che include nel proprio raggio l'intero processo di azione considerato (*Ivi* p. 141).

La formazione, dunque, inizia ad avere sempre più una crescente rilevanza, a patto che non sia decontestualizzata e astratta.

Ma il cui design, a partire da un impianto iniziale di massima, lasci ampi margini per una ridefinizione in corso d'opera in un processo formativo capace di fare leva sul talento capacitante del lavoratore (Costa, 2017, p. 228).

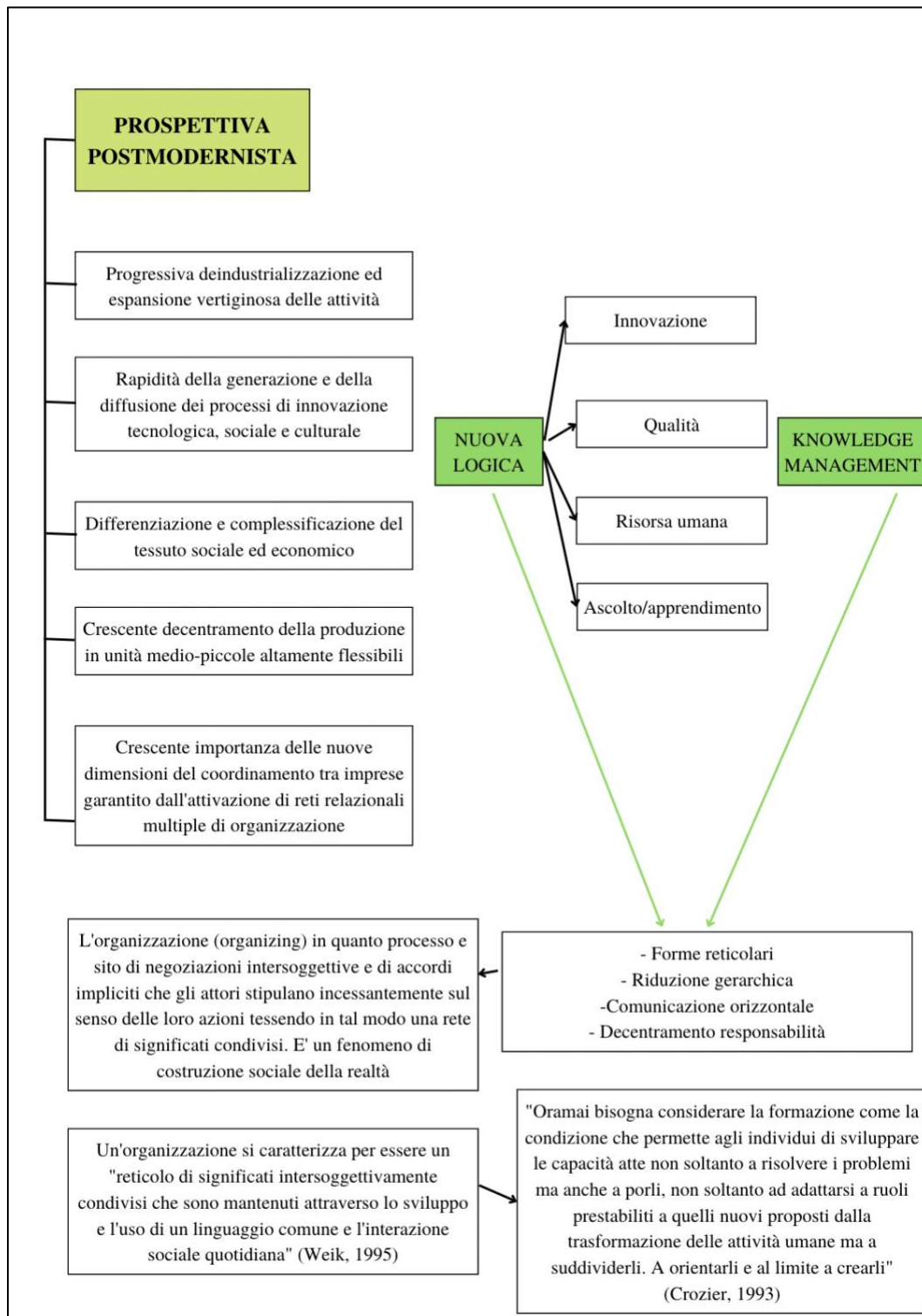
La formazione deve anche garantire una personalizzazione dei percorsi di apprendimento e deve permettere al professionista di riflettere sul proprio lavoro.

In conclusione, apprendimento e formazione non sono più separati dalla pratica lavorativa ma costituiscono un intreccio sempre più articolato. La dimensione della conoscenza assume gradualmente un ruolo rilevante, viene presa consapevolezza che i professionisti investono le proprie energie - fisiche e mentali - ma anche il proprio pensiero, la soggettività e le attitudini (Bonomi & Rullani, 2005). La formazione si caratterizza per essere un momento di crescita professionale, culturale e personale (Quaglino, 1995). Costituisce infatti uno degli elementi fondamentali dell'innovazione e miglioramento continuo della qualità, configurandosi come uno dei fattori chiave della ricchezza e del successo (Rossi, 2011). Le organizzazioni prendono consapevolezza che investire in formazione significa a) contribuire alla sostenibilità del *knowledge-based* (Leon, 2013; 2018; Corbo, 2021) e b) predisporre al cambiamento e alla trasformazione nella struttura delle conoscenze e dei valori (Grandori, 1999). L'organizzazione di successo è un'impresa che sceglie consapevolmente la logica dell'innovazione e della trasformazione, a discapito della logica della razionalizzazione (Rossi, 2011). La formazione promuove conoscenza,

accompagna i professionisti a vedere e identificare i problemi e ad attribuire senso e significato a essi o a situazioni associate (Scaratti, 2021). Investire in formazione equivale a costruire sostenibilità *knowledge-based* delle organizzazioni (Leon, 2013; 2018).

Le organizzazioni che producono beni e servizi si caratterizzano per essere contesti sociali in cui efficacia ed efficienza dei processi produttivi sono concatenati alla soggettività degli attori presenti e alla concretezza delle azioni che producono, alle culture di cui sono portatori e alle capacità di attribuire significato agli eventi (Scaratti, 2012; 2021). Le organizzazioni dunque, diventano *epistemic interdependence*, setting in cui l'azione ottimale di ciascun agente è collegato dalla predizione di quello che farà l'altro, in modo da generare un'interdipendenza sistemica tra di loro (Puranam et al., 2012). Accanto alla relazione uomo-macchina al lavoro viene a instaurarsi una co-costruzione di possibilità di azioni determinate dall'insieme delle capacità e delle pratiche del lavoratore e degli elementi iscritti nella tecnologia (Costa, 2017).

Figura 4: La Prospettiva Postmodernista



Fonte: Lipari, 2002; Varchetta, 2015

Tabella 1: I tre paradigmi della formazione

I TRE PARADIGMI DELLA FORMAZIONE				
	ANALISI DEI BISOGNI	PROGETTAZIONE FORMATIVA	OBIETTIVO	VALUTAZIONE DEI RISULTATI
MODERNISTA	Collima con le esigenze dell'organizzazione	Addestramento al compito	Statico	Verifica delle abilità (tecniche) acquisite
NEOMODERNISTA	Tiene conto di ciascun elemento del sistema organizzazione	Susseguirsi di procedure stabili	Statico	Tiene conto del risultato delle azioni conseguite in base agli obiettivi prestabiliti
POSTMODERNISTA	Valorizza le forme locali dell'azione organizzativa e si misura con le dimensioni dell'apprendimento	Intervento pratico e situato	Meno marcato, in modo da essere ridefinito in corso d'opera	Processo di ricerca sociale

Fonte: ns elaborazione

Supportare politiche di formazione significa sostenere l'azione organizzativa secondo una dinamica di processo (Maggi, 1991) che promuove percorsi di cambiamento (Corbo, 2021), sostenendo lo sviluppo dei professionisti (Fontana, 2001) e supportando l'incremento positivo della relazione tra quelle che sono le esigenze dell'individuo e dell'organizzazione (Quaglino & Carrozzi, 1981). Sempre più la formazione all'interno dei setting organizzativi si caratterizza per essere: a) percorso e non un semplice corso; b) azioni progettuali e non pacchetti astratti; c) interventi situati; d) produzione di apprendimento (Malavasi, 2017; Rossi, 2011).

Tabella 2: Le differenti visioni dell'organizzazione

LE DIFFERENTI VISIONI DELL'ORGANIZZAZIONE	
Organizzazione come <i>macchina</i>	Presenta una struttura definita rigorosamente in tutti i suoi settori. Tale struttura è fortemente gerarchizzata. Un esempio è l'organizzazione tayloristica, ciascun professionista deve eseguire in modo meccanico determinate mansioni prestabilite.
Organizzazione come <i>sistema</i>	Presenta una struttura formata da sub-sistemi, ciascuna delle quali ha una specifica funzione per raggiungere gli scopi. L'organizzazione è finalizzata a sviluppare risorse in input per produrre output.
Organizzazione come <i>sistema aperto</i>	Gli input vengono trasformati in output in rapporto alle continue trasformazioni dei sistemi esterni. La sopravvivenza e lo sviluppo del sistema dipendono nell'adattamento alle trasformazioni esterne e nell'integrazione delle risorse interne.
Organizzazione come <i>sistema vivente auto-referenziale</i>	Il sistema è concepito come autonomo e attento alla propria riproduzione. Il sistema deve coltivare le risorse interne e delineare le modalità con cui assorbire i cambiamenti esterni.
Organizzazione come <i>cultura</i>	L'organizzazione può essere paragonata a una microsocietà, nel tempo si stabilizzano forme di identità condivise, valori, norme (esplicite e implicite) e sistemi etici.
Organizzazioni come <i>insieme di routine</i>	Le organizzazioni sono rappresentate come insieme di routine che si strutturano nel tempo. Determinate organizzazioni monitorano la strutturazione delle routine nel tempo, governandone gli effetti; altre, rimangono prigioniere delle loro stesse routines.

Fonte: ns elaborazione sulla base del corso Laboratorio di apprendimento organizzativo presso Università di Roma La Sapienza tenuto da Tomassini, 2009.

Nell'economia del capitale umano, la conoscenza è una risorsa cui attingere, rappresenta un'intrapresa e un investimento, si dispiega come specializzazione professionale e cultura della ricerca (Malavasi, 2017). Un'economia della formazione, nel considerare questioni chiave come la valutazione degli apprendimenti o le riforme del sistema scolastico, è invitata a riflettere in modo sistematico sul mondo delle organizzazioni e sui contesti lavorativi. Il rapporto tra capitale umano ed economia della formazione non può essere configurato, in modo semplicistico, secondo le regole vigenti sul mercato, talora distorte e improntate al mantenimento di forti squilibri sociali. Dal sistema formativo l'organizzazione attuale si aspetta progetti e non pacchetti, percorsi e non corsi, interventi costruiti e non dati, si attende animazione di processi di apprendimento individuali e collettivi piuttosto che trasmissione di saperi precostituiti, produzione di apprendimento piuttosto che erogazione di conoscenze da spendere nello svolgimento di una mansione o di un ruolo. La formazione contribuisce al vantaggio competitivo se è collegata alla strategia aziendale e se ne supporta l'implementazione. Una progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo designa la costruzione di una cultura educativa disposta a contribuire al non facile compito dell'integrazione degli interessi e degli scopi individuali con le esigenze mutevoli dell'organizzazione (Rossi, 2008).

1.2 La gestione dei processi formativi: verso ecosistemi della formazione

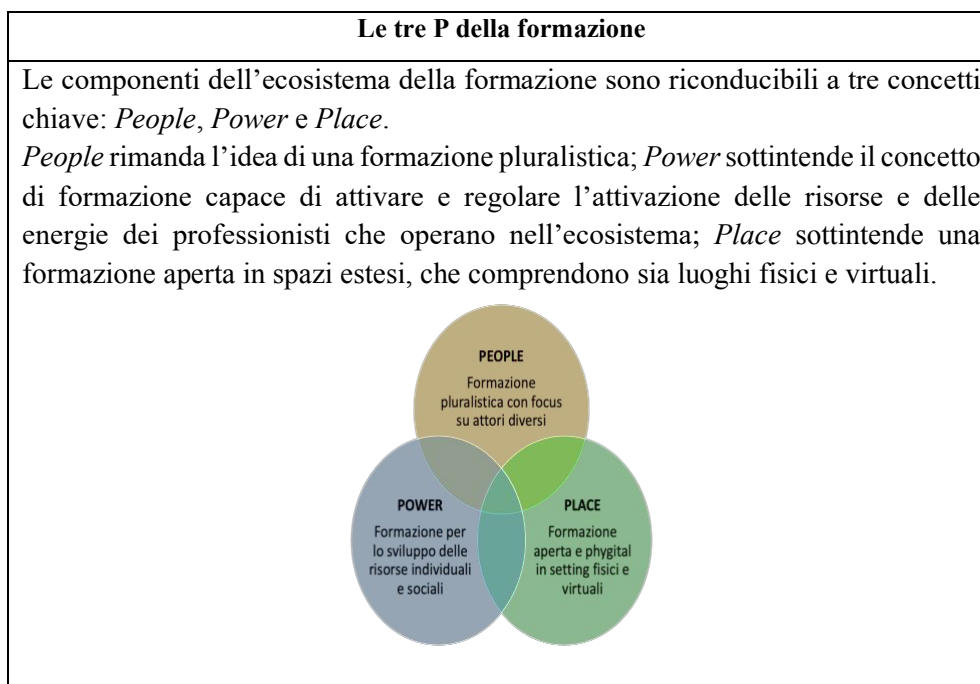
Il quadro evolutivo descritto nei precedenti paragrafi concernenti i modelli formativi e organizzativi permette di ricostruirne il processo iniziato nello scorso secolo.

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

Alla luce di queste evoluzioni, il contesto socioeconomico ha imposto di rivedere il tradizionale modello di lavoro e formazione, non più sostenibile (Corbo, 2021). I modelli organizzativi sono divenuti più democratici, orizzontali e orientati a un'ottica collaborativa anche con le altre organizzazioni. Si sono dunque configurate logiche strategiche e organizzative guidate alla ricerca di un vantaggio competitivo, co-costruito e sostenibile attraverso *l'open innovation* con altre imprese (Nacamulli & Lazzara, 2019). All'interno di questo scenario la formazione riveste un ruolo cruciale, diviene infatti la condizione che permette ai professionisti di consolidare e validare la propria professionalità. I processi di formazione sono

meno focalizzati sull'organizzazione, si caratterizzano infatti per essere pluralistici, costituiti da differenti gruppi di attori che interagiscono a livelli diversi: individuale, di gruppo, organizzativo e inter-organizzativo.

Tabella 3: Le tre P della formazione



Fonte: Nacamulli & Lazzara, 2019

La formazione, dunque, è chiamata a rispondere a più sfide, ovvero trovare un punto di incontro tra quelli che sono gli interessi del professionista, del sistema organizzazione e degli stakeholders esterni¹⁵. Davanti alle trasformazioni socioeconomiche le organizzazioni instaurano reti collaborative per raggiungere obiettivi prefissati (Powell et al., 1996; Gulati et al., 2012). Il coinvolgimento degli stakeholders non presenta un asservimento di natura strumentale, bensì diviene requisito fondamentale per individuare bisogni conoscitivi rilevanti e forme di ricerca che siano sostenibili e situate (Scaratti, 2021).

Sembra dunque delinearsi un nuovo scenario sulla formazione, quello degli ecosistemi formativi. Il termine ecosistema è apparso per la prima volta a metà degli anni Trenta del Novecento, grazie al lavoro dell'ecologo e botanico Tansley (1935). Nell'articolo "*The use and abuse of vegetational concepts and terms*" (Willis, 1997; Corallo & Protopapa, 2007) lo studioso introduce il termine ecosistema,

¹⁵ Da sottolineare la sostanziale differenza su quelli che sono gli interessi formativi: nell'era della meccanizzazione gli interessi dell'organizzazione prevalevano su quelli del professionista, appiattendosi esigenze e interessi dei singoli individui a quelli delle organizzazioni.

descrivendolo come unità basilare della natura, composto da fattori organici viventi, raffigurati insieme come un'unica entità autonoma.

The whole system (in the sense of physics), including not only the organism complex, but also the whole complex of physical factors forming what we call the environment (...) the habitat factors in the widest sense. Though the organisms may claim our primary interest, when we are trying to think fundamentally, we cannot separate them from their special environment, with which they form one physical system (Tansley, 1935, p. 299).

Un ecosistema è una struttura avente una propria organizzazione interna e gerarchica, in cui le diverse parti sono interconnesse tra di loro (Amitrano, 2015). L'idea dell'ecosistema biologico (Rong & Shi, 2014) viene applicato in differenti aree di ricerca, dando origine a differenti prospettive: originalità, società, tecnologia, organizzazione e business. Per la prospettiva dell'originalità viene fatto riferimento alla relazione tra ecologia e selezione naturale di Darwin (1859) e alla teoria generale dei sistemi di Von Bertalanffy (1938). L'orientamento sociale corrisponde al modello ecologico dello sviluppo umano con cinque sub-ecosistemi: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema e cronosistema. La prospettiva dell'ecologia organizzativa prende in esame gli sviluppi di cambiamento e trasformazione all'interno dei setting organizzativi. L'orientamento alle tecnologie si concentra sul ruolo giocato dalle ICT per lo sviluppo degli ambienti organizzativi. La prospettiva di business può essere ricondotta a tre filoni: a) ecosistema industriale; b) economia come un ecosistema; c) *business ecosystem* (Moore, 1993; Gawer & Cusumano, 2002; Iansiti & Levien, 2004; Adner, 2006).

All'interno del suddetto lavoro, il focus si concentra tra la prospettiva organizzativa ecologica e sul concetto di *business ecosystem*. Si presume che gli ecosistemi aziendali siano in un certo senso la conseguenza automatica della creazione di un ecosistema della conoscenza (Clarysse et al., 2014).

La prospettiva organizzativa ecologica vede l'ecosistema come un network geograficamente raggruppato, incentrato su un ente istituzionale (università) o di ricerca il cui obiettivo è la generazione di nuove conoscenze (*Idem*). Gli ecosistemi della conoscenza evolvono e si trasformano seguendo iter volti alla creazione di nuove conoscenze tramite un lavoro congiunto di ricerca, interazione tra attori e sviluppo di nuove conoscenze (Romano & Nicotra, 2018).

Those organisations that store and retrieve information as well as those that manage the general flow of information in multiple formats but the principal actors are usually for-profit firms, universities and other public and private specialist research organisations. They exhibit collectively a division of labour that is characteristic of the production of knowledge, and this is reflected, for example, within and between the academic

specialisms in universities and public and private research activities that are major components in any modern knowledge ecology (Metcalf & Ramlogan, 2008, p. 19).

I legami tra organizzazioni, università ed enti pubblici di ricerca promuovono l'apprendimento collettivo e diffondono maggiormente innovazione (Baptista, 1998). Un ruolo chiave è quello svolto dagli attori ancora (Romano & Nicotra, 2018) o *knowledge gatekeepers* (Schillaci et al., 2013) nel processo di generazione della conoscenza (Agrawal & Cockburn, 2015): sono infatti istituzioni che ricoprono il ruolo di catalizzatori dell'innovazione agevolando i flussi tra mondo della ricerca e mondo dell'impresa (Romano & Nicotra, 2018).

Il termine *business ecosystem* è stato introdotto da Moore (1993) ed è concentrato sull'individuazione di molteplici attori e sul concetto di co-evoluzione delle imprese e di tutti gli stakeholders.

Una comunità è sostenuta da una base di organizzazioni e individui interagenti, gli organismi del mondo degli affari. Questa comunità economica produce beni e servizi di valore per i clienti, che sono a loro volta membri dell'ecosistema. Gli organismi membri comprendono anche fornitori, produttori principali, concorrenti e altri stakeholders. Nel corso del tempo le loro capacità e i loro ruoli si evolvono e tendono ad allinearsi alla direzione stabilita da una o più aziende centrali. Le aziende che ricoprono ruoli di leadership possono cambiare nel tempo, ma la funzione di leader dell'ecosistema è apprezzata dalla comunità perché consente ai membri di muoversi verso visioni condivise, di allineare i propri investimenti e di trovare ruoli di supporto reciproco (Moore, 1993, p.26).

Il *business ecosystem* pone le sue radici nell'idea di valore (Normann & Ramirez, 1993), può essere visto come un collettivo di aziende che creano simultaneamente valore connettendo le loro competenze e asset (Eisenhardt & Galunic, 2000). Le organizzazioni possono trarre beneficio dall'essere interconnesse in un ecosistema; infatti, tali ecosistemi forniscono alle imprese risorse e formazioni per abitare un ambiente competitivo e in costante evoluzione (Zahra & Nambisan, 2012). La relazione di ecosistema biologico e quello descritto da Moore (1993) si riflette sulla molteplicità di attori con diverse peculiarità e risorse, che sono collegate tra loro da reciproche e simbiotiche relazioni che ne consentono la presenza, la collaborazione e la co-evoluzione nel più esteso ecosistema:

As biological ecosystems, these organisms coexist, collaborate, and coevolve via a complex set of symbiotic and reciprocal relationships, which together form a larger ecosystem (Valkokari, 2015, p. 21).

La complessità delle relazioni tra gli attori, anche tra settori diversi necessita di una chiave di lettura, che Iansiti e Levien (2004) individuano nell'analogia dell'ecosistema biologico.

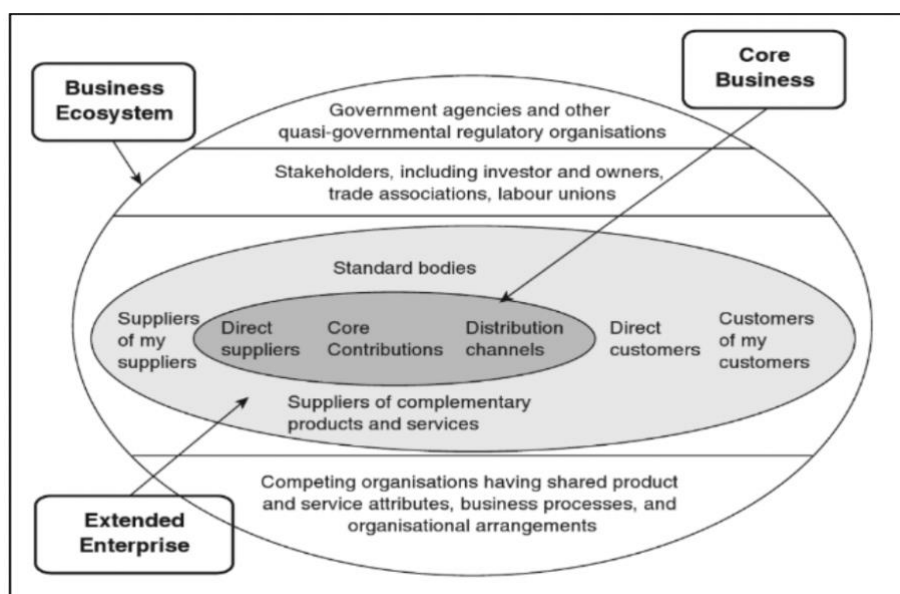
We found that (...) a biological ecosystem provides a powerful analogy for understanding a business network. Like business networks, biological ecosystems are characterized by a large number of loosely interconnected participants who depend on each other for their mutual effectiveness and survival (...) [and] share their fate each other (Iansiti & Levien, 2004a, op. cit., p. 8).

Tra le fondamentali caratteristiche dell'ecosistema biologico che vengono utilizzati nei setting di business possono essere riconosciuti i seguenti fattori: (Moore, 1993, op. cit.; Iansiti & Levien, 2004a, op. cit.; Thomas & Autio, 2012; Tregua et al., 2015, op. cit.):

1. varietà degli attori - all'interno degli ecosistemi biologici ci riferiamo alla gamma di esseri viventi e non viventi, nella prospettiva di business fa riferimento all'esigenza delle imprese di ampliare la propria visione al di là dei partner del loro core business verso il *business environment* (Rong & Shi, 2014, op. cit.) che comprende gli stakeholders indiretti (agenzie governative, associazioni industriali e concorrenti). Tali attori sono partecipanti indipendenti, ciascuno dei quali è specializzato in un determinato settore e collabora alla realizzazione dell'ecosistema mettendo a disposizione il proprio input (Thomas & Autio, 2012, op. cit.). Inoltre, il ruolo svolto dalle relazioni interconnesse tra esseri viventi e non viventi all'interno dell'ecosistema biologico si può ritrovare nelle relazioni tra gli attori dell'ecosistema di business;
2. singolarità degli attori - in ottica ecosistemica non esiste un'azienda leader dalla quale prendono avvio i processi di collaborazione ma co-esistono varie organizzazioni, al cui interno ci sono i vari attori che vengono sia influenzati dall'ambiente ma influenzano loro stessi l'ambiente;
3. co-evoluzione - essa si esplicita attraverso una modalità che permette di conservare la stabilità e la salute stessa dell'ecosistema (Valkokari, 2015, op. cit.);
4. dinamicità e disequilibrio - nell'ecosistema biologico, così come in quello di business, consente di considerare il cambiamento non come un processo di moto da uno stadio di equilibrio a un altro ma presume l'esistenza di fasi di instabilità che conferisce dinamicità all'ecosistema stesso (Iansiti & Levien, 2004a, op. cit.);

5. auto-organizzazione - un sistema aperto richiede un costante flusso energetico per consentire l'evoluzione metabolica della struttura e delle funzioni. All'interno degli ecosistemi di business l'autorganizzazione consente di differenziare l'approccio ecosistemico da quelli sistemici e di network (che prevedono un ruolo cruciale svolto da determinati attori, ad esempio quelli istituzionali), nell'ecosistema di business i differenti attori si auto-organizzano per la gestione delle risorse e le relazioni.

Figura 5: Business ecosystem



Fonte: Rong & Shi 2014, op. cit., p. 46; Moore, 1996

Amitrano (2015) attraverso un'analisi della letteratura individua sei principali label dell'ecosistema: *business ecosystem*; *innovation ecosystem*; *platform ecosystem*; *digital ecosystem*; *knowledge ecosystem*; *service ecosystem*.

Tabella 4: Label dell'ecosistema

	Business Ecosystem	Innovation Ecosystem	Platform Ecosystem	Digital Ecosystem	Knowledge Ecosystem	Service Ecosystem
Influenzatori	Moore, 1993; Gawer e Cusumano, 2002; Iansiti e Levien, 2004; Adner, 2006	Moore, 1993; Gawer e Cusumano, 2002; Iansiti e Levien, 2004; Adner, 2006	Gawer e Cusumano, 2002; West, 2003; Iansiti e Levien, 2004	Moore, 1993; West, 2003; Iansiti e Levien, 2004; Adner, 2006	Moore, 1993; Iansiti e Levien, 2004; Normann e Ramirez, 1993; Eisenhardt e Galunic, 2000	Mattsson, 1997; Sundbo e Gallouj, 2000; Iansiti e Levien, 2004; Geels, 2004; Vargo e Lusch, 2004
Parole-chiave	collaborazione, competizione, tecnologia, vantaggio	attori, relazioni, valore, network, openness, co-innovazione	architettura, innovazione, openness	Internet, interazione, tecnologia, digitalizzazione, convergenza, innovazione	intelligenza collettiva, flusso, interazione, comunità, apprendimento, tecnologia	value co-creation, service scambio, risorse, tecnologie, interazioni
Contesti empirici	ICT, computer, energia, e-commerce	scienze applicate, ICT, scienze regionali	ICT, computer	ICT, e-commerce, banche	società, città, cluster	banche, e-commerce, ICT
Principali riviste	Harvard Business Review, International Journal of Product Innovation Management, Strategic Management Journal, Technovation, TIM Review	California Management Review, International Journal of Technology Management, Research-Technology Management	Academy of Management Perspective, MIS Quarterly, Research Policy	Journal of Business Strategy, Journal of Information Technology, MIT Sloan Management Review	Journal of Economic Geography, Research Policy, System Research and Behavioural Science	Information Systems and e-Business Management; Journal of Service Management; Marketing Theory; MIS Quarterly
Descrizione	companies that co-evolve capabilities around a new innovation, cooperatively and competitively to support new products, satisfy customer needs, and eventually incorporate the next round of innovations (Moore, 1993)	a network of interconnected organizations, connected to a focal firm or a platform, that incorporates both production and use side participants and creates and appropriates new value through innovation (Autio e Thomas, 2014)	set of shared technologies and standards underlying an organizational field that support value creation through specialization and complementary offerings (Thomas et al., 2014)	a collective of firms that is inter-linked by a common interest in the prosperity of a digital technology for materializing their own product or service innovation (Selander et al., 2014)	a geographically clustered network, centred around a university or public research organization aiming at the generation of new knowledge and the advancement of technological innovation (Clarysse et al., 2014)	a spontaneously sensing and responding spatial and temporal structure of largely loosely coupled, value-proposing social and economic actors interacting through institutions, technology, and language (Vargo e Lusch, 2010)
Riferimenti	Moore, 1993; Iansiti e Levien, 2004; Anggraeni et al., 2007; Den Hartigh e Tol, 2008; Muegge, 2011, 2013; Heikkilä e Kuivaniemi, 2012; Makinen e Dedehayir, 2012; Zahra e Nambisan, 2012; Adner et al., 2013; Gawer e Cusumano, 2014; Bosch-Sijtsema e Bosch, 2015; Kapoor e Furr, 2015; Rong e Shi, 2015; Weber e Hine, 2015	Adner, 2006; Adner e Kapoor, 2010; Leavy, 2012; Durst e Poutanen, 2013; Ritala et al., 2013; Adner e Euchner, 2014; Autio e Thomas, 2014; Chesbrough et al., 2014; Gobbie, 2014; Still et al., 2014; Tregua et al., 2015; Valkokari, 2015	West, 2003; Fukami et al., 2010; Ceccagnoli et al., 2012; Scholten e Scholten, 2012; Thomas et al., 2014	Karakas, 2009; Martin, 2009; Selander et al., 2013; Weill e Woerner, 2015	Geng, 2009; Bathelt e Cohendet, 2014; Clarysse et al., 2014; Por, 2014	Vargo e Lusch, 2010; Vargo e Akaka, 2012; Wieland et al., 2012; Akaka et al., 2013; Frow et al., 2014; Vargo et al., 2015

Fonte: Amitrano, 2015, p. 60

Un label che interessa per la suddetta ricerca è quello relativo agli ecosistemi della conoscenza (Moore, 1993; Iansiti & Levien, 2004; Normann & Ramirez, 1993; Eisenhardt & Galunic, 2000). La letteratura riguardante gli ecosistemi della conoscenza ha studiato i dispositivi attraverso i quali le organizzazioni traggono vantaggio dal loro network (Jaffe, 1986; Almeida & Kogut, 1999). In particolare, sia i legami tra imprese (pubbliche e private) e università favoriscono l'apprendimento collettivo e promuovono la diffusione dell'innovazione (Baptista, 1998). Le relazioni all'interno di un ecosistema sono interconnesse e si caratterizzano per essere orizzontali (Moore, 1996). Gli ecosistemi di business invece si caratterizzano per essere sistemi commerciali annidati in cui ciascun professionista contribuisce a una soluzione complessiva (Christensen & Roosenbloom, 1995). Due sono i fattori che concorrono al successo dei *business ecosystem*: (1) interconnessione tra i vari attori e (2) "organizzazione chiave". Essi sono caratterizzati da un elevato numero di partecipanti interconnessi tra di loro, ciascuno è qualificato per una determinata attività, gli sforzi collettivi degli altri costruiscono il valore mentre quelli individuali non hanno valore al di là dello sforzo collettivo. Il secondo elemento è la necessità di un'azienda "chiave" il cui ruolo è quello di assicurare che ogni membro dell'ecosistema rimanga in buona salute, creando servizi, strumenti o tecnologie aperti agli altri attori degli ecosistemi per migliorare le proprie prestazioni (*Idem*).

Clarysse et al., (2014) affermano che i fattori di differenza tra gli ecosistemi della conoscenza e quelli di business sono tre:

1. attività principale - l'attività principale degli ecosistemi della conoscenza è la stessa generazione di nuove conoscenze, mentre in quelli di business l'attenzione è rivolta al lavoro per soddisfare le esigenze dei clienti;
2. interconnessioni - gli attori degli ecosistemi della conoscenza sono collegati in una rete densa e raggruppata, mentre gli ecosistemi aziendali sono rappresentati da reti di valore che possono essere disperse a livello globale;
3. "organizzazioni chiave" - gli ecosistemi della conoscenza sono incentrati su un'università o un ente pubblico, mentre le grandi aziende sono i leader degli ecosistemi aziendali.

In un ecosistema della conoscenza sono presenti politiche che attribuiscono un ruolo fondamentale alle università e alle organizzazioni pubbliche di ricerca come propulsori dello sviluppo economico e fautori dell'innovazione tecnologica (Florida & Cohen, 1999). Sia le università che gli enti pubblici di ricerca possono essere descritti come catalizzatori dell'innovazione e favoriscono la produzione e la disseminazione della conoscenza (Finegold, 1999).

I fattori di successo dell'ecosistema di business e quello della conoscenza mostrano delle similitudini: diversità delle organizzazioni e organizzazione chiave. Sostanziali però sono anche le differenze. Nell'ecosistema della conoscenza le organizzazioni non sono in competizione, gli attori chiave possono essere università o enti di ricerca. Per quanto concerne un ecosistema di business gli attori chiave sono grandi aziende che forniscono risorse chiave e infrastrutture all'intero ecosistema. Inoltre, gli ecosistemi della conoscenza si focalizzano su catene di valore che vanno dagli attori a monte fino a quelli a valle; al contrario, gli ecosistemi di business sono caratterizzati da un processo di creazione del valore non lineare poiché i gruppi di imprese forniscono soluzioni integrate agli utenti finali (Clarysse et al., 2014).

1.2.1 Le reti all'interno degli ecosistemi formativi

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come un ecosistema si caratterizza per essere un sistema aperto, non lineare, caratterizzato dalla pluralità di una rete di attori (università, organizzazione, stakeholders e territorio), dalla cospicua capacità di dare risposta ai feedback e alla continua trasformazione strutturale, sia esogena che endogena (Adner, 2017).

Gli ecosistemi formativi si contraddistinguono per essere network collaborativi in grado di promuovere e generare modelli di interazione evoluti e fondati su processi di negoziazione di significati (Nacamulli & Lazzara, 2019). Ciò implica la ricerca attiva e lo sviluppo continuativo di relazioni di partnership orientate all'innovazione di business sia con imprese del comparto differenti sia con altri enti istituzionali facenti capo allo stesso ecosistema. Applicare la prospettiva degli ecosistemi della formazione significa allontanarsi dalla visione diadica di formazione - organizzazione e professionista - spostando il focus verso una molteplicità di scambi multilaterali fra collaboratori, fornitori, clienti. L'interconnessione tra i vari enti - l'impatto reciproco tra i vari stakeholders sulla loro capacità di creare valore (Adner, 2014; 2017) - è materia di interesse sulle organizzazioni fin dagli albori (Smith, 1776; Weber, 1947; Thompson, 1967; Lawrence & Lorsch, 1967). Adner (2017) afferma che gli studi condotti hanno dato notevoli indicazioni su come far fronte alle sfide dell'interdipendenza derivanti da problemi di coordinamento (Galbraith, 1997), compatibilità culturale (Schein, 1993; 2001), asimmetrie di potere (Salancik & Pfeffer, 1978), indeterminatezza del compito (Tushman & Nadler, 1978) e gestione del flusso comunicativo (Puranam et al., 2012). Il costrutto di ecosistema ha acquistato importanza sia per quanto riguarda la strategia aziendale (Moore, 1996; Iansiti & Levien, 2004; Adner, 2006), sia nella pratica. A tal proposito Adner (2017) elabora una distinzione tra due visioni: ecosistema come affiliazione ed ecosistema come struttura. Nel primo caso, gli ecosistemi sono concepiti come comunità di attori circoscritti da reti e

affiliazioni a piattaforme comuni; nel secondo caso gli ecosistemi sono visti come strutture contenenti una serie di attività definite da una prospettiva di valore condivisa. Una prospettiva non esclude l'altra, un contesto può presentare elementi distintivi di entrambe.

Le reti d'impresa possono essere definite come ecosistemi organizzati intorno a una specie chiave e determinati da una quantità di partecipanti interconnessi liberamente, dipendenti l'uno dall'altro per la reciproca efficacia e sopravvivenza (Iansiti & Levenien, 2004).

L'ecosistema come affiliazione posa l'accento sull'incrinamento dei tradizionali confini industriali, sullo sviluppo dell'indipendenza e sul potenziale di relazioni simbiotiche negli ecosistemi produttivi. Il focus ricade sulle questioni di accesso e di apertura. La strategia tende a concentrarsi sull'incremento del numero di attori che si connettono a un attore o piattaforma focale, aumentandone la centralità e il potere atteso (Adner, 2017).

L'ecosistema come struttura propone un approccio integrativo per considerare la creazione di valore interdipendente tra i vari enti (Adner, 2006; 2010; 2013).

È definito dalla struttura di allineamento dell'insieme multilaterale di partner che devono interagire per concretizzare una proposta di valore focale (Adner, 2017, p. 42).

L'autore identifica quattro componenti di questa definizione: struttura di allineamento; "multilaterale"; insieme di partner; concretizzare una proposta di valore focale.

1. Struttura di allineamento: gli attori presenti all'interno dell'ecosistema presentano ruoli e attività tra loro. L'accordo tra i vari stakeholders riguardo a ruoli e attività è l'allineamento stesso. Non occorre che tutti gli attori condividano i medesimi outcomes, possono infatti avere obiettivi e stati finali differenti. Un ecosistema si definisce "di successo" quando tutti gli attori risultano soddisfatti dei loro ruoli e posizioni.
2. Multilaterale: un ecosistema non è solo una rete di attori, ma si configura per essere anche un insieme di relazioni e connessioni che non sono scindibili in un aggregamento di interazioni bilaterali.
3. Insieme di partner: gli stakeholders possono avere livelli e percezioni diverse riguardo all'ecosistema. Gli attori hanno come obiettivo generale la creazione di valore, l'attributo che qualifica i partner è che si tratta di stakeholders la cui partecipazione sottostà alla proposta di valore dell'ecosistema.
4. Concretizzare una proposta di valore centrale: considerato che gli stakeholders possono avere visioni diverse della proposta di valore, l'analisi

dell'ecosistema è necessario che tenga conto sia delle divergenze di interessi, sia della divergenza di prospettive (*Idem*).

Quattro sono gli elementi di struttura (attività, attori, posizioni e collegamenti), contrassegnano la configurazione delle attività e degli stakeholders necessari al fine che una proposta di valore si realizzi.

1. Attività: identificano gli step da percorrere al fine di concretizzare la proposta di valore.
2. Attori: coloro che intraprendono le attività. Un singolo attore può partecipare a più attività, più attori invece possono partecipare solamente a un'attività.
3. Posizioni: illustrano dove si trovano gli stakeholders nella successione delle attività tramite il sistema e contrassegnano il passaggio di task.
4. Network: chiariscono i contenuti dei trasferimenti tra gli stakeholders. Tale contenuto può variare: materiale, informazioni, influenza e fondi monetari (*Idem*).

L'autore stesso propone una definizione di quella che è la strategia dell'ecosistema.

La strategia dell'ecosistema è definita dal modo in cui un'azienda centrale affronta l'allineamento dei partner e assicura il proprio ruolo in un ecosistema competitivo (*Ivi* p. 47).

La definizione comporta una serie di implicazioni:

1. L'approccio dell'organizzazione centrale: sebbene l'ecosistema sia composto da più imprese, ciascuna organizzazione definisce la propria strategia ecosistemica, che comprende una visione della struttura dell'ecosistema, dei ruoli e dei rischi dell'ecosistema. Maggiore sarà la coerenza strategica tra gli attori, più alta sarà la probabilità di sviluppare azioni convergenti. L'allineamento tra partner consente di generare azioni congiunte; tuttavia, non esiste nessun requisito di coerenza.
2. L'allineamento dei partner: un ecosistema prevede che tutti gli attori abbiano posizioni e ruoli prestabiliti. Un approccio all'allineamento dei partner comporta il riconoscimento delle lacune e in secondo luogo la creazione delle condizioni per colmare tali lacune.
3. Assicura il suo ruolo: al vertice dell'ecosistema è presente un'organizzazione leader, seguita da aziende definite "follower" (che accettano e cedono il ruolo di leader). Il leader dell'ecosistema è l'azienda alla cui visione dei ruoli e della struttura a cui i "follower" rinviano. Tra i compiti del leader figurano il

far rispettare norme e regole di governance, determinare i tempi e raccogliere la maggior parte dei guadagni dopo l'allineamento dell'ecosistema. Il successo della leadership dipende ovviamente dalla volontà dei follower.

4. Un ecosistema competitivo: la strategia ecosistemica è guidata dalla preoccupazione per la competitività degli ecosistemi e dei loro partecipanti. La concorrenza, quindi, opera a due livelli: all'interno dell'ecosistema, per quanto riguarda la sicurezza delle attività, delle posizioni e dei ruoli, che influisce sulla distribuzione e sulla cattura del valore tra le posizioni; e tra gli ecosistemi, per quanto riguarda i vantaggi collettivi nella creazione e nella cattura del valore rispetto a costellazioni rivali di attori.

La co-progettazione dei percorsi formativi è alla base dell'ecosistema, l'assunto di base è che i professionisti avvertono di cosa hanno bisogno in termini di competenze, conoscenze e abilità. La finalità è la generazione di competenze dinamiche e innovative che permettano di costruire, ricombinare e riconfigurare in modo dinamico conoscenze e competenze in un mondo che sta cambiando radicalmente (Stiglitz & Greenwald, 2018), governato da una modernità liquida (Bauman, 1999; 2000).

Le organizzazioni stanno adottando sempre più logiche di collaborazione e scambio nella gestione e promozione della conoscenza, dando origine a network attraverso i quali viene promossa e trasmessa la conoscenza, generando capitale intellettuale e sociale all'interno dell'ecosistema stesso (Garavaglia & Serio, 2019). Le organizzazioni risultano immerse in un ambiente che richiede loro di essere aperte a rapporti di co-creazione del valore attraverso lo sviluppo di relazioni tra partnership reciprocamente vantaggiose con altri enti aventi risorse conoscitive e competenze complementari, con i propri clienti e fornitori ma anche con istituzioni, quali università e ricerca (Nacamulli & Lazzara, 2019). Per lungo tempo tali contesti (università, scuola, organizzazioni ed enti territoriali) hanno operato separatamente, oggi, invece cooperano intrecciando partnership fondate sul mutuo interesse (Tino & Fedeli, 2015). Si sta dunque passando dall'idea tradizionale di catena del valore.

Implica il riferimento a un settore ben definito a quella di ecosistema che comporta processi di riconfigurazione che implicano l'attivazione e il presidio dinamico di relazioni di partnership per la produzione di valore (Nacamulli & Lazzara, 2019 p. 21).

Il passaggio da sistemi gerarchici a collaborativi ha reso gli stessi professionisti protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento. Viene anche superato il pensiero che la conoscenza sia centrata all'interno delle aziende, risulta essere distribuita nelle filiere e nei cluster fisici e virtuali che rappresentano per le singole aziende punti di accesso a una nuova conoscenza o valorizzazione di quella già

posseduta (*Idem*). La conoscenza, dunque, assume un ruolo centrale all'interno delle organizzazioni, nel costruire reti di conoscenza e di relazioni (Rullani, 2005).

Lo spazio dell'apprendimento riguarda l'insieme delle interazioni e l'ambiente stesso - fisico e virtuale - di dove avviene l'apprendimento.

Con l'ecosistema della formazione, quindi, l'apprendimento va oltre l'insieme di persone, processi e strumenti che costituiscono e supportano la funzione formazione e lo sviluppo dell'organizzazione. Esce dai confini dell'organizzazione stessa e comprende tutte quelle occasioni di apprendimento formale e informale, interne ed esterne all'organizzazione, le interazioni con i vari stakeholders o con i fornitori, ciascuna delle quali costituisce un elemento di quel puzzle formativo di cui ciascuno può scegliere quanto e come usufruire (Nacamulli & Lazzara, 2019 pp. 2-3).

Sapere e formazione vengono considerate come risorse strategiche all'interno degli ecosistemi, quali terminali intelligenti della rete produttiva (Bonomi & Rullani, 2005). La conoscenza viene co-prodotta, la significatività è strettamente interconnessa alla situatività (Scaratti, 2013), in quanto i professionisti attribuiscono valore simbolico alla vita organizzativa, partecipando a pratiche e divenendo attori competenti attraverso un apprendere in relazioni d'ordine che permettono di identificare circostanze e utilizzare regole e convenzioni e di introdursi nei processi che caratterizzano il sistema di attività prodotto socialmente nei differenti contesti (*Idem*).

Capitolo II.

LE ACADEMY AZIENDALI: STORIA ED EVOLUZIONE

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

In letteratura sono presenti numerosi contributi ed esempi di studio che sono stati affrontati approfondendo altri contesti, quali le esperienze di gestione di apprendistato (Bertagna, 2003; Potestio, 2020; Magni & Feltre, 2015; Tiraboschi, 2014) e le forme di alternanza scuola-lavoro (Bertagna, 2013; Tino & Fedeli, 2015). In questo studio - come detto in precedenza - ci siamo concentrati sullo studio di Academy aziendali che sempre più incorporano modelli formativi tipici con università e altri stakeholders, sviluppando e generando - nella maggior parte dei casi - innovazioni tra le stesse università ed enti terzi. Le Academy aziendali risultano essere un vero e proprio esempio di ecosistema formativo. All'interno di tali strutture i processi formativi risultano essere maggiormente pluralistici e meno centrati nell'organizzazione ma fondati appunto sull'idea di ecosistema della formazione costituito da differenti gruppi di attori che interagiscono a diversi livelli in cui l'apprendimento stesso può avvenire a ciascun livello o fra l'interazione di diversi livelli. Viene dunque a delinearsi una struttura emergente, la quale dà forma a un ecosistema, al cui interno il pensare e l'agire divengono generativi, creativi e cooperativi (Ellerani, 2017). Il concetto di apprendimento assume quindi una prospettiva più ampia di una semplice visione organizzativa (Engeström, 2007), enfatizza come la ricerca sulla progettazione dell'apprendimento sposta il focus dal concentrarsi sui singoli individui alle ecologie dell'apprendimento (Ellerani, 2017).

Le prime Academy aziendali sono nate nel secolo scorso assumendo sempre più una maggiore rilevanza - questo anche a causa delle trasformazioni sociali ed economiche descritte nel capitolo precedente - conducendo le organizzazioni a focalizzarsi sulla gestione del capitale umano e intellettuale e non solamente sul capitale economico (Salveti, Bertagni & La Rosa, 2006). Applicare dunque la prospettiva degli ecosistemi della formazione significa allontanarsi dalla visione diadica di funzione, formazione e collaboratore, od organizzazione e collaboratore e spostare il focus verso scambi multilaterali fra una molteplicità di agenti come collaboratori, fornitori e clienti.

2.1 Le Academy aziendali: definizioni e classificazioni

La letteratura¹⁶ disponibile fino ad oggi sullo studio delle Academy aziendali (AA) ha origine in larga parte da studi manageriali provenienti dal mondo anglosassone. I primi rilevanti studi su questo fenomeno risalgono tra la fine degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila (Moore, 1998; 2002; Walton, 1999; Rademakers, 2001; Allen, 2002). Ciò che emerge da tali studi è il carattere prettamente pratico, la cui finalità sembra più quella di fornire un vademecum su come costruire, progettare e implementare una struttura di Academy in azienda piuttosto che fornire un'analisi dettagliata su fundamenta teoriche, caratteristiche, finalità (Corbo, 2021) e conferire importanza ai processi formativi di chi frequenta la stessa Academy. Nell'analisi della letteratura svolta da Wang et al., (2010)¹⁷ si sostiene che la letteratura sembra essersi focalizzata su tre aspetti principali: (1) definizione e classificazione delle AA; (2) confronto tra AA; (3) concettualizzazione dei processi di AA. Ciò che si intende fare all'interno di questo capitolo è provare a ricostruire un quadro definitorio di quelle che sono le AA.

La peculiarità della letteratura sulle AA è la sua eterogeneità; infatti, all'interno della comunità scientifica non esiste un modello teorico e condiviso, sia sulla terminologia da utilizzare - Academy aziendale (AA) o Corporate University (CU) - sia sulla pura definizione.

Per quanto concerne la terminologia da utilizzare, Soriani Bellavista, Faggin, & Aloisio (2016) sostengono che entrambi i termini possono essere utilizzati per indicare lo stesso concetto mentre altri autori hanno invece individuato una differenza rilevante all'interno della struttura formativa a seconda che la si definisca AA o CU (Corbo, 2021). Cerni (2016) differenzia le AA dalle CU in merito alle finalità che la struttura intende perseguire. Le AA sono orientate a una duplice formazione: 1) quella rivolta a professionisti che lavorano in azienda (formazione interna) e 2) quella rivolta a stakeholders interni, nonché attenzione e sviluppo della conoscenza e *know how aziendale*; le CU invece vengono definite come tutte quelle strutture che finalizzano l'offerta formativa allo sviluppo delle competenze interne, inoltre, la formazione è rivolta a dipendenti prevalentemente con ruoli manageriali o executive. Waks (2002) parla unicamente di CU, e, a seconda della finalità da perseguire, le suddivide in tre tipologie. Le CU di primo tipo sono università vere e proprie - pubbliche e private - che si sono adeguate verso le esigenze del mondo produttivo, adottando fini e processi in maniera del tutto corrispondente a un'organizzazione aziendale. Le CU di secondo tipo sono organizzazioni con requisiti giuridici, questo per essere considerate vere e proprie università (ad esempio l'accreditamento) ma *for-profit*. Infine, quello di terzo tipo consiste nelle CU di grandi imprese concepite come vere e proprie *business units*,

¹⁶ Per le modalità di conduzione dell'analisi della letteratura si rimanda al *Capitolo III*.

¹⁷ L'autore pone come fondamento teorico di un'Academy aziendale una teoria del capitale umano.

in sostituzione dei tradizionali dipartimenti di *Training and Development*. Tuttavia, Cerni (2016) afferma che la distinzione tra AA e CU con il tempo è divenuta sempre meno marcata ma che è stata effettuata in funzione di molteplici fattori, tra cui le strategie dell'impresa, il livello di managerializzazione dell'organizzazione, la portata innovativa sia di prodotto/servizio, sia di processo e le esigenze formative dei professionisti. Per l'autore le AA presentano un focus di azione maggiormente determinato, vengono infatti definite come unità organizzative destinate ad attività formative, all'aggiornamento, crescita e condivisione del *know how* tecnico-specialistico e professionale, sia per stakeholders interni che esterni. Secondo tale distinzione, le AA sono situate nel settore dei processi commerciali e/o produttivi oppure, per la diffusione e promozione di determinate metodologie, quali il project management o il World Class Manufacturing. Nelle grandi imprese le AA hanno avuto origine nell'ambito delle CU come evoluzione di college o in aree di contenuto in cui le stesse CU si articolavano. In origine, alle CU spettava tutto quanto rientrava nell'ambito del general management, ovvero la formazione connessa ai principali passaggi di carriera, allo sviluppo della leadership e alla diffusione dei valori aziendali. La diffusione del termine AA, per l'autore, è il risultato della sempre più crescente attenzione alla conoscenza tecnica-professionale e anche ad un'esigenza di focalizzarsi maggiormente sulla realtà operativa, anche se, tali distinzioni sono sempre più meno nette, nonostante le peculiarità e il target di ogni struttura formativa. Tuttavia, da studi più recenti, sembra prevalere una tendenza a utilizzare il termine AA piuttosto che CU (Corbo, 2021) per le finalità prefissate rispetto a quelle che sono le classiche università tradizionali, ovvero non prettamente ricerca accademica ma promozione, accrescimento e sviluppo di conoscenze e competenze per l'organizzazione di riferimento (Ryan, Prince & Turner; 2015) anche se, importante è andare oltre la formale denominazione per comprendere la tipologia di attività, per verificare i destinatari, le attività formative erogate e la propria collocazione organizzativa (Cerni, 2016).

Per quanto riguarda la definizione e la classificazione delle AA sono state individuate ben diciassette definizioni da Wang et al., (2010). Tali definizioni includono due gruppi di parole chiave: il primo gruppo racchiude i processi di apprendimento, le risorse di conoscenza, lo sviluppo e formazione dei dipendenti, l'apprendimento individuale e organizzativo, la formazione e lo sviluppo di carriera; il secondo include la strategia aziendale e gli obiettivi strategici. Dunque, le parole chiave del primo gruppo sono sostanzialmente i mezzi delle stesse AA che comprendevano tutti gli aspetti dei soggetti della direzione risorse umane (funzione di continuo sviluppo il cui obiettivo è migliorare le prestazioni delle persone che lavorano all'interno dell'organizzazione); dall'altra parte, le parole del secondo gruppo rappresentano i fini delle AA (Swanson & Holton, 2009).

Walton (1999) ha proposto una classificazione che si succede in tre generazioni. La prima generazione concerne una rietichettatura di tutte quelle che sono le classiche attività formative convenzionali che richiedono la presenza in aula, che pongono l'enfasi sulla promozione e acquisizione dei valori aziendali. La seconda generazione comprende strategie formative più ampie, che propagano verso l'apprendimento organizzativo. La terza e ultima generazione include una vasta gamma di strategie per la promozione e lo sviluppo di quello che è il capitale intellettuale.

Un altro contributo è stato dato da Meister (1998) che ha definito le AA come una sorta di ombrello strategico per sviluppare personale, clienti e fornitori in modo da supportare strategie di business di un'organizzazione. Dalla definizione emerge il ruolo strategico attribuito alle AA: sono strutture dedicate alla realizzazione di attività formative per stakeholder interni ma anche esterni (fornitori e clienti), con lo scopo di agevolare il raggiungimento della mission.

Un autore che ha dato un rilevante contributo sullo studio delle AA è stato Allen (2002); la definizione data di AA è la seguente.

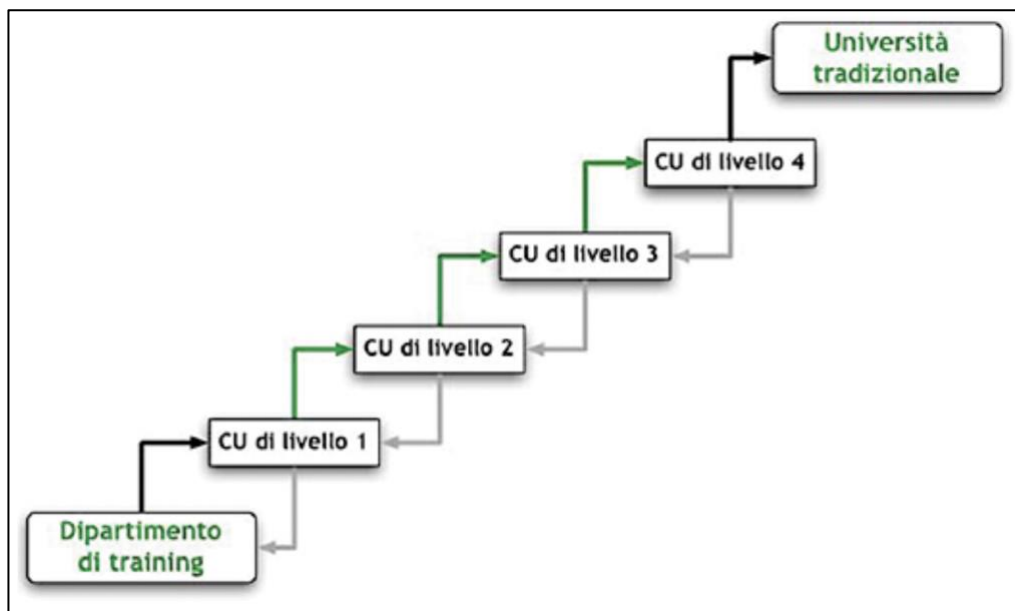
An educational entity that is a strategic tool designed to assist its parent organization in achieving its mission by conducting activities that cultivate individual and organizational learning knowledge and wisdom (Allen, 2002, p. 9).

Sono quindi strutture, simili a delle "scuole", nate principalmente perché l'organizzazione decide di svolgere le attività formative al suo interno anziché delegarla a enti terzi. Inoltre, Allen (2002) ha proposto un quadro di sviluppo organizzato su quattro livelli:

1. AA di primo livello - si configura come un dipartimento di formazione aziendale (Cappiello, 2022), la funzione di questa struttura è quella di fornire una formazione specifica e un addestramento al compito ai propri dipendenti. Il focus è sulla trasmissione delle competenze necessarie per svolgere una determinata mansione (*Idem*);
2. AA di secondo livello - oltre all'erogazione della formazione vengono forniti corsi di gestione e sviluppo esecutivo. In particolare, la formazione si focalizza sia sull'acquisizione di competenze necessarie per svolgere determinati compiti sia su competenze relative allo sviluppo manageriale. Le AA di secondo livello estendono la formazione anche alla governance dell'organizzazione (*Idem*);
3. AA di terzo livello - la funzione è quella di erogare corsi di formazione che consentano l'acquisizione di crediti formativi universitari contribuendo al raggiungimento di un titolo di studio spendibile sul mercato del lavoro;

4. AA di quarto livello¹⁸- con funzione di erogare corsi di formazione con possibilità di acquisire un titolo universitario.

Figura 6: I livelli di CU della scala di Allen

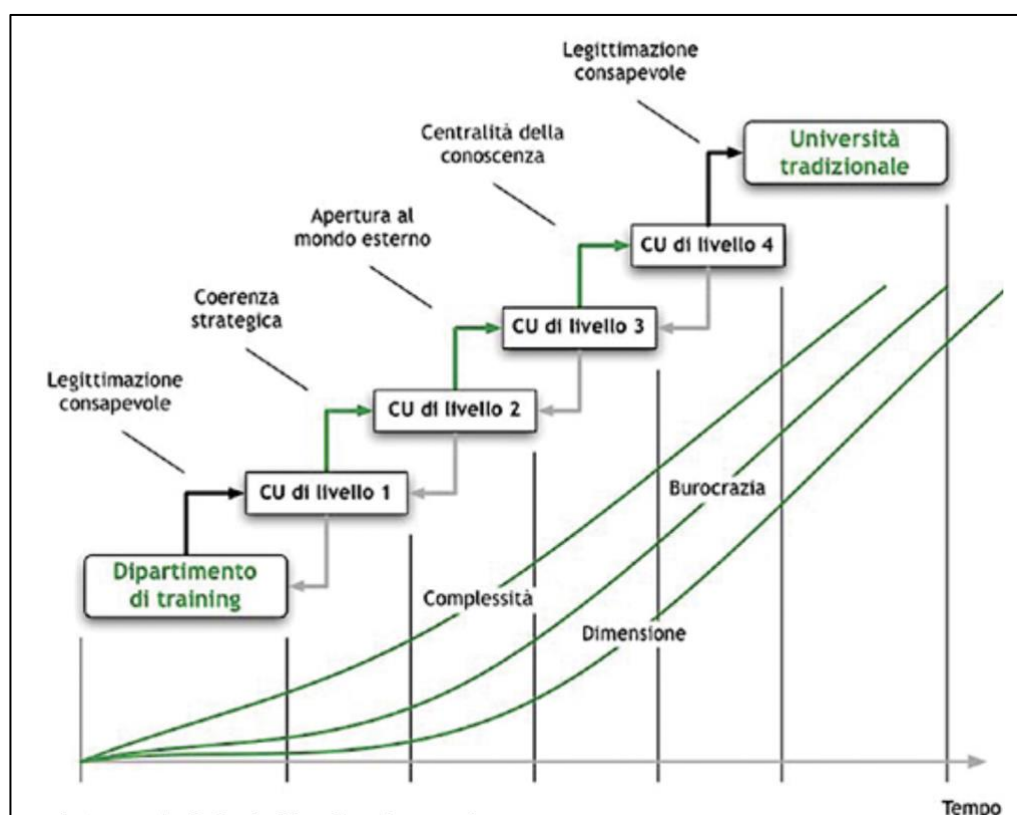


Fonte: Cappiello, 2022, p. 11

Nelle AA di primo livello la struttura dipende in via diretta dalla direzione delle risorse umane. Le strutture di secondo e terzo livello si relazionano in modo diretto con la direzione generale, spesso anche con una partecipazione di stakeholders esterni all'impresa. La AA di quarto livello è una struttura autonoma che si rapporta con stakeholders esterni tramite i propri organi di rappresentanza collegati all'impresa madre tramite solamente il top management della stessa impresa madre. Inoltre, gli ultimi due livelli comprendono scenari tra loro variegati: alcune AA sono orientate a un riconoscimento esterno come strumento di certificazione e valutazione delle attività che vengono svolte; altre strutture invece sperimentano nell'apertura verso l'esterno una strada nel mercato dell'istruzione e della formazione professionale cui in prospettiva seguirà la separazione della struttura di AA dall'impresa madre di riferimento (Cappiello & Pedrini, 2013).

¹⁸ Una differenza sostanziale tra Italia e Stati Uniti è legata al sistema di istruzione formale presente nel nostro paese. Attualmente tale sistema impedisce ad AA nazionali di poter arrivare a svolgere il quarto livello proposto da Allen (2002); l'unica possibilità di rilasciare titoli validi è la costruzione di partnership con Atenei ma solamente a livello di Master di I o di II livello. Eni Corporate University, la CU di Eni, è una delle poche aziende italiane a erogare titoli universitari.

Figura 7: La scala di Allen in chiave dinamico-strategica



Fonte: Cappiello, 2022, p. 12

La classificazione proposta da Allen (2002) considera dunque le fasi dell'AA come una sequenza progressiva ordinata per livelli che va dall'apprendimento informale all'apprendimento formale. L'autore va ancora più nel dettaglio decostruendo la definizione nelle sue parti componenti. In primo luogo, l'AA viene definita come entità educativa poiché l'educazione rappresenta la funzione primaria di qualsiasi struttura universitaria, sia tradizionale che aziendale. L'AA svolge una funzione strategica e si caratterizza per essere uno strumento per supportare l'azienda a perseguire e raggiungere i suoi obiettivi. Inoltre, la definizione presentata prevede che vengano svolte attività ma lo stesso autore afferma che ci sono una molteplicità di attività possibili (la natura non specifica è intenzionale): dall'apprendimento in aula all'apprendimento a distanza, allo sviluppo esecutivo, alla pianificazione e gestione della conoscenza e molte altre. Ciò che lega tutte queste attività assieme è che sono tutte progettate per coltivare l'apprendimento, la conoscenza, la saggezza individuale e organizzativa. Questo porta a dire che obiettivo primario delle AA è il professionista ma allo stesso tempo viene riconosciuto che il beneficiario finale è l'organizzazione. Infine, nella definizione troviamo "apprendimento, conoscenza e saggezza". L'apprendimento fa riferimento al cambiamento, gli individui cambiano e si

trasformano, sia internamente che nei loro comportamenti; tale descrizione si può applicare anche all'apprendimento organizzativo. La conoscenza fa riferimento a fatti, procedure e determinate abilità che possono essere possedute sia da un individuo o da un'organizzazione. Il livello più alto è la saggezza, ovvero la capacità di applicare in modo efficace la conoscenza agli obiettivi dell'organizzazione. La stessa organizzazione, assieme ai professionisti, deve avere la saggezza di applicare apprendimento e conoscenza per raggiungere gli obiettivi organizzativi (Ivi, 2002).

Rademakers (2014) utilizza il termine CU e afferma che è utilizzato per riferirsi a una vasta gamma di sistemi organizzativi, che vanno da reparti di formazione fino a reparti di innovazione strategica della conoscenza all'interno delle organizzazioni. Rademakers & Huizinga (2000; Rademakers, 2001) hanno affermato:

What makes corporate universities 'corporate,' one can argue, is their link with strategy, which brings up the question of how strongly corporate university programs are related to corporate strategy (Rademakers & Huizinga, 2000 p. 18).

Gli studiosi, sulla base di uno studio esplorativo identificano tra tipi di AA:

1. Scuola (dipartimenti con formazione avanzata): l'AA è vista come divulgatrice di conoscenza; il processo primario ruota attorno al trasferimento di conoscenze; il cliente più importante è l'individuo; lo scopo è migliorare l'efficienza dei programmi di formazione; l'attività maggiore è accorpate le attività di formazione all'interno delle organizzazioni; la strategia è indiretta e reattiva.
2. College (conoscenza delle organizzazioni): l'AA svolge il ruolo di ridistribuzione di conoscenza; il processo primario ruota attorno allo scambio e trasferimento di conoscenza; il cliente più importante è l'organizzazione; lo scopo è allineare gli obiettivi organizzativi con le competenze individuali; l'attività maggiore è derivare i programmi di formazione dalla strategia aziendale; la strategia aziendale è diretta e reattiva.
3. Academy (fabbrica della conoscenza): svolge il ruolo dell'innovazione e della conoscenza; i processi primari sono il trasferimento, lo scambio e la creazione di conoscenza integrata; i clienti sono sia l'individuo che l'organizzazione; lo scopo è ottenere un vantaggio competitivo attraverso l'innovazione della conoscenza; l'attività maggiore è formare e realizzare la strategia attraverso la formazione e l'esplorazione; la strategia aziendale è diretta e proattiva (Rademakers & Huizinga, 2000).

Il terzo tipo è la forma di AA più sofisticata e l'unica che ha come priorità assoluta l'innovazione della conoscenza. La scuola e il college possono altresì essere considerati come AA in una fase precedente il suo sviluppo.

Cappiello e Pedrini (2013) individuano quattro elementi di forza rispetto al modello proposto da Rademakers e Huizinga (2000):

- a) le strategie di espansione su nuovi mercati e il conseguente cambiamento organizzativo che ne deriva rappresentano una causa nell'implementazione di un'AA;
- b) l'apprendimento è orientato verso le attività strategiche e quelle con un maggior valore aggiunto con una minuziosa attenzione per la ricerca e valorizzazione dei talenti;
- c) le AA pongono una specifica attenzione alla codificazione dei valori condivisi da trasmettere mediante determinati programmi aventi come oggetto la cultura d'impresa e finalizzati all'integrazione dei dipendenti all'interno dell'organizzazione;
- d) le AA interagiscono con le università e con le altre agenzie formative (Cappiello & Pedrini, 2013).

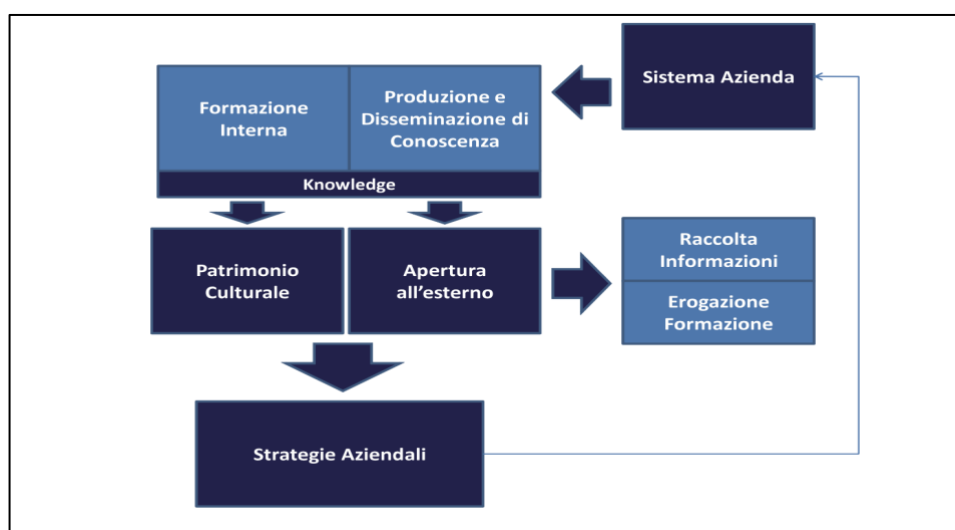
Moore (2002) afferma che le AA sono uno strumento strategicamente utile ad un'organizzazione per raggiungere la propria missione. L'European Foundation for Management Development la definisce come l'espressione concreta e visibile della *learning organization* che sviluppa e sostiene i processi di cambiamento, garantisce l'allineamento di valori, strategie e persone nell'organizzazione, adegua e fa crescere di continuo le competenze chiave dell'azienda e dei singoli individui che per essa e con essa lavorano; la sua mission è di aiutare a migliorare e rafforzare la posizione competitiva delle imprese sul mercato, ma è anche quella di introdurre discontinuità innovative nella situazione esistente laddove sarà necessario. Cerni (2016) definisce le AA come unità organizzative dotate di risorse professionali e fisiche, rivolte a favorire, promuovere, guidare e gestire i programmi formativi e i processi di apprendimento - individuali e organizzativi - in collaborazione con i responsabili del personale e il vertice aziendale, al fine di sviluppare nei collaboratori e partner dell'azienda atteggiamenti, valori e competenze per sostenere le strategie impresa e i processi di cambiamento. Per l'autore l'obiettivo principale delle AA è quello di farsi promotrici della conoscenza all'interno dei setting organizzativi: aggiornamento delle competenze core, sia professionali che manageriali; sviluppo di una buona leadership e di giovani talenti situati su scenari organizzativi in continuo mutamento e sempre più competitivi sul mercato globale; sviluppo e innovazione, cambiamento culturale in ottica organizzativa e personale. Due sono le tipologie di AA identificate dallo stesso autore: (1) AA interna, orientata allo sviluppo delle competenze dei professionisti interni; (2) esterna, orientata alla formazione degli stakeholders esterni, quali clienti, fornitori e partner. Il valore di un'azienda è composto da artefatti materiali e immateriali, tra cui il capitale intellettuale. Di fatto, una struttura di Academy risulta

essere un dispositivo efficiente per la valorizzazione del *know how* poiché fa leva sulle quattro componenti del capitale stesso:

- agiscono sul capitale umano in quanto accrescono i livelli di conoscenza e competenza dei professionisti, il proprio sapere e il loro saper fare;
- lavorano sulle proprietà intellettuali dei professionisti;
- ampliano il capitale organizzativo, propagano i valori aziendali sia all'interno sia all'esterno dell'organizzazione, accrescono la filosofia manageriale, favoriscono una cultura aziendale potenziando i processi gestionali e i modelli organizzativi;
- pongono attenzione alle relazioni con stakeholders esterni diffondendo il prodotto, e, conseguentemente sviluppano network con i clienti aumentando la fidelizzazione con i clienti facendo conoscere il brand aziendale (*Idem*).

In conclusione, possiamo affermare che il crescente dibattito (Ryan et al., 2015) è frutto di riflessioni sul ruolo strategico delle AA nel contribuire alla crescita organizzativa dell'azienda (Dealtry 2000; Jansink et al., 2005) e la conseguente relazione con la strategia aziendale (Rademakers, 2014). Alcuni autori (Waltuk, 2003; Li & Abel, 2011), sostengono l'assunto che gli obiettivi delle AA sono strettamente interconnessi agli obiettivi strategici; altri (Hilse & Nicolai, 2004; Walton, 2005) affermano che le AA sono parte integrante delle strategie di sviluppo del capitale umano e dell'organizzazione. Per Cappiello e Pedrini (2003) le AA sono pensate come struttura che da una parte promuove e sviluppa la trasmissione dei saperi e delle conoscenze interne all'organizzazione, dall'altra diffonde il flusso di informativo riguardante all'impatto del cambiamento sulle esigenze di aggiornamento e sviluppo delle competenze, soprattutto di quelle sistemiche e relazionali. Il valore strategico e la risposta al cambiamento sono i cardini definatori delle AA declinabili in un'interazione tra le dinamiche di apprendimento e il supporto alle strategie d'impresa e in termini di creazione di un network con gli stakeholders esterni all'impresa, quali università, agenzie formative, clienti e fornitori (Cappiello & Pedrini, 2013). Tuttavia, nonostante le differenti correnti di pensiero, possiamo affermare che le AA nascono nel cuore dell'organizzazione, il cui focus è rivolto all'attività di formazione e attività di produzione e disseminazione della conoscenza. I corsi di formazione e la disseminazione della conoscenza compongono quello che è il sistema di *Knowledge Management*, rivolto prettamente sia ai singoli professionisti che alla cultura aziendale.

Figura 8: Percorso di sviluppo delle AA



Fonte: Assoknowledge "Corporate University. 1° Rapporto sul mercato delle Corporate Universities in Italia" 2010

Tabella 5: La funzione della formazione all'interno delle CU

Funzione formazione		Corporate University
Approccio	Reattivo, autonomo, tattico	Proattivo, strategico, visionario, olistico
Missione	Fornire servizi di formazione ai dipendenti	Gestione attiva della cultura organizzativa, delle competenze strategiche e della conoscenza
Obiettivo	Erogazione di corsi prettamente tecnici, normativi, manageriali, commerciali, linguistici e informatici	Allineamento comportamentale, vantaggio competitivo, crescita nel business
Posizione nell'organigramma	Funzione di Staff a rapporto delle Risorse Umane	Funzione strategica dipende dal CEO, Direttore Generale o si configura come una <i>Business Unit</i> o Società autonoma (<i>profit unit</i>)

CAPITOLO II
LE ACADEMY AZIENDALI: STORIA ED EVOLUZIONE

Cultura	Della formazione (<i>knowledge transfert</i>)	Dell'apprendimento (<i>knowledge sharing</i>)
Struttura	Decentrata e frammentaria	Accentrata (con estensione virtuale via e-learning) con percorsi di <i>Talent Management</i> e di <i>Carrier Development</i>
Vendita del servizio formativo	Prescrittivo, piani di sviluppo decisi centralmente, le persone sono "mandate" a fare formazione	Mette a disposizione competenze, luoghi, eccellenze per offrire occasioni formative e sviluppo
Comunicazione	Non strutturata	Strutturata con un piano di marketing della formazione
Tecnologie di Delivery	Centrato sul docente	Blended, aula, e-learning, action learning, peer to peer, workshop esperenziali
Metodi per rendere più efficace l'apprendimento		Coaching, mentoring, counseling
Discenti	Dipendenti aziendali	Pluralità di partecipanti: dipendenti, clienti, fornitori, partner
Docenti	Formatori professionisti	<i>Top manager, Senior manager</i> , accademici e imprenditori
Tempi di apprendimento	Schedulati dal calendario corsi e dal piano di formazione	Schedulati dal piano di formazione ma anche su richiesta
Partnership	Nessuna	<i>Business school</i> , Università, Aziende clienti, Enti Territoriali, Centri di Ricerca

Finalità	Formazione su temi specifici	<i>Employability, talent attraction</i>
Misurazione dell'efficacia	Nessuna se il feedback a fine corso	ROI, misurazione apprendimento, effetti organizzativi

Fonte: Soriani Bellavista, Faggin & Aloisio, 2016

2.2 La diffusione delle Academy aziendali nel mondo: dagli Stati Uniti all'Europa

La nascita della prima Academy aziendale avviene attorno alla fine degli anni Venti del Secolo scorso; nel 1927 è l'azienda General Motors a fondare la prima struttura nel mondo. A seguire, quasi trent'anni più tardi, nel 1955 a New York anche la General Electric implementa il proprio modello di Academy, nel 1961 McDonald implementa la propria AA e successivamente altre aziende multinazionali, tra cui Walt Disney, Corporation e Motorola. Da sottolineare che, in quel periodo, attorno agli anni Cinquanta negli Stati Uniti iniziavano a sorgere le prime strutture all'interno delle aziende. In realtà, le prime Academy sono più di nome che di fatto poiché il cambiamento riguarda largamente il luogo in cui viene fatta la formazione, viene centralizzato il processo formativo in uno spazio ben specifico ma lasciando inalterato il contenuto (Corbo, 2021). La formazione, infatti, era intesa ancora in senso molto tradizionale, i corsi che venivano erogati erano meramente tecnici e non comprendevano minimamente tutta la sfera delle competenze trasversali. Emerge però un fatto interessante, la formazione assume sempre più un ruolo centrale in azienda.

Negli Stati Uniti le AA sono cresciute in modo esponenziale attorno alla fine degli anni Novanta; negli anni Ottanta se ne contavano 400, negli stessi anni Novanta ammontavano a 1600 e nel Duemila a 2400 (Soriani Bellavista, Faggin, & Aloisio 2016). In Europa, rispetto agli Stati Uniti le AA hanno avuto una tardiva diffusione, attualmente ammontano a 200 le strutture presenti nel continente. Nella ricerca condotta da Mc Ateer & Pino (2011) sono state rilevate circa 4000 CU nel mondo. La diffusione è molto variegata a seconda del settore industriale, dalla dimensione dell'azienda e dell'area geografica.

Tabella 6: Le CU più rappresentative in USA ed Europa

USA	Europa
General Motors	St Microelectronics
General Electric	Ericsson
IBM	Nokia
Walt Disney	Siemens
Motorola	Volkswagen
Boeing	Deutsche Bank
Ford	ABB
Oracle	
HP	
Cisco	

Fonte: Bartoloni, 2015

In Francia le prime AA sorgono negli anni Ottanta e sono rivolte in larga misura al management e ai talenti (Renaud-Coulon, 2008). La prima azienda che implementa un'AA è Apple, seguita successivamente da altre imprese multinazionali. Incentrando le principali attività formative sulla promozione e sviluppo di competenze manageriali sono vere e proprie divulgatrici di buone pratiche interne all'organizzazione di riferimento.

In Germania il fenomeno delle AA si sviluppa attorno alla fine del Secolo scorso. Come per la Francia, le prime strutture sono sorte all'interno di aziende multinazionali, quali Volkswagen, Lufthansa e Deutsche Bank. Nel 2004 erano presenti circa 50 AA nel territorio tedesco, nate da circa 18 mesi (Hilse & Nicolai, 2004). La peculiarità consisteva nel fatto che erano di piccole dimensioni, erano rivolte principalmente a dirigenti; tali strutture hanno uno stretto collegamento con gli organi direttivi dell'impresa interagendo con il cambiamento strategico e organizzativo, da sottolineare anche una significativa propensione a instaurare partnership con quelle che sono università tradizionali (Andresen & Lichtenberger, 2007).

Tabella 7: Distribuzione delle AA geografica e settoriale

Paese	Numero di AA	Settore prevalente
Regno Unito	24	Bancario e assicurativo
Francia	39	Bancario e assicurativo
Germania	51	Automotive, utilities
Paesi Bassi	17	Bancario e assicurativo, energetico
Spagna	23	Bancario e assicurativo
Italia	40	Bancario e assicurativo
Paesi Scandinavi	14	TLC
Svizzera	8	Bancario e assicurativo
Altri Paesi	3	Energetico

Fonte: Assoknowledge, 2010

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

Cerni (2016) ripercorre il percorso di nascita e sviluppo delle AA in Italia:

- da *business school* ad AA: tra la fine degli anni Novanta e gli inizi degli anni Duemila si registra la nascita delle AA. Negli Stati Uniti si stava diffondendo il termine CU (Meister, 1998) che metteva in luce la trasformazione all'interno delle strutture formative, la formazione manageriale stava divenendo sempre più integrata con i vertici aziendali, le strategie d'impresa e i processi di HR. A seguito di questa trasformazione, alcuni grandi pilastri industriali, tra cui

FIAT ed ENI terminano di chiamarsi *business school*. In particolare, ENI¹⁹ Corporate University è nata nel 2001 ed è la prima azienda italiana ad aver fondato un'AA;

- sviluppo delle AA: tra i primi anni del Duemila all'interno di grandi imprese (Omnitel, Ferrero e per la Pubblica Amministrazione l'INPS) si consolidano le prime strutture di AA. La peculiarità consiste nel fatto che le *faculty* interne sono costituite da formatori che lavorano all'interno delle stesse aziende;
- ristrutturazione delle CU e nascita delle AA in imprese di dimensioni medio-grandi: la crisi del 2007 rimodella e ristruttura le imprese con una sostanziale riduzione dei costi di struttura e del personale riducendo conseguentemente anche le risorse destinate alle attività formative. Inoltre, emergono le prime AA nelle medie imprese innovative industriali, Landi Renzo e Illycaffè, e di servizi, ad esempio Mediolanum Corporate University;
- l'affermarsi delle AA snelle: al termine dei primi anni Dieci del Duemila emerge una generazione nuova di AA. Ad avere al proprio interno una struttura di AA non sono solamente le grandi imprese ma anche le medie imprese innovative, come ad esempio HerAcademy.

Tabella 8: ENI Corporate University

ENI CORPORATE UNIVERSITY
Eni è nata nel 1953, si caratterizza per essere una società che eroga servizi legati all'energia. Nel 2001 ha fondato la sua Academy. La AA eroga attività formative garantendo la diffusione e lo sviluppo della cultura d'impresa. È una tra le poche strutture presenti in Italia che eroga titoli di studio universitari promuovendo e sviluppando percorsi di alta formazione con università italiane e internazionali.

Fonte: <https://www.eni.com/it-IT/chi-siamo/societa-controllate-partecipate/eni-corporate-university.html>

Assoknowledge nel 2010 ha pubblicato la prima survey ufficiale sulle CU nel territorio italiano “*Corporate University. 1° Rapporto sul mercato delle Corporate Universities in Italia* (a seguire sono stati pubblicati altri due rapporti, il secondo nel 2013 e il terzo nel 2015); in questo primo rapporto vengono stabiliti tre livelli di maturità di un'AA:

¹⁹ A tal proposito ENI ha sancito un protocollo con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca il 16 febbraio 2017. Il protocollo è stato recuperato da https://www.miur.gov.it/documents/20182/251120/protocollo_miur_eni.pdf/d6d5e23e-ed63-418a-9282-b176e87a6e4a?version=1.0&t=1495620781836 ENI.

- nella fase iniziale la formazione è rivolta esclusivamente verso i professionisti che abitano nel setting aziendale;
- la seconda fase può essere definita come uno stadio di transizione e apertura verso l'esterno, accanto all'erogazione della formazione si attiva anche il processo di gestione e condivisione della conoscenza anche fuori dalle organizzazioni (rapporti con istituzioni formative, e stakeholders del mercato del lavoro);
- nella terza e ultima fase la mission delle AA non è meramente la formazione rivolta ai propri professionisti, ma anche al supporto e raggiungimento degli obiettivi di business dell'azienda tramite la diffusione della conoscenza.

Nello specifico, per gli autori dell'indagine l'Academy è tale se le sue attività sono finalizzate al raggiungimento degli obiettivi di business dell'impresa e pongono al centro le persone e la loro crescita, nonché la conoscenza (Corbo, 2021).

Tabella 9: N. imprese censite da Assoknowledge

ID	Società
1	Angelini
2	Barilla
3	Bnl
4	Bosh
5	Cariparma
6	Chloride
7	Comer Industries
8	Dallara
9	Enel
10	Eni
11	Engineering
12	Enigen
13	Fater

CAPITOLO II
LE ACADEMY AZIENDALI: STORIA ED EVOLUZIONE

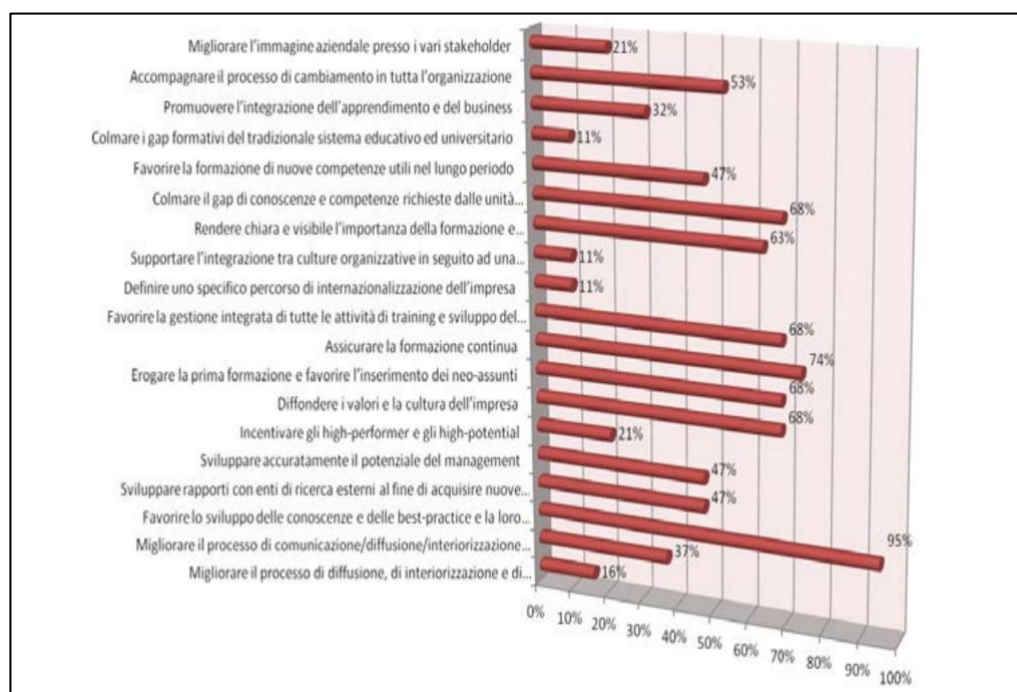
14	Ferrero
15	Fondiaria
16	Generali
17	Hera
18	HP
19	Illy
20	Indesit
21	Kedrion
22	KPMG
23	Landirengo
24	Lombardini
25	Mediolanum
26	Pirelli
27	Poste Italiane
28	Reale Mutua Assicurazioni
29	Seat Pagine Gialle
30	Sirti
31	Technogym
32	Telecom Italia
33	Tenaris Dalmine
34	Unipol
35	Vodafone

Fonte: Assoknowledge, 2015

Le imprese censite da Assoknowledge nell'anno 2015 sono 35, tra queste la più longeva è IllyCaffè, "Università del caffè" è stata fondata nel 1999 mentre la AA di

Poste Italiane è stata fondata nel 2014. Tra le principali motivazioni che hanno spinto tali organizzazioni ad implementare e/o formalizzare la propria struttura di Academy figurano lo sviluppo di nuove conoscenze e la trasmissione di *best practice* all'interno dell'impresa stessa (95%), il garantire una formazione continua ai professionisti (74%), la diffusione dei valori e cultura d'impresa (68%), il favorire l'inserimento lavorativo dei novizi (68%) e l'accompagnare i processi di cambiamento (53%) (Cappiello, 2022).

Figura 9: Motivi alla base dell'istituzione di un'AA

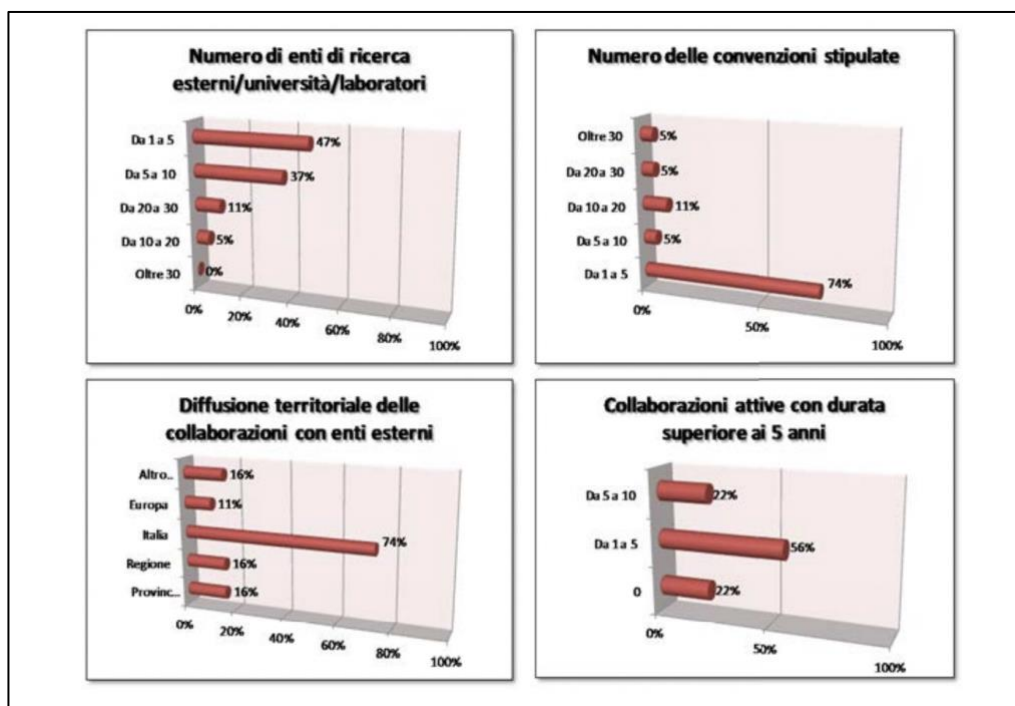


Fonte: Assoknowledge, 2015, p. 27

La media ore dedicate alla formazione si aggira attorno a 160 ore all'anno, ciò significa che le imprese erogano dalle 50 alle 150 ore di formazione (Assoknowledge, 2015).

Da sottolineare è il ruolo ricoperto dalla struttura di Academy; tale struttura rappresenta uno strumento chiave rilevante, avente (anche) lo scopo di costruire reti e sviluppare network con enti terzi (ad esempio associazioni di categoria, altre organizzazioni, università ed enti di ricerca) per trasmettere la conoscenza all'interno della stessa organizzazione (*Idem*).

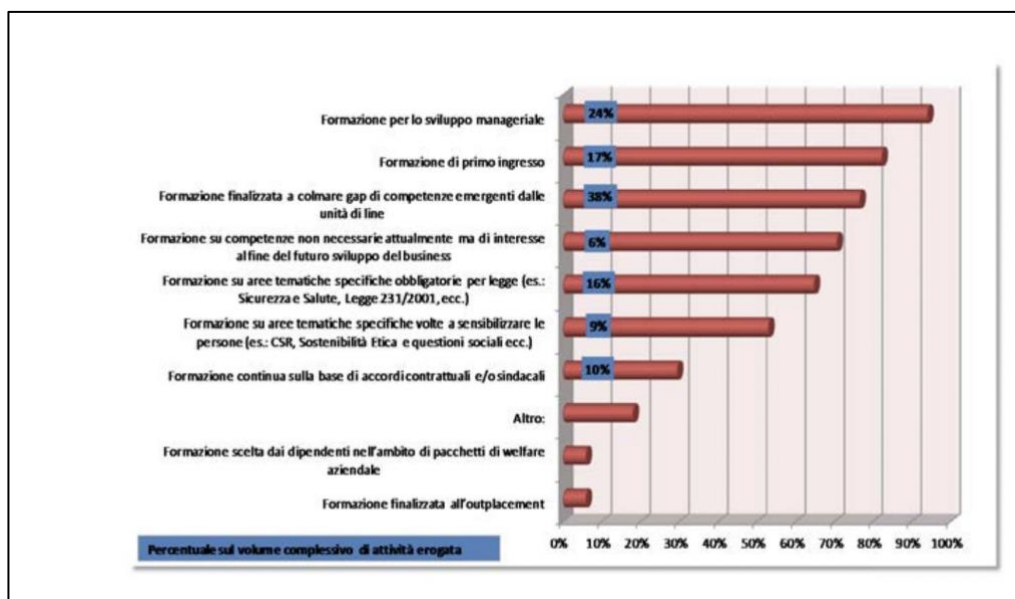
Figura 10: Indicazioni sul network esterno delle CU



Fonte: Assoknowledge, 2015, p. 43

Le attività oggetto della collaborazione [...] tra le imprese riguardano prevalentemente progetti di formazione congiunti (79%) e semplici testimonianze di dirigenti dell'impresa a corsi universitari (74%); per il resto esse consistono in progetti di consulenza e organizzazione congiunta di convegni ed eventi (47%), progetti di ricerca finanziati dall'impresa (37%), riunioni periodiche per discutere su temi di attualità (32%). Meno spesso si tratta di partecipazione a bandi di ricerca finanziati (11%) e dottorati industriali (21%). Generalmente [...] interagisce con altre imprese (più di 30) che sono per lo più fornitori o clienti. Nel 55% dei casi, tali imprese appartengono a settori diversi rispetto a quello dell'impresa rispondente. Solitamente le imprese con cui la CU collabora, non hanno una propria CU e la collaborazione avviene tra la CU e le altre unità organizzative delle imprese esterne (64% delle imprese rispondenti). Nella maggioranza dei casi (75%) le collaborazioni hanno come obiettivo quello di scambiare informazioni su best practice relativamente ad aree di interesse comune (Assoknowledge, 2015 p. 43).

Figura 11: Tipologia e natura di programmi formativi erogati attraverso le AA



Fonte: Assoknowledge, 2015, p. 49

2.3 La valorizzazione del capitale umano all'interno delle Academy aziendali

Un'AA rappresenta un catalizzatore di innovazione. Esiste una forte relazione tra la conoscenza che viene prodotta, la stessa innovazione e il vantaggio competitivo. La conoscenza è essenziale per produrre innovazione. In ottica strategica, la conoscenza che viene continuamente generata e la conseguente innovazione producono per l'organizzazione un vantaggio competitivo sul mercato. Il valore di un'organizzazione è composto sia dal capitale finanziario che da quello intellettuale, che, a differenza di tutti gli altri non può essere monetizzato (Bonani, 2002). La risorsa umana formata rappresenta dunque una delle componenti strategiche per poter rispondere al meglio alle sfide del mercato e una leva fondamentale per conferire qualità al lavoro (Rossi, 2012).

Le le AA sono uno strumento efficace per la realizzazione e la valorizzazione del capitale intellettuale, agendo sulle componenti dello stesso capitale:

- accrescono il livello di istruzione dei professionisti, il loro sapere, saper fare e saper essere (Rossi, 2011), le qualificazioni professionali, le conoscenze e le competenze. Inoltre, contribuiscono alla soddisfazione e alla motivazione intrinseca;
- lavorano sulle proprietà intellettuali;
- sviluppano il capitale organizzativo, diffondendo i valori aziendali, sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione; generano una cultura aziendale,

sviluppano una filosofia manageriale rivedendo e migliorando i modelli organizzativi al loro interno e i processi gestionali;

- curano il capitale di relazioni esterne diffondendo il prodotto e la capacità di utilizzarlo. Inoltre, coltivano e sviluppano maggiormente le relazioni con i propri stakeholders, tra cui i clienti, aumentano la fidelizzazione.

Le AA concorrono sia allo sviluppo e ampliamento del business aziendale ma inviano anche ai professionisti messaggi di riconoscimento della sua soggettività, singolarità e risorsa indispensabile per il presente e per il futuro (Rossi, 2012).

2.4 Conclusioni

Nelle AA delle imprese europee e statunitensi è emerso un nuovo rilevante elemento di connessione tra apprendimento, sviluppo del *know how* e nuovi contesti competitivi è costituito dalla certificazione delle competenze. Ciascuna AA ha attribuito un proprio peso a ciascun obiettivo in funzione delle priorità, dell'intensità del cambiamento tecnologico e organizzativo oltre che della cultura aziendale. Sembra possibile affermare che sia in atto un bilanciamento dei due obiettivi. Il riposizionamento competitivo, l'internazionalizzazione e l'innovazione di prodotto e processo richiedono sia una leadership diffusa sia uno *know how* consolidato e in continuo aggiornamento. Inoltre, alcune AA sono entrate in un nuovo campo di attività: il benessere delle persone (Rossi, 2011). Le AA promuovono il cambiamento all'interno dei setting organizzativi, la sua creazione costituisce non soltanto un vantaggio competitivo per l'impresa ma è anche un veicolo per arricchire il patrimonio del *know how* sia della stessa organizzazione ma anche del territorio (Cerni, 2016).

Tabella 10: Le AA di nuova generazione - 10 punti in comune

Le Academy Aziendali di nuova generazione - 10 punti in comune
<ul style="list-style-type: none">▪ Le attività di formazione sono integrate sia alle strategie aziendali sia ai processi manageriali e operativi. I <i>Learning Outcomes</i> devono essere accompagnati e sostenuti dai risultati del business. I miglioramenti in termini di efficienza ed efficacia devono essere misurabili e resi visibili per giustificare l'investimento, sia in termine di risorse economiche che umane.▪ Le attività formative devono supportare lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze e i processi di implementazione delle strategie aziendali.▪ Le AA selezionano in modo minuzioso i partecipanti alle attività formative, questo per svolgere in modo efficiente ed efficace le attività che sono richieste dalle organizzazioni.▪ Gli interventi formativi erogati all'interno delle strutture di AA sono situati. Spesso, i fornitori, non solo selezionati solamente per il vantaggioso rapporto costo/qualità ma anche sulle precedenti esperienze e conoscenze del business in cui l'organizzazione opera.▪ La progettazione delle attività formative ha come obiettivo quello di rispondere sempre più a criticità e bisogni organizzativi che professionali. Si tiene quindi conto sia delle esigenze aziendali ma anche dei singoli professionisti.▪ Effettuano ridefinizioni di programmi formativi in modo da ridurre costi e allo stesso tempo bilanciare attività di formazione ed esigenze di lavoro.▪ La formazione è costantemente aggiornata, sia nei contenuti che nelle nuove metodologie. I nuovi scenari richiedono di ripensare il modo di organizzare la formazione.▪ Per erogare la formazione si possono avvalere di una pluralità di fornitori. In particolare, alcune strutture di AA hanno stabilito partnership con scuole di management, scuole di servizi e università per sviluppare programmi formativi maggiormente innovativi.▪ Utilizzano in modo crescente i Fondi Interprofessionali e tutte le fonti pubbliche per finanziare le attività e i programmi di formazione.▪ Alcune strutture di AA hanno attuato un ricambio generazionale, in determinati casi al vertice di tali strutture troviamo una generazione più giovane subentrata ai vertici e ai loro diretti collaboratori.

Fonte: Cerni, 2016

Capitolo III.

LA GESTIONE DIFFUSA DELLA CONOSCENZA. IL CASO ACI INFORMATICA S.P.A

Nell'intento di contribuire all'esplorazione delle pratiche formative all'interno di un ecosistema della formazione italiano, e, al comprendere come e in che modo gli oggetti della formazione vengono generati e costruiti, la suddetta ricerca mira a rispondere alle seguenti domande.

- i. Come e in che modo vengono progettati i corsi di formazione?
- ii. A chi sono rivolti i corsi di formazione erogati dalla struttura di Academy?
- iii. Quali tipologie di corsi di formazione vengono erogati?
- iiii. Quali sono le pratiche formative all'interno di un ecosistema della formazione?

Nel suddetto lavoro, l'analisi della letteratura viene collocata come processo fondamentale per contestualizzare gli ecosistemi formativi all'interno di un framework teorico in grado di comprendere, conoscere ed esplorare la costruzione dell'oggetto di formazione come risultato di partnership tra organizzazioni ed enti terzi (Tino & Fedeli, 2015) attraverso la Teoria dell'attività storico-culturale - CHAT - (Engeström, 1999; Fenwick, 2010; 2011; 2014).

3.1 La prospettiva socio-materiale

Il termine socio-materiale viene utilizzato in vari campi delle scienze sociali, quali la sociologia, scienze della comunicazione, studi tecnologici e scientifici e studi sulla formazione (Jarzabkowski & Pinch, 2013; Scott & Orlikowski, 2014; 2015). Prima di delineare i principi cardine della prospettiva socio-materiale ripercorriamo alcune definizioni che sono state date da studiosi partendo dalla stessa terminologia. Leonardi (2013) afferma che il termine socio-materiale rappresenta una fusione delle parole tra "sociale" e "materiale". Tuttavia, materiale non è inteso come un sinonimo di fisicità, non necessariamente per essere materializzato un oggetto deve essere fisico. Per Fenwick (2014) il materiale comprende tutte le cose nella vita di un individuo, quali organiche, inorganiche, naturali o tecnologiche (macchine, liste di controllo, database); il sociale include simboli e significati culturali degli individui. Orlikowski (2007) dichiara che non esiste un sistema materiale che non sia sociale e viceversa, gli aspetti sociali e materiali dei setting organizzativi non hanno significati intrinseci fissi, dovrebbero essere considerati come parti fuse nella pratica di un'unica realtà.

All'interno di tale pratica organizzativa è possibile osservare la materialità coinvolta in tutti gli aspetti del processo organizzativo, possiamo trovare stanze, scrivanie, computer, database e reti elettriche (Leonardi, 2017; Orlikowski, 2007). Di fatto, Coole e Frost (2010) sostengono che non è possibile negare l'esistenza nel plasmare la vita quotidiana. Di conseguenza il concetto di agentività assume una nuova connotazione in cui l'azione viene eseguita attraverso le interazioni tra umani e non umani; in termini di agentività ciò che differenzia l'umano da non umano è l'intento che viene attribuito esclusivamente agli umani (Latour, 2005). Fenwick et al., (2011) sostengono che la socio-materialità è un approccio che confuta la visione antropomorfa in cui è solo l'azione umana che definisce il mondo e le sue relazioni. I professionisti apprendono quando partecipano a determinate attività quotidiane all'interno di una comunità, che possiede valori e cultura propria, per mezzo degli strumenti - oggetti, tecnologia e linguaggio - rappresentate da sfide e pratiche (Fenwick, 2008). La prospettiva sociomateriale mira a superare la dicotomia e la categorizzazione tra umano/non umano, soggetto/oggetto, in quanto le "cose", in questa teoria, non esistono separatamente e prima delle relazioni che si realizzano tra di loro; la pratica, infatti, non è separabile dall'apprendimento e dallo sviluppo umano ma ne rappresenta la sostanza stessa (Fenwick, 2011).

I principi cardine della prospettiva sociomateriale possono essere riassunti in quattro punti:

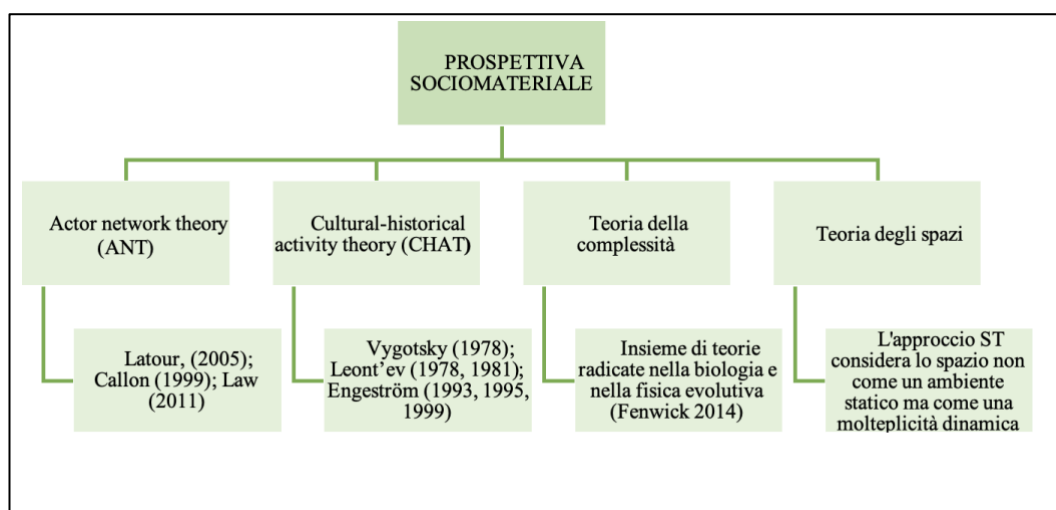
- le pratiche quotidiane sono costruite e modificate dall'interazione dinamica tra l'attività umana e gli elementi non umani. La realtà è caratterizzata dalla presenza di artefatti simbolici e materiali che sono determinati culturalmente, storicamente e socialmente (Fenwick et al., 2011). Ad esempio, le tecnologie sono artefatti materiali che mediano le interazioni cognitive con lo spazio circostante, utilizzarle trasforma in modo sostanziale il modo di pensare, apprendere e lavorare. Tali artefatti non sono strumenti neutri, essi compiono azioni sociali e prescrivono comportamenti specifici (Zuccheromaglio, 1993). Utilizzare uno strumento tecnologico è pertanto un'attività condivisa, sociale e mediata dallo strumento.
- Gli elementi sociomateriali formano una relazione eterogenea costituita da attori umani, artefatti materiali e tecnologici.
- Attori umani, artefatti materiali e tecnologici sono studiati come effetti di connessioni e attività in cui tutto viene eseguito sulla base dell'esistenza di un network di relazioni (Fenwick et al., 2011).
- La prospettiva sociomateriale considera tecnologia, organizzazione e lavoro materiale come elementi che emergono dentro la relazione con gli individui e i significati che questi generano e riproducono in setting specifici di azione (Fenwick, 2010). Gli studiosi della sociomaterialità sfidano gli assunti secondo cui una persona è separabile da un oggetto o un conoscitore da una cosa

conosciuta. Umano e non umano emergono come risultato di connessioni e attività. Inoltre, il materiale è invischiato nel sociale, conoscenza e apprendimento dunque non sono processi meramente sociali o personali (Fenwick, 2014).

Gli artefatti materiali non sono inerti ma bensì performativi. Agiscono assieme ad artefatti immateriali e culturali, costringendo a includere, escludere e regolare forme di partecipazione agli atti, alcuni dei quali sono chiamati educazione e formazione (Fenwick, 2011).

Nella ricerca educativa utilizzare un approccio materiale significa promuovere metodologie attraverso le quali identificare le molteplici lotte, negoziazioni e adattamenti i cui effetti formano le “cose” nei processi formativi: discenti, docenti, progettisti e spazi di apprendimento, anziché considerarli come categorie fondamentali od oggetti con proprietà che vengono studiati come effetti di relazioni eterogenee (Fenwick, 2011; 2014).

Figura 12: Teorie sociomateriali



Fonte: ns elaborazione

Fenwick et al., (2011) elencano quattro teorie che possono essere considerate sociomateriali: *Actor Network Theory (ANT)*; *Cultural-historical activity theory (CHAT)*; *Complexity Theory*; *Spatial Theories*. La presente ricerca condivide come assunto teorico la Teoria dell'attività storico-culturale di terza generazione (CHAT) (Fenwick et al., 2011).

3.1.1 Cultural-historical activity theory (CHAT)

La teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) pone le sue radici nella filosofia classica tedesca (Kant ed Hegel) e negli scritti di Marx e Engels (Di Masi & Miolli, 2019), sebbene vada oltre le rappresentazioni binarie dell'attività come spazi unidimensionali della sola lotta tra classi sociali²⁰. La CHAT pone in primo piano l'analisi sociopolitica dell'attività umana, comprendendo i costrutti relativi alla divisione del lavoro e della comunità stessa (Fenwick, 2010; 2011; 2014). Il focus è rappresentato dall'attività stessa, che si basa sulla comprensione dell'apprendimento, dello sviluppo umano e dell'educazione, in relazione a come gli individui fanno le cose insieme, in che modo (cooperativo o conflittuale nel tempo) e in relazione a cosa, inteso come fenomeno sociale, materiale e storico (Fenwick, 2010; 2011; 2014).

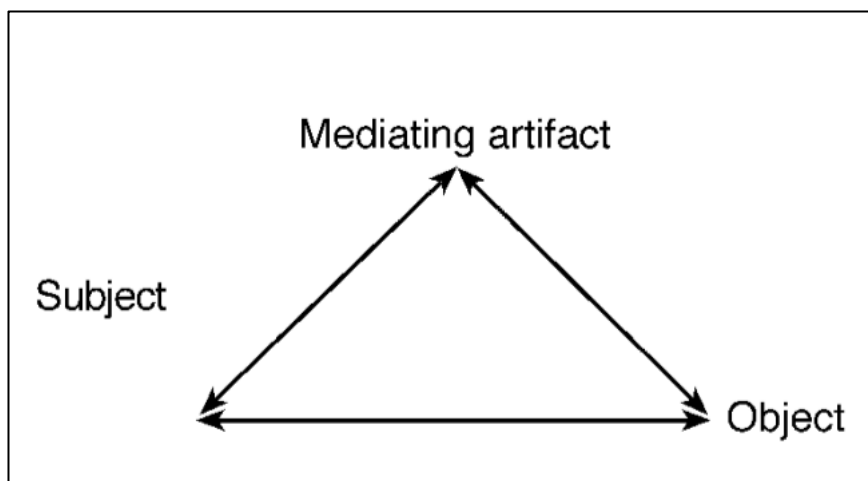
Lev Vygotskij (1978) è considerato il padre fondatore della Cultural-historical activity theory (CHAT). Per Vygotskij l'apprendimento umano è socialmente mediato attraverso la cultura dei simboli e dei linguaggi, costruiti nell'interazione con altri attori umani e le loro culture. Il principio di mediazione dirige la nostra attenzione su un fattore primario, gli individui interagiscono, pensano, si adattano e trasformano se stessi e la realtà circostante attraverso una pratica sociale che è mediata da artefatti; tali artefatti possono incorporare qualunque oggetto: tecnologie, strumenti fisici, proprietà spaziali e temporali, aspetti linguistici e narrativi, ideologie, ruoli organizzativi, divisione del lavoro, norme e regole sociali (Vygotskij, 1978; Fenwick, 2011). Questo concetto sarà poi ripreso e analizzato da diversi studiosi (Leont'ev, 1974, 1981; Daniels, 1996; Engeström et al., 1999; Kaptelinin & Nardi, 2006). La co-costruzione della conoscenza avviene in due momenti che si succedono: il primo periodo tramite la co-costruzione sociale e successivamente con un crescente trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da segni, al controllo interno. La cultura viene concepita come il medium in cui la realtà umana è inserita (Leont'ev, 1974; 1981).

Seguendo la lettura di Engeström la teoria dell'attività si è evoluta attraverso tre generazioni di ricerca (Engeström, 1987). La prima generazione è attribuita a Vygotskij, viene introdotto il concetto di *mediation*, ovvero di relazione soggetto - oggetto mediata dagli strumenti (Vygotskij, 1978). Secondo tale modello triangolare l'azione umana è mediata dalla cultura (X), non è solamente una risposta (R) a uno stimolo (S). Da sottolineare che l'inserimento di artefatti culturali all'interno delle azioni umane è stato un qualcosa di rivoluzionario. Dunque, persona e società non

²⁰ La teoria dell'attività storico-culturale pone le sue radici nell'Unione Sovietica nei primi anni Cinquanta del secolo scorso. I ricercatori prendevano maggiormente in analisi il gioco e l'apprendimento tra bambini. Attorno agli anni Settanta anche ricercatori occidentali hanno iniziato a interessarsi degli studi sulla CHAT, aprendo all'indagine nuovi scenari, come il setting organizzativo.

possono essere più contemplati separatamente: senza i mezzi culturali l'individuo non può essere compreso, e, viceversa, la società senza l'agentività delle persone che utilizzano e producono artefatti.

Figura 13: Triangolo della mediazione di Vygotskji: Teoria dell'attività di prima generazione



Fonte: ns elaborazione

Tuttavia, la prima generazione mostra un limite: l'unità di analisi dell'azione individuale (rapporto soggetto-oggetto). Tale limite viene superato con la seconda generazione (Leont'ev, 1978; 1981): è stato introdotto il sistema di attività ed è stata espansa l'unità di analisi dell'azione individuale all'attività collettiva, considerando rilevanti la comunità, le norme e la divisione del lavoro.

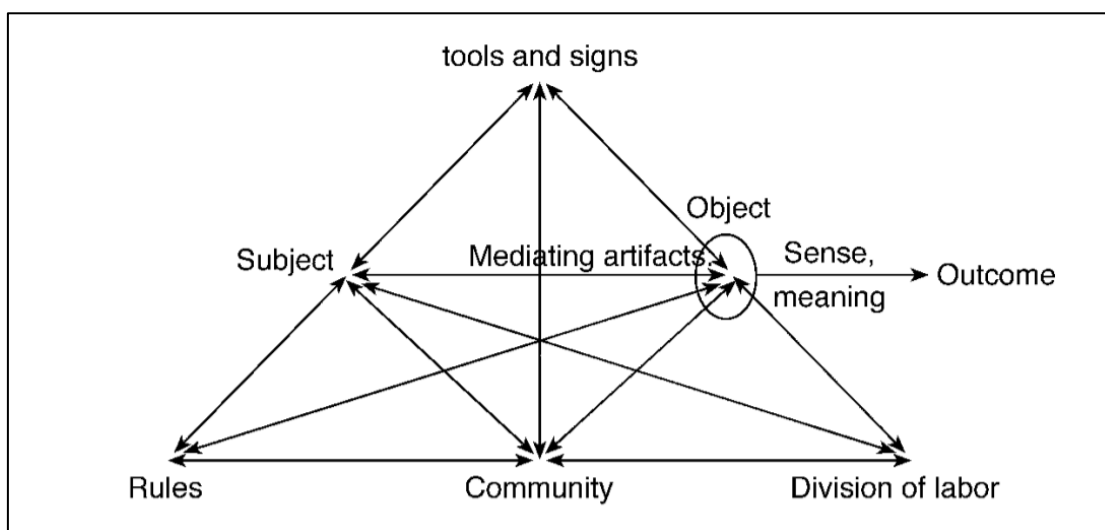
Un'analisi che porti ad una vera e propria rivelazione del senso non può limitarsi all'osservazione superficiale [...] In fondo, dal processo stesso è evidente che tipo di processo sia azione o attività. Spesso per spiegare ciò è necessaria un'indagine attiva: osservazione motivata, ipotesi, verifica efficace. Può sembrare che ciò a cui è diretto il processo dato lo stia inducendo, incarnando i motivi; se è così, allora è attività. Ma questo stesso processo può essere indotto da un motivo completamente diverso che non coincide affatto con quello a cui è diretto come suoi risultati; allora è un'azione. [...] Nonostante ciò che sembra essere dal punto di vista superficiale, questo è un modo che conferma in alto grado l'oggettività delle sue basi in quanto questo modo conduce alla comprensione della coscienza dell'uomo derivato dalla vita, da inizi concreti, e non dalle leggi della coscienza delle persone circostanti (Leont'ev, 1978, pp. 173-174).

L'attività all'infuori delle relazioni sociali non può esistere ed è per questo che non può essere considerata come separata dalle relazioni sociali. Tre sono i livelli gerarchici in cui Leont'ev declina il comportamento umano: l'attività che è guidata da

un motivo; l'azione è orientata allo scopo; l'operazione è suggestionata dalle contingenze. Secondo tale prospettiva le attività umane sono guidate da motivi (oggetto), realizzati da azioni orientate al raggiungimento di determinati scopi, alla presenza di specifiche condizioni (Mitchell, 2012).

Per soggetto si intende la comunità sociale il cui operare costituisce il punto di vista adottato nell'analisi e per oggetto si intende il materiale o lo spazio problematico nel quale l'attività si muove e che è trasformato in risultati con la mediazione di strumenti e artefatti fisici e simbolici. La comunità comprende numerosi individui o sottogruppi che condividono lo stesso oggetto. Per divisione del lavoro si intende la divisione orizzontale di compiti tra i membri di una comunità, quella verticale in base allo status e al potere. Con le regole si intendono tutte quelle norme e convenzioni esplicite e implicite che guidano le azioni e le interazioni all'interno di un sistema di attività (Zucchermaglio, 1996, pp. 23-24).

Figura 14: Teoria dell'attività di seconda generazione



Fonte: Engeström, 1987, p. 78

Le relazioni tra le componenti dell'attività sono mobili e mutevoli. Quello che è lo scopo di un'attività può essere il suo mezzo in altre condizioni; al contrario, i mezzi di un'attività possono diventare azioni. La mobilità di queste relazioni può anche essere vista nel fatto che uno stesso obiettivo può essere raggiunto con diversi mezzi, così come lo stesso insieme di mezzi può essere utilizzato per raggiungere obiettivi diversi. L'interrelazione tra obiettivi e motivazioni può cambiare in modo analogo. Possono sostituirsi l'un l'altro quando l'obiettivo serve anche come scopo, spingendo il soggetto verso l'attività" (Wertsch, 1981, p. 74).

La terza generazione è stata elaborata da Engeström (1993; 1999; 2001) sulla base di precedenti studi. Tale generazione ha sviluppato concettualizzazioni per

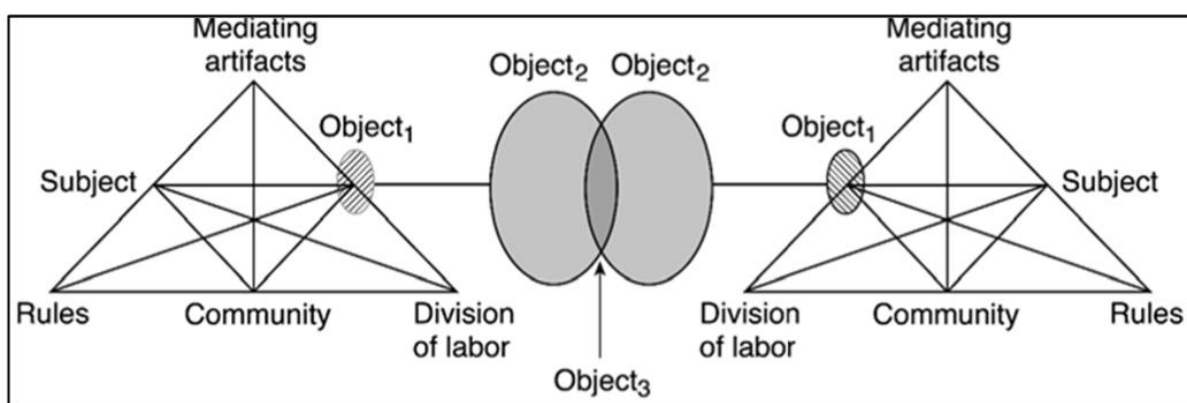
comprendere le relazioni tra i sistemi di attività. L'oggetto, dunque, si sposta da uno stato iniziale di "materia prima" non trattato e dato in base alla situazione, a oggetto collettivamente significativo costruito dal sistema di attività a un oggetto potenzialmente condiviso o costruito congiuntamente. Engeström non pone la sua attenzione sull'attività individuale, ma al processo di trasformazione sociale, includendo nell'analisi la struttura del mondo sociale, tenendo presente la natura conflittuale della pratica stessa.

La terza generazione può essere riassunta secondo i seguenti principi: un sistema di attività collettivo, mediato da artefatti e orientato all'oggetto, visto nel suo network di relazioni con gli altri sistemi di attività, è considerato la prima unità di analisi, in cui gli scopi delle azioni del singolo sono subalterni al sistema stesso e compresi solo se si interpreta la storia dello stesso sistema in cui agiscono:

- il primo principio è che un sistema di attività collettivo, mediato da artefatti e diretto verso un obiettivo, visto nel suo network di relazioni con sistemi di attività, viene considerato la primaria unità di analisi, in cui gli scopi dei singoli o dei gruppi sono condizionati al sistema stesso e compresi solamente se si interpreta la storia del sistema in cui agiscono;
- il secondo principio considera un sistema di attività come multi-sfaccettato, poiché porta con sé molteplici punti di vista, interessi e tradizioni. La divisione del lavoro produce disparate posizioni per i professionisti che a loro volta portano le loro storie, ma lo stesso sistema di attività ha i suoi artefatti, regole e convenzione. Ciò può essere fonte di problemi ma può anche generare innovazione e necessaria negoziazione;
- il terzo principio riguarda la storicità. Un sistema di attività prende forma e si trasforma in lunghi periodi di tempo. I suoi problemi e le sue potenzialità possono essere compresi solamente attraverso la sua storia. La storia deve essere studiata come storia locale dell'attività, dei suoi oggetti e come storia delle idee teoriche e degli artefatti che hanno plasmato l'attività;

- il quarto principio conferisce un ruolo importante all'instabilità e alle contraddizioni interne al sistema. Le contraddizioni non devono essere confuse con i problemi, le contraddizioni accumulano storicamente tensioni strutturali sia all'interno che tra i sistemi di attività. Le attività sono dei sistemi aperti, quando un sistema di attività adotta un nuovo elemento esterno, ad esempio un nuovo artefatto tecnologico, porta spesso a una contraddizione secondaria aggravata, dove qualche elemento più datato, come le regole e la divisione del lavoro, si scontra con quello nuovo;
- il quinto principio può essere definito come il processo attraverso la zona di sviluppo prossimale di promozione di un'attività. Dunque, riflette l'attuabilità di espandere la trasformazione tra sistemi di attività (Engeström, 1999) si interessa al processo di trasformazione sociale e include nell'analisi la struttura del mondo sociale, tenendo presente la natura conflittuale della pratica sociale stessa.

Figura 15: Teoria dell'attività di terza generazione



Fonte: Engeström et al., 2001, p.136

Il concetto di mediazione rappresenta il focus della teoria dell'attività; è stato introdotto principalmente per rendere conto della natura sociale dei processi psicologici. In seguito, è stato esteso alla sfera del materiale che media (ovvero che mette in relazione e in comunicazione) la relazione dell'individuo con il mondo circostante. Si ha una mediazione quando lo stare nel mezzo rappresenta uno strumento, una risorsa nella relazione. La CHAT studia le interazioni in corso tra persone e artefatti con una visione espansiva dell'apprendimento (Engeström, 1987; 2001), rende visibile come e in che modo i processi e gli individui vengono trasformati tramite determinate modalità di partecipazione a sistemi di attività mediati da artefatti complessi e compenetranti. Inoltre, prende in esame la divisione del lavoro, le regole e le norme culturali e le prospettive invischiato nel sistema "come le cose sono diventate come sono, come sono arrivate a essere viste nel modo in cui sono e come se ne appropriano nello sviluppo delle traiettorie mentali" (Sawchck, 2003).

3.1.2 Perché la Cultural-historical activity theory (CHAT)?

Secondo la prospettiva della Teoria dell'attività storico-culturale (CHAT) l'azione quotidiana del lavoro è modellata da regole, strumenti e norme quotidiane del sistema, da divisione del lavoro, da relazioni comunitarie e da prospettive degli attori al loro interno (Engeström, 1999; Fenwick, 2010). I contesti non sono spazi neutri, oggetti, artefatti materiali, immateriali e tecnologici non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011). Anche gli ecosistemi formativi non sono astratti, ma si contraddistinguono per essere sistemi complessi di pratiche sociali e setting di mediazione culturale con il mondo (Zucchermaglio, 1996). La visione stessa di queste tre pratiche come attività situate, sociali e costruttive consente di vedere l'ecosistema come uno spazio privilegiato per comprendere le pratiche di acquisizione e comunicazione delle conoscenze nei professionisti; inoltre, offre prospettive di lettura innovative. Un ecosistema è sia artefatto sia processo sociale, si configura dunque come "mondo umano" legato ai significati e alle conoscenze incorporate nei contesti (Scaratti, 2021). I processi formativi sono attività socialmente strutturate in cui gravitano artefatti culturali, materiali, immateriali e tecnologici. Utilizzare la lente teorica della CHAT significa vedere gli ecosistemi formativi come un complesso sistema di pratiche sociali (Zucchermaglio, 1996). La CHAT ci consente di comprendere un ecosistema formativo come uno spazio modellato da regole (esplicite e implicite), strumenti, norme quotidiane, divisione del lavoro, da relazioni comunitarie e dalle prospettive degli attori al loro interno. Un ecosistema, dunque, non è un contesto neutro, attori, artefatti, oggetti materiali e immateriali e tecnologici non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011). La costruzione dell'oggetto della formazione non è un'attività neutra, progettare tale oggetto in un sistema abitato da attori umani, artefatti materiali e immateriali (Engeström, 1999; Fenwick, 2010) significa valorizzare, ma al tempo stesso, discriminare determinati elementi (es: diversità culturale, differenze intergenerazionali e di competenza). Il concetto di teoria dell'attività (Engeström, 1999) tematizza la pratica come un sistema di attività in cui il sapere e il fare non sono due categorie distinte e separate, l'apprendimento è visto come un'attività sociale e non meramente cognitiva.

Ed è per questo che la lente teorica della Teoria dell'attività storico-culturale permette di vedere la formazione come un dispositivo in grado di supportare i processi di cambiamento, per confermare, validare e trasformare il sapere che ogni comunità è in grado di produrre (Fabbri, 2007). La lente teorica della CHAT ci pare particolarmente interessante per la rilevazione delle pratiche formative all'interno di ecosistemi formativi. I vari enti interconnessi all'interno degli ecosistemi formativi attivano percorsi e processi che li portano a co-creare conoscenza e innovazione, identificando soluzioni nuove grazie al loro *expertise*. Il transfer non si basa solamente sulla transizione di conoscenza, ma anche sulla collaborazione che conduce alla

realizzazione di nuove soluzioni (Tino & Fedeli, 2015). Il contesto si configura per essere un sistema di attività in cui sono integrati soggetto, oggetto e strumento (materiali e simbolici) dell'attività stessa in un tutto unico (Zucchermaglio, 1996; 2005).

Un ecosistema è stabilmente realizzato da quelle che sono le azioni e le interpretazioni dei professionisti che ne detengono la conoscenza dall'interno. Un ecosistema può essere identificato come un oggetto sociale (Scaratti, 2021), caratterizzato da unicità non replicabile, poiché è legato a interessi, aspettative e valori che vengono a configurarsi attraverso scambi e interazioni sociali, negoziazioni e validazioni tra i vari partner.

Gli artefatti materiali e immateriali vengono considerati come il mezzo primario per la trasmissione della conoscenza, in quanto consolidano e mediano l'interazione sociale e la negoziazione della conoscenza.

La CHAT ci consente di vedere gli ecosistemi della formazione come artefatti costruiti e processi di costruzione culturale. All'interno di un ecosistema sono necessarie delle tecno-strutture, basate su flussi coordinati di procedure, regole, modalità di messa in ordine delle variabili, ma anche di professionisti che interpretano come copioni da recitare e tradurre in pratica. Non solo si parla di organizzazioni all'interno di ecosistemi, ma anche di organizzare il ruolo dei soggetti, la rilevanza dei risultati inattesi, quella delle condizioni socio-materiali esistenti, la presenza di dinamiche di potere e di influenza e i limiti attribuiti alle dimensioni della razionalità (Scaratti, 2014b).

3.2 Metodologia della ricerca

La ricerca si situa all'interno dell'approccio qualitativo (Creswell, 2012; Silverman, 2008; Trincherò, 2004), che si caratterizza per essere singolare nella capacità di esaminare questioni di descrizione, interpretazione e spiegazione. La ricerca qualitativa può essere concepita come induttiva e partecipativa, valorizza i racconti degli individui e fa riferimento a vocaboli e colloqui per costruire testi descrittivi dei processi oggetto di studio (Scaratti, 2021). È orientata allo studio e alla comprensione dei fenomeni, la definizione dello scopo della ricerca stessa resta - nel corso del percorso - generale e collegata all'esperienza dei partecipanti e non può essere circoscritta attraverso l'analisi della letteratura (Tino, 2015). Tre possono essere le caratteristiche della ricerca qualitativa: (1) la realtà del setting organizzativo che rappresenta uno spazio naturale ai processi di ricerca; (2) il coinvolgimento dei professionisti e il loro ascolto, in quanto testimoni privilegiati e detentori della conoscenza situata; (3) la caratteristica riflessiva del processo di ricerca, a fronte della trasformazione del disegno di ricerca e dell'analisi dei dati e alla flessibilità delle tecniche di analisi (Lee, Mitchell & Sablinski, 1999). Inoltre, si contraddistingue per essere un'attività situata, che pone l'osservazione nella realtà ed è formata da pratiche

interpretative e fattuali tramite le quali la realtà acquista visibilità (Denzin & Lincoln, 2011).

Adottare un orientamento qualitativo in una ricerca inerente alle tematiche del lavoro e delle organizzazioni significa avere una rappresentazione del rapporto tra individuo e organizzazione come processo di costruzione identitaria (Scaratti, 2021).

Per condurre la ricerca in questione ci siamo avvalsi dello studio di caso²¹ (Creswell, 2012; Trincherò, 2004) con un campionamento di convenienza²².

Lo studio di caso è un metodo che si caratterizza per essere un' esplorazione approfondita di un setting delimitato (attività, evento, processo o individui) basato su una raccolta di dati (Creswell, 2007). Creswell (2012) definisce varie tipologie di studio di caso:

- il “caso” può essere rappresentato da uno o più individui (sia separati sia in gruppo), attività, eventi o programma;
- il “caso” può rappresentare un processo che consiste in una serie di prassi che formano una serie di attività;
- il “caso” può essere scelto per lo studio perché ha valore in sé e per sé. Quando il caso è interessante in sé può essere chiamato caso intrinseco. Un caso strumentale serve invece allo scopo di portare alla luce una determinata questione. Infine, gli studi di caso possono includere molteplici casi, chiamati studi di caso collettivi (Creswell, 2012).

Nella presente ricerca lo studio di caso è rappresentato da un' organizzazione che si trova all'interno di un ecosistema formativo. Lo scopo è quello di studiare come e in che modo gli oggetti della formazione vengono costruiti, negoziati e validati dai vari attori. Fare ricerca all'interno dei setting organizzativi si configura come un' attività situata in cui sussistono regole e norme organizzative, gesti, differenti modalità di interazione, pratiche discorsive e tecnologie (Scaratti, 2021).

Da sottolineare che l' entrata in un contesto organizzativo raffigura un momento delicato, risulta fondamentale che una persona interna, dotata di autorevolezza, sostenga presso gli altri professionisti la validità dell' iniziativa. È opportuno un *gatekeeper* investito di prestigio da parte degli attori organizzativi che sia in grado di stabilire un dialogo con il ricercatore (Scaratti, 2021). Il *gatekeeper* è un professionista che riveste un ruolo (ufficiale o non), che supporta il ricercatore a localizzare gli attori

²¹ Lo studio di caso “è consigliato quando si ha necessità di affrontare in profondità alcune tematiche o di prendere in esame processi complessi” (Lucisano & Salerni, 2002, p. 282).

²² Il campionamento di convenienza rientra tra i campioni non probabilistici; si tratta infatti “del disegno che il ricercatore costruisce quando sceglie le unità di analisi sulla base di ciò che ha sottomanò” (Lucisano & Salerni, 2002, p. 137). I partecipanti vengono selezionati perché: a) disposti a prendere parte allo studio; b) convenienti; c) possiedono caratteristiche che il ricercatore vuole studiare gli stessi partecipanti forniranno informazioni utili per rispondere ai quesiti di ricerca (Creswell, 2012).

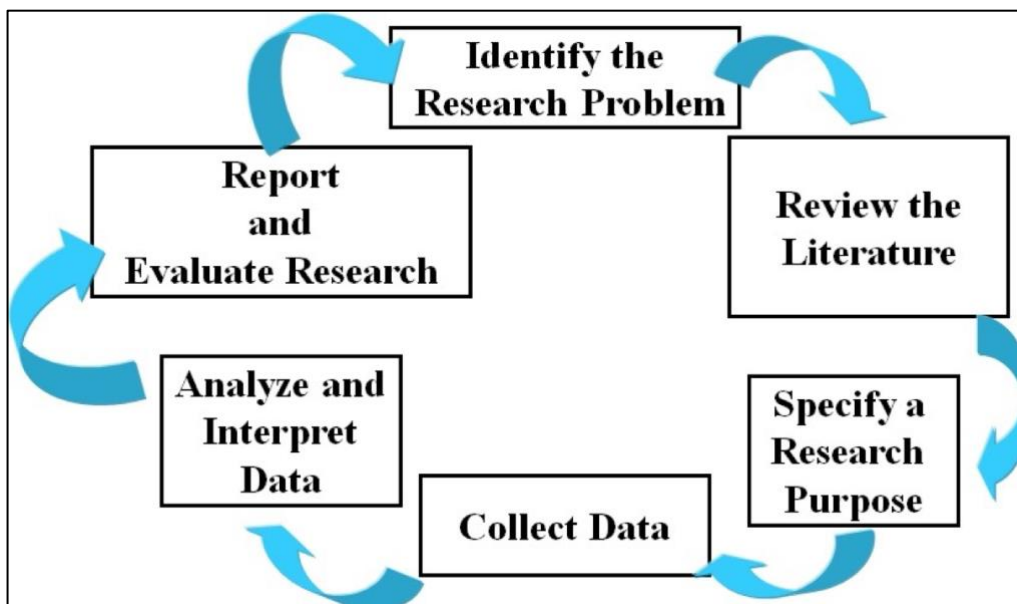
organizzativi e i processi da studiare (Hammersley, 1995). Corbetta (1999) afferma che l'accesso al campo rappresenta una fase difficoltosa, per le varie resistenze - soprattutto burocratiche - che il ricercatore stesso potrebbe incontrare. Elenca tre dimensioni a cui prestare attenzione: a) decisionale, importante per l'ingresso in grandi organizzazioni, con tanti livelli di autorizzazione; b) temporale, collegata sia all'attesa temporale per ottenere l'accesso sia alla possibilità di prevedere sequenze legate ai differenti insider da coinvolgere; c) negoziazione con gli attori finali, per concordare modalità e occasioni di ricognizione di conoscenze rappresentate dalla ricerca (Scaratti, 2021).

3.2.1 Disegno e fasi della ricerca

Nella ricerca qualitativa il disegno di ricerca è il frutto di un processo ricorsivo di approssimazioni successive, di tentativi e di sperimentazioni concettuali che originano informazioni di ritorno. Il ricercatore configura e sceglie gli oggetti in corso d'opera, negoziando con la situazione. Le peculiarità sono considerate particolarità della stessa ricerca, che si crea attraverso la pratica della riflessività (Zucchermaglio, 1996).

Il processo di ricerca utilizzato è stato quello circolare e ricorsivo descritto da Creswell (2012; 2019): identificare il problema di ricerca; revisione della letteratura; specificare lo scopo della ricerca; analisi e interpretazione dei dati.

Figura 16: Il processo di ricerca



Fonte: Creswell, 2012

La revisione della letteratura comporta:

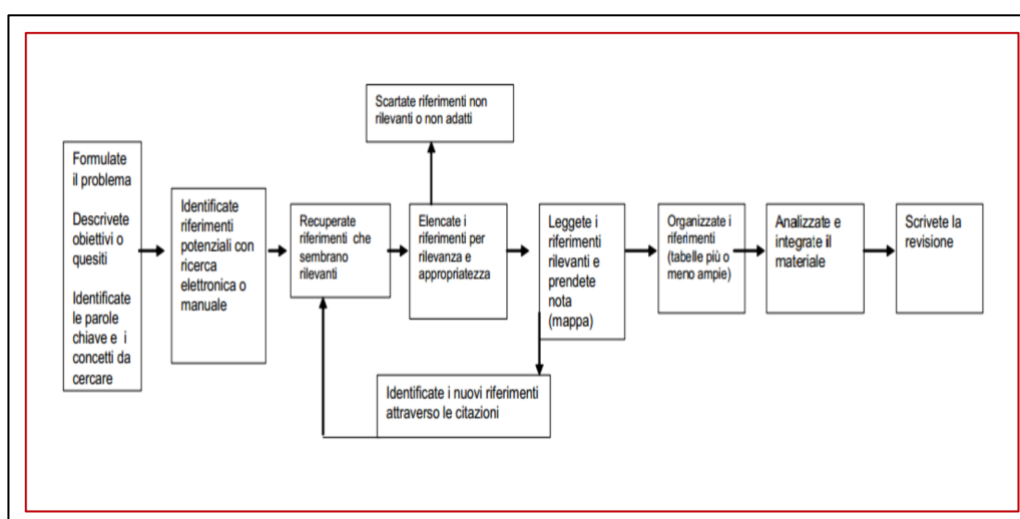
Uno scritto riassuntivo di articoli di giornale, libri, e altri documenti che descrivono lo stato dell'arte delle informazioni presenti e passate; organizza la letteratura in topic; documenta il bisogno di ulteriori studi (Creswell, 2008 p.89).

Gli obiettivi dell'analisi della letteratura sono di comprovare com'è possibile concorrere allo sviluppo della letteratura con una propria ricerca e mostrare evidenza della necessità di uno studio (*Idem*).

Il protocollo stabilito per eseguire lo studio di revisione della letteratura si è basato su un'analisi qualitativa e comparativa di differenti studi:

1. scelta dell'argomento, delimitazione del problema di ricerca e formulazione della domanda;
2. individuazione degli articoli;
3. organizzazione degli articoli ed elaborazione di uno schema di concetti principali (Giampaolo, 2015);
4. selezione delle modalità di citazione (Saiani & Brugnolli, 2010).

Figura 17: Il processo di analisi della letteratura



Fonte: Saiani & Brugnolli, 2010

Per la revisione della letteratura sono state consultate banche dati nazionali e internazionali (EBSCO, SBN On-Line, SCOPUS). Le parole chiave utilizzate sono state le seguenti:

- *Academy aziendali*
- *Corporate University*

- *Formazione organizzativa*
- *Business school*
- *Università aziendale*
- *Campus aziendale*
- *Sociomaterialità*
- *Sociomateriale*
- *CHAT*
- *Ecosistema formativo*

La ricerca è stata filtrata includendo monografie, volumi e articoli *peer-reviewed* in riviste scientifiche. Il criterio di selezione degli studi è stato adottato a partire dai titoli e dagli abstract appurando che siano presenti elementi pertinenti al tema della ricerca. Tutti i contributi che non fossero pubblicazioni scientifiche nazionali o internazionali sono stati esclusi (Creswell, 2012). I criteri di inclusione sono stati:

- il tempo di pubblicazione dello studio²³;
- le lingue di pubblicazione
 - lingua italiana;
 - lingua inglese;
- il focus
 - riferimento agli studi manageriali, organizzativi e formativi;
 - presentare dati empirici che siano basati su approcci di ricerca qualitativi e quantitativi.

L'analisi della letteratura è servita anche per porre le domande di ricerca e stabilire gli indicatori.

Gli strumenti di raccolta dati sono stati l'intervista semi-strutturata e i testi documentali. L'intervista si ha quando il ricercatore pone a uno o più individui domande generali e aperte (Creswell, 2012). L'intervista può essere definita come:

Uno scambio verbale asimmetrico fra due o più con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni di più persone, ossia intervistatore o intervistato, o opinioni su una data questione (Lucisano, & Salerni, 2012, p.199).

Nell'intervista semi-strutturata si pongono domande aperte in modo che gli intervistati possano esprimere le loro risposte senza essere vincolati da prospettive del

²³ Per la revisione della letteratura sulle AA sono stati consultati articoli dal 1998 fino al 2021, tutti gli articoli e/o volumi antecedenti al 1998 sono stati esclusi poiché i primi rilevanti studi sul fenomeno delle AA risalgono alla fine degli anni Novanta e inizio Duemila.

ricercatore²⁴ (Creswell, 2012). L'ordine delle domande si differenzia in relazione dell'andamento dell'intervista, in funzione delle risposte che l'intervistato dà. La traccia presenta domande-guida per raccogliere informazioni su argomenti ritenuti centrali (Lucisano & Salerni, 2012). Il vantaggio di questa tipologia di intervista è la raccolta di dati che il ricercatore ottiene in maniera sistematica (Choen, Manion & Morrison, 2011), collegando l'esigenza di ricavare determinate informazioni programmate nella traccia e la flessibilità richiesta dalla tipologia di intervista (Tino, 2017). L'intervista semi-strutturata è stata utilizzata con l'intento di accrescere la comprensione dei fenomeni organizzativi accentuando le rappresentazioni espresse dal punto di vista degli attori sugli eventi, sull'organizzazione e sulle loro pratiche (Scaratti, 2021).

I documenti sono composti da documentazione pubblica e privata. Per documenti si intende materiale informativo su un fenomeno sociale ben definito che esiste a prescindere dall'azione del ricercatore. Oltre ai testi scritti sono comprese anche le tracce materiali e le testimonianze delle persone. Un esempio di documenti pubblici sono i verbali delle riunioni, il materiale di archivio e documenti di dominio pubblico. I documenti privati sono costituiti da agende personali, appunti personali e annotazioni. Tali fonti sono ricche di informazioni per supportare il ricercatore a comprendere gli elementi centrali della ricerca qualitativa²⁵ (Creswell, 2012). Inoltre, possono essere sia primari che secondari: primari sono narrazioni di testimoni oculari che hanno preso parte a un determinato evento; secondari sono quelli riferiti da individui (Lucisano & Salerni, 2002) che non erano direttamente presenti ma che possiedono l'informazione rilevante. I testi si caratterizzano per essere artefatti concreti da utilizzare come materiale empirico per chiavi di lettura e attribuzioni di significato (Scaratti, 2021).

I documenti consultati sono stati utili a comprendere il contesto organizzativo. Sono stati consultati documenti formali interni ed esterni all'organizzazione di tipologia digitale. Tali documenti sono stati esaminati all'inizio della ricerca per approcciarsi al contesto, nel corso per estendere ciò che era emerso, e, infine, in fase di stesura della relazione, per rafforzare i risultati (*Idem*).

²⁴ Nella ricerca qualitativa le interviste presentano sia vantaggi che svantaggi. I vantaggi sono che forniscono utili informazioni quando non risulta possibile eseguire un'osservazione, inoltre - rispetto all'osservatore - l'intervistatore possiede un miglior controllo delle informazioni ricevute, questo perché può porre determinate domande per ottenere dati utili. Tra gli svantaggi troviamo l'aver informazioni "filtrate" dal punto di vista degli intervistati, la presenza del ricercatore che potrebbe influenzare le risposte che vengono date e le stesse risposte potrebbero essere poco articolate e/o chiare. Inoltre, durante l'intervista è molto importante prestare attenzione alla conversazione con l'intervistato (Creswell, 2012).

²⁵ I testi documentali risultano essere una buona fonte di dati testuali, il vantaggio è l'essere nella lingua e nelle parole di coloro che partecipano alla ricerca (Creswell, 2012).

3.2.2 Il contesto della ricerca: il caso ACI Informatica S.p.A.

ACI Informatica è un'organizzazione italiana, ha sede a Roma e si contraddistingue per essere una società per azioni che opera in regime di *in-house-providing*. È gestita a pieno titolo dall'Ente Pubblico non Economico ACI - Automobile Club Italia. Si caratterizza per essere un'azienda ad alta densità tecnologica (Bruni & Gherardi, 2007; Zucchermaglio, 2005). La società opera nei seguenti settori: informatico, telecomunicazioni, editoria, commerciale, marketing e comunicazione istituzionale e in qualsiasi altro settore di interesse dell'Automobile Club Italia.

Figura 18: Control room

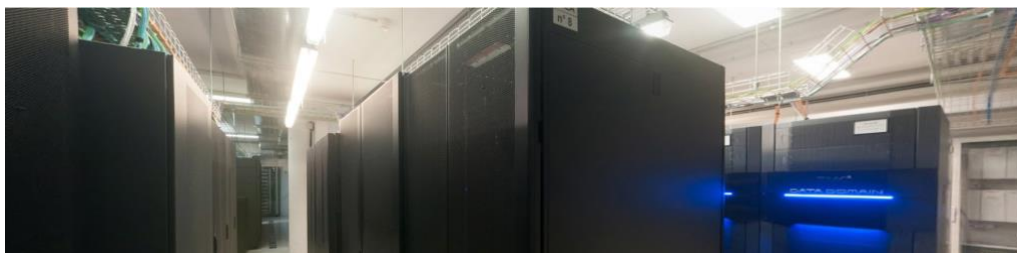


Fonte: <https://www.informatica.aci.it/il-nostro-valore/virtual-tour.html>

La nascita di ACI Informatica risale agli inizi degli anni Sessanta dello scorso secolo come società incaricata di studi econometrici nel mondo dell'automobilismo²⁶. Attualmente corrisponde alla società di servizi di ACI e della sua Federazione, costituita da 104 Automobile Club Provinciali e Locali e circa 1.500 Delegazioni ACI (punti di servizio sul territorio).

²⁶ Nel 1960 nasce la SICREO SPA (Società Italiana Calcolo e Ricerca Economica Operativa) che coopera con il Centro Elettronico ACI. Nel 1974 il Governo italiano affida a SICREO la gestione delle tasse "una tantum"; tale operazione consente alla stessa azienda di progredire esperienza nel settore della riscossione delle tasse nazionali. Nel 1977 SICREO si trasforma in ACI INFORMATICA SPA, diventando il braccio operativo dell'Automobile Club d'Italia.

Figura 19: Data center - sala 1²⁷

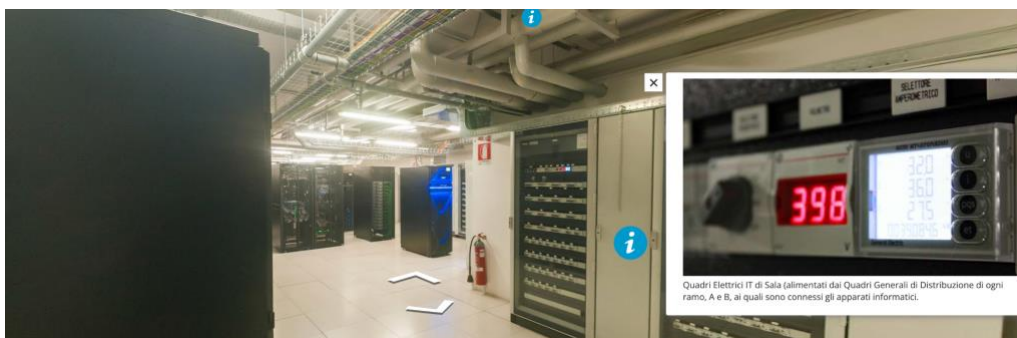


Fonte: <https://www.informatica.aci.it/il-nostro-valore/virtual-tour.html>

Gli ambiti di attività sono la gestione e l'evoluzione (sotto il coordinamento di ACI) dell'*information technology* del Pubblico Registro Automobilistico, delle Tasse Automobilistiche e dei soci ACI e determinate attività nel mondo dello sport automobilistico, dell'educazione e sicurezza stradale, dei siti e servizi di ACI e altri ambiti nel mondo dell'automobilismo e della mobilità.

Nel corso degli ultimi decenni, la richiesta di ACI, unico azionista e pressoché unico committente di ACI Informatica, è progressivamente migrata dalla progettazione, realizzazione e gestione di servizi informatici verso una analoga attività ma per servizi complessi a componente di information technology prevalente ma non esclusiva.

Figura 20: Data center - sala 2



Fonte: <https://www.informatica.aci.it/il-nostro-valore/virtual-tour.html>

L'obiettivo di ACI Informatica è quello di creare valore attraverso i servizi ICT e non per ACI e per le società del gruppo. Le due anime produttive dell'azienda sono l'area dei Servizi Informatici (quantitativamente prevalente) e l'area dei Servizi non Informatici di supporto. L'azienda è composta da n. 540 dipendenti, la maggior parte ubicati presso la sede romana, con alcune eccezioni presenti in quasi tutte le regioni

²⁷ La Control room assicura la funzionalità 24 ore su 24 di 15.000 postazioni di lavoro e 6.000 punti di servizio.

italiane a supporto della rete di Automobile Club e Delegazioni.

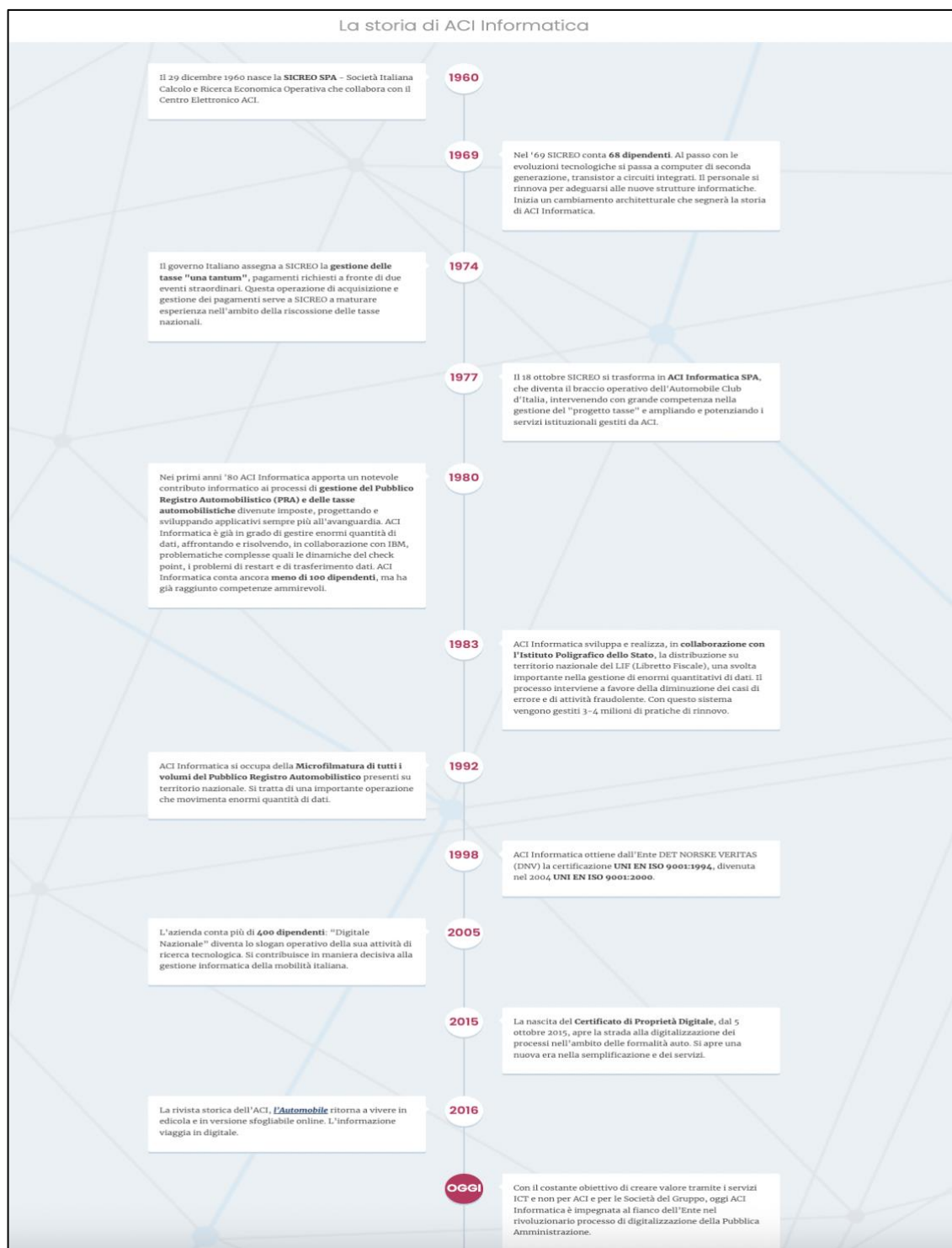
L'età media dei dipendenti è di 49,7 anni, il 3% ha un livello di istruzione relativo alle medie inferiori, il 59% medie superiori e il restante 38% ha conseguito una laurea. Le lavoratrici donne rappresentano il 34,5% della popolazione aziendale, gli uomini il restante 65,5%. Tra le lavoratrici donne il 22% riveste ruoli di responsabilità, gli uomini il 26%. Figurano n. 30 dirigenti, n.80 quadri e un gran numero di impiegate e impiegati di alto livello²⁸.

ACI Informatica si contraddistingue per essere un'organizzazione che ha sempre dimostrato un'attenzione e una cura verso i processi formativi dei propri dipendenti. Dal 2020 l'azienda ha deciso di formalizzare tali processi formativi ponendo le basi per un'Academy aziendale, denominata "Campus ACI Informatica". Da una formazione *learning centered* - in cui venivano gestite in netta misura esigenze formative espresse e coscienti, oltre che la formazione obbligatoria per legge - l'azienda è passata a una gestione del *knowledge management*: (1) vengono quindi analizzate sia le esigenze formative tacite che quelle esplicite; (2) la formazione è pianificata secondo un progetto; (3) viene valorizzato il ruolo degli esperti aziendali, sviluppando le docenze interne; (4) la conduzione del Campus viene affidata a un Comitato direttivo che ne definisce missione e linee guida.

²⁸ Fonte: Bilancio sociale Aci Informatica (2021) <https://www.informatica.aci.it/il-nostro-valore/bilancio-sociale.html>

CAPITOLO III
LA GESTIONE DIFFUSA DELLA CONOSCENZA. IL CASO ACI INFORMATICA S.P.A.

Figura 21: La storia di ACI Informatica



Fonte: <https://www.informatica.aci.it/il-nostro-valore/da-sempre-al-fianco-di-aci.html>

3.2.3 Procedura di raccolta dati

La procedura di raccolta dati è stata suddivisa in due parti. La prima parte ha visto la raccolta dati attraverso gli incontri formali e informali (con le annesse note derivanti) e la consultazione di fonti e testi documentali. In particolare, sono stati eseguiti n. 11 incontri (di cui n. 10 online, attraverso piattaforma Gmeet, e, n. 1 in presenza, presso l'azienda stessa). Agli incontri hanno preso parte il Direttore Generale, n. 3 dirigenti, il Responsabile della formazione - il *gatekeeper* (Creswell, 2012) - n. 1 consulente esterno incaricato di supportare l'implementazione della stessa Academy. Sono stati raccolti dati aventi la comprensione dei processi formativi all'interno dell'organizzazione.

Nella seconda parte è stata elaborata e somministrata la traccia dell'intervista semi-strutturata. Sulla base di un percorso di indagine pre-strutturato iniziato nell'autunno del 2020 con l'azienda stessa è stata elaborata la traccia dell'intervista semi-strutturata, volta alla comprensione di come e in che modo viene costruito l'oggetto della formazione²⁹.

La traccia è stata suddivisa in sette sezioni:

- formazione generale - per comprendere quali conoscenze e competenze devono possedere tutti i dipendenti dell'organizzazione;
- contesto organizzazione - per comprendere gli elementi identitari della cultura ACI;
- formazione professionale - per comprendere quali conoscenze e competenze per ciascun profilo presente;
- formazione nel livello - per comprendere quali conoscenze e competenze per ciascun ruolo;
- formazione talenti - per comprendere quali conoscenze e competenze per i futuri talenti;
- formazione strategica - per comprendere quali conoscenze e competenze in ottica strategica;
- formazione smart working - per comprendere quali conoscenze e competenze risultano utili per il post-pandemia.

²⁹ L'Università degli Studi Siena e ACI Informatica S.p.A nel mese di ottobre 2020 hanno stipulato una convenzione, rinnovata nel 2022. La cooperazione stessa si concretizza in cinque principali azioni: progettazione di azioni di ricerca congiunta tra Università e Impresa; ricerca di ulteriori collaborazioni con altri enti di ricerca e soggetti accademici nonché aziende operanti sul territorio; partecipazione a bandi e finanziamenti per le attività suindicate; utilizzo dei materiali scientifici, dati, resoconti di esperienze, quali elementi da inserire nei vari percorsi accademici (tesi di laurea, dottorato di ricerca, master ed eventi di alta formazione); analisi delle esigenze formative interne di ACI Informatica e del suo personale dipendente e nel caso entrambi i soggetti firmatari lo ritengano opportuno, anche l'erogazione di specifici interventi formativi e la valutazione a valle dei relativi risultati.

Sono state somministrate n. 11 interviste semi-strutturate individuali tramite piattaforma Gmeet. I n. 11 intervistati sono stati selezionati in base alle due macroaree produttive in azienda, area dei Servizi Informatici e area dei Servizi non Informatici di supporto.

Di seguito i settori di appartenenza degli intervistati:

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

La durata media di ciascuna intervista è stata di 45 minuti. Ogni intervista è stata registrata prendendo appunti in diretta, questo per registrare nel momento tutte le informazioni più di quante sia possibile tenere a memoria e per approfondire nel corso dell'intervista tutte le informazioni ritenute necessarie (Lucisano & Salerni; 2002). Il periodo di somministrazione è stato marzo 2021 - aprile 2022.

3.3 Analisi delle interviste: l'utilizzo dell'analisi tematica

Per l'analisi dati è stata utilizzata la *Thematic analysis* (AT) (Braun & Clarke, 2006). Pone le sue radici negli anni Settanta e sin da quando questo termine è apparso ha assunto molteplici significati (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Holton (1973) aveva *identificato* l'AT come una metodologia per studiare i concetti che stanno alla base delle conoscenze scientifiche; per Winter e McClelland (1978) era una misura quantitativa della complessità cognitiva. Inoltre, nel corso degli anni è stata spesso utilizzata in modo intercambiabile con termini come "analisi del contenuto" per denominare più cose: dai metodi che consentono la quantificazione dei dati qualitativi (Woodrum, 1984) alle più interpretative forme di analisi basate sull'identificazione di temi o modelli ricorrenti nei dati (Dapkus, 1985).

Negli ultimi 15 anni l'AT è divenuta sempre più una metodologia riconosciuta e utilizzata in psicologia, nelle scienze sociali e della salute (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Il nostro focus si concentra sull'approccio "sistematico" e "sofisticato" sviluppato da Braun e Clarke (2006), dove per analisi tematica si intende una metodologia che consente di identificare e analizzare i pattern di dati qualitativi. L'AT viene utilizzata per identificare e organizzare in maniera sistematica e per offrire informazioni sui temi attraverso un set di dati. Accessibilità e flessibilità sono le sue caratteristiche, è accessibile perché anche i ricercatori con poca esperienza possono ricorrere alla AT, flessibile perché la si può utilizzare in più modi. L'AT può essere:

- induttiva - l'analisi si basa principalmente su dati piuttosto che su teorie o concetti, con il metodo induttivo il ricercatore mira a rimanere il più possibile vicino al significato dei dati;
- deduttiva - i dati vengono esaminati attraverso una lente teorica in modo che i

concetti teorici esistenti caratterizzino la codifica e lo sviluppo del tema (l'analisi si muove verso il significato dei dati);

- semantica - l'analisi si concentra sul significato superficiale dei dati, sulle cose che vengono dichiarate esplicitamente;
- latente - il ricercatore si concentra sui significati che si trovano sotto la superficie dei dati, sulle ipotesi o sulle espressioni che sostengono significati semantici;
- descrittiva - l'analisi descrive il significato modellato nei dati;
- interpretativa - l'analisi va oltre la descrizione per decodificare i significati più profondi nei dati e interpretarne la loro importanza.

Tale flessibilità consente di utilizzare l'analisi tematica in svariate forme, si può variare da metodi descrittivi relativamente semplici a delle letture dei dati più complesse.

L'analisi tematica si compone di sei fasi: acquisire familiarità con i dati; generare codici iniziali; ricercare i temi; revisionare i potenziali temi; definizione di temi e sottotemi; elaborazione e scrittura del report.

1. Acquisire familiarità con i dati

La prima fase vede il ricercatore immerso nella lettura dei dati che sono stati raccolti. Leggere dati non significa comprendere il significato della parola o della frase ma bensì leggere le parole attivamente, analiticamente e criticamente iniziando a riflettere sul significato di quei determinati dati. Il ricercatore è chiamato a interrogarsi su come il partecipante dia senso alla propria esperienza, con quali presupposti la interpreta e che tipo di mondo viene rivelato attraverso i suoi racconti. Risulta utile annotare il set di dati e le trascrizioni individuali, in questa fase tale annotazione non è sistematica e inclusiva ma è del tutto osservativa e casuale.

2. Generare i codici iniziali

In questa fase prende avvio l'analisi dei dati tramite la codifica. I codici possono essere definiti come i mattoni dell'analisi: identificano e forniscono un'etichetta per dati potenzialmente rilevanti ai fini della ricerca. La codifica può essere fatta a livello di significato semantico o latente: i codici che descrivono il contenuto dei dati sono detti descrittivi o semantici, generalmente rimangono vicini al contenuto dei dati e ai significati dei partecipanti; i codici che vanno oltre i significati e forniscono un'interpretazione del contenuto sono detti interpretativi o latenti, in genere vengono individuati i significati che si trovano sotto la superficie semantica dei dati. Ciò che è importante è che i codici siano rilevanti per rispondere alla domanda di ricerca. Una volta identificato un estratto di dati da codificare è necessario scrivere il codice e contrassegnare il testo associato a esso (questo processo che si ripete). Con il

progredire della codifica è possibile apportare modifiche ai codici esistenti per incorporare nuovo materiale.

3. *Ricerca i temi*

Braun e Clarke (2006) affermano che un tema:

Captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set (Braun & Clarke, 2006, p. 82).

La ricerca di temi è un processo attivo, ciò significa che il ricercatore costruisce e genera i temi piuttosto che scoprirli. Questa terza fase può essere paragonata al lavoro dello scultore in quanto il ricercatore sceglie come modellare il pezzo di pietra (dati grezzi) per costruire un'opera d'arte (l'analisi).

I dati codificati necessitano di revisione per identificare le eventuali aree di somiglianza e la sovrapposizione tra codici.

4. *Revisionare i potenziali temi*

Nella quarta fase il ricercatore è chiamato a rivedere i temi, verificare se tali temi funzionano in relazione agli estratti codificati (livello 1) e all'interno di set di dati (livello 2) generando una mappa tematica dell'analisi. In particolare, se si dispone di una serie distinta e coerente di temi che funzionano in relazione agli estratti viene intrapresa la seconda fase del processo di revisione. È molto importante creare un insieme di temi che catturino gli elementi più rilevanti dei dati.

5. *Definizione di temi e sottotemi*

In questa fase risulta importante individuare l'essenza di ogni tema nel suo complesso e dei temi nella loro totalità. In una buona analisi tematica i temi: a) dovrebbero avere un focus singolare, b) non si dovrebbero sovrapporre, c) indirizzano la domanda di ricerca.

In determinati casi potrebbero essere presenti dei sottotemi all'interno di un tema; questi sono utili nel caso ci siano uno o due modelli generali all'interno dei dati in relazione alla domanda di ricerca.

6. *Elaborazione (scrittura) del report*

Nella sesta e ultima fase il ricercatore è chiamato a scrivere un report che fornisca una convincente storia sui dati in base all'analisi che ha condotto. Per scrivere un report coerente sui dati, i temi dovrebbero essere collegati tra loro in modo logico e significativo.

3.3.1 Risultati emersi dall'indagine qualitativa

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

Analisi dati testuali

La documentazione consultata riportava i dati relativi alla formazione in ACI Informatica nel triennio 2019 - 2020 - 2021 (documento aggiornato al 22 aprile 2022). Da tale consultazione è emerso che la formazione in ACI Informatica segue le classiche fasi della progettazione formativa descritte da Lipari nel Paradigma Post-modernista (Lipari, 2002):

- (a) analisi e definizione delle esigenze formative;
- (b) relazione e conseguente approvazione del Piano Annuale di Formazione;
- (c) attuazione Piano e azioni formative estemporanee;
- (d) analisi dei risultati conseguiti;
- (e) rendicontazione e reporting.

L'analisi dei bisogni è un processo che viene co-costruito con gli stessi professionisti. Dal mese di gennaio 2021 l'azienda ha introdotto uno strumento per la rilevazione delle esigenze formative: i responsabili sono chiamati a definire quelle che sono le competenze necessarie per i ruoli svolti dai propri collaboratori e il relativo grado di importanza, in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10. Successivamente, ciascun responsabile chiede ai singoli collaboratori di indicare il loro grado di conoscenza per ciascuna competenza e la rispettiva frequenza con cui viene impiegata. Il risultato è costituito da una scheda per ogni risorsa o gruppo che viene analizzato, con un'esigenza formativa in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10.

Figura 22: Questionario di misurazione del Gap di competenze - esempio

MISURAZIONE DEL GAP DI COMPETENZE						
DIREZIONE XXXXYZZZ						
Questionario individuale						
	Compilatore	Categoria compilatore	Livello posizione	Denominazione posizione	Periodo di rilevazione	
	Nome/Cognome	Gruppo di appartenenza	Unico/Tutte le posizioni	Non specificata	Maggio 2021	
Competenze		Livello Soglia (da 1 a 10)	Necessità - Nij	Punteggio attribuito - Pij	Frequenza di utilizzo - Fij	Gap - F0j
		F0j	La valorizzazione delle competenze va espressa in una scala da 1 a 10			
Tecniche	Excel Avanzato	7	9.00	8.67	9.00	0.33
	ACCESSBase	7	9.33	9.00	9.33	0.33
	Capacità e attitudine all'aggiornamento normativo	7	7.33	7.00	7.33	0.00
	BPMN2.0	6	8.33	8.00	8.00	0.33
	Contabilità base	8	9.33	8.33	9.33	1.00
	Contabilità avanzata	8	9.00	8.00	9.00	1.00
	Contabilità IVA	9	8.67	7.67	8.33	1.00
	Principi del codice degli appalti e regole contabili che ne conseguono	9	9.00	8.33	9.00	0.67
Organizzative	Elementi di base di gestione del tempo "ordinario" di lavoro (8 ore classiche)	7	8.67	8.00	8.33	0.00
	Capacità di pianificazione delle attività del proprio servizio	7	8.67	8.33	8.33	0.00
	Capacità di gestione/ ripartizione/ pianificazione dei carichi di lavoro propri	7	8.33	8.00	7.67	0.33
	Capacità di individuare percorsi "alternativi" per superare situazioni di blocco (pensiero laterale) interne/ esterne alla funzione/ struttura/ direzione	7	9.00	8.33	8.00	0.00
	Riconoscere/ comprendere le priorità aziendali e gestirle in maniera focalizzata	8	8.67	8.33	8.33	0.33
Manageriali	Capacità di gestire la delega (anche tra colleghi "pari" oltre che con i collaboratori)	9	0.00	0.00	0.00	0.00
	Capacità di coinvolgere e motivare colleghi e collaboratori	9	0.00	0.00	0.00	0.00
Relazionali Comunicazionali	Attitudine al lavoro di gruppo (interno/ esterno alla Direzione)	7	0.00	0.00	0.00	0.00
	Gestione delle conflittualità in ambito professionale	8	0.00	0.00	0.00	0.00
	Efficacia della comunicazione scritta (word, PPT) e orale	8	0.00	0.00	0.00	0.00

Fonte: documentazione testuale fornita da ACI Informatica

Il Piano di Formazione nell'anno 2020 ha visto la richiesta di n. 250 corsi, ne sono stati realizzati n. 90 (con copertura di budget) a cui hanno partecipato n. 355 dipendenti. Nell'anno 2021 sono stati richiesti n. 238 corsi, ne sono stati realizzati n. 34 (con copertura di budget) a cui hanno partecipato n. 172 dipendenti. La formazione

estemporanea nell'anno 2020 ha visto la realizzazione di n. 36 corsi per un totale di n. 602 partecipanti effettivi; nell'anno 2021 sono stati realizzati n. 34 corsi per un totale di 1278 partecipanti effettivi.

Per quanto concerne la formazione finanziata - Fondimpresa 2020 - è stata realizzata dal mese di novembre a quello di febbraio 2021 e sono stati svolti n. 12 corsi, con 12 sessioni per un totale di 49 giornate e con n. 230 partecipanti. Da maggio 2021 a giugno 2021 - Fondirigenti - è stato eseguito n. 1 corso suddiviso in 3 sessioni per un totale di n.8 giornate a cui hanno partecipato n. 36 partecipanti. Da maggio 2021 a novembre 2021 - Fondimpresa A - sono stati svolti n. 15 corsi, 19 sessioni, per un totale di 42 giornate a cui hanno preso parte n. 103 partecipanti. Da gennaio 2022 ad aprile 2022 - Fondimpresa B (informatica) - sono stati eseguiti n. 43 corsi, 43 sessioni, per un totale di n.133 giornate e n. 83 partecipanti.

Per la misurazione dei risultati, i partecipanti che hanno frequentato il corso sono chiamati a compilare una scheda di valutazione del corso stesso.

Figura 23: Popolazione ACI Informatica e formazione

Popolazione Aci Informatica e formazione							
Anno	Popolazione (Dirigenti inclusi)	Singoli Corsi erogati	Totale ore partecipanti	Totale Partecipanti	Schede Valutazione Compilate	Punteggio Schede	Massimo Teorico Schede
2019	523	94	9.213,20	801	763	20.044	24.100
2020	536	120	11.945,45	956	888	22.302	27.952
2021	548	165	15.342,45	1.604	1.528	36.147	45.692
Anno	Corsi erogati ogni 100 persone	Ore Formazione per persona	Partecipanti su Popolazione (%)	Partecipanti per corso	Ore medie per partecipante	Schede Valutazioni su Partecipanti (%)	Punteggio di Valutazione
2019	17,97	17,62	153,15%	8,52	11,50	95,26%	83,17%
2020	22,39	22,29	178,36%	7,97	12,50	92,89%	79,79%
2021	30,11	28,00	292,70%	9,72	9,57	95,26%	79,11%

Fonte: documentazione testuale fornita da ACI Informatica

Nel triennio 2019 - 2020 - 2021 la formazione media per ciascun professionista è passata da 17 ore a 28 ore e da una media di n.1.5 corsi a testa a n.3. Il gradimento complessivo dei corsi erogati oscilla attorno a 80/100.

Figura 24: Risultati per ogni singolo aspetto valutato

Risultati per singolo aspetto valutato								
	Metodo didattico, espositivo, ai fini della comprensione	Rispondenza del contenuto, relativo alle aspettative	Grado di approfondimento delle tematiche principali	Apertura a nuove tematiche	Livello della documentazione	Grado di apprendimento delle tematiche trattate	Organizzazione e logistica	Giudizio complessivo
Somma punteggi	10.272	9.967	9.861	9.623	9.326	9.824	9.638	9.982
Massimo teorico	12.276	12.192	12.232	11.980	11.864	12.248	11.868	12.248
Percentuale gradimento	83,68%	81,75%	80,62%	80,33%	78,61%	80,21%	81,21%	81,50%

Fonte: documentazione testuale fornita da ACI Informatica

Gli incarichi di docenza possono essere svolti sia da docenti interni che esterni. I docenti interni sono professionisti che lavorano all'interno dell'azienda, individuati dai colleghi i cui riconoscono una determinata conoscenza e un *expertise* dell'argomento da trattare in sede di formazione. Da sottolineare che per la formazione dei docenti interni è stato realizzato un corso di comunicazione avanzata, co-progettato con i docenti stessi e successivamente a loro erogato. L'obiettivo era supportarli e sostenerli nelle competenze comunicative e di docenza.

Analisi delle interviste semi-strutturate

Dall'analisi delle interviste è emerso che l'attività formativa si situa a più livelli, di conseguenza anche la costruzione dell'oggetto della formazione avviene a più livelli. Nel primo livello vi troviamo la formazione di base, rivolta a tutti i dipendenti della struttura; al secondo livello figura la formazione professionale, suddivisa per profili professionali e ruoli ricoperti; al terzo livello è collocata la formazione per coltivare nuovi talenti all'interno dell'azienda.

L'analisi ha dato luogo a n. 15 categorie che sono state raggruppate in n. 3 temi chiave:

Tema - 1 - Formazione generale

Tema - 2 - Formazione professionale e di livello

Tema - 3 - Formazione talenti.

Tabella 11: Categorie e temi chiave

<i>Formazione di base</i>	<i>Formazione professionale</i>	<i>Formazione per futuri dirigenti</i>
Storia	Aggiornamento profilo	HR
Time management	Leadership	Time Management
Stakeholders (interni ed esterni)	Team working	Leadership
Lessico	Capacità di delega	
Pacchetto Office	Time management	
Pratiche lavorative		
Comunicazione		

Fonte: ns elaborazione

3.3.2 Formazione generale

La formazione di base, essendo generale e trasversale a ciascun profilo e ruolo professionale, è destinata principalmente a tutti i dipendenti della struttura organizzativa. Indica quali conoscenze, abilità e competenze deve possedere ciascun professionista affinché sia integrato in modo efficace all'interno dell'azienda e nei suoi cicli produttivi. Dai dati è emerso che la formazione generale dovrebbe includere una conoscenza della storia dell'azienda e le competenze generali, tecniche e trasversali.

Conoscenza dell'organizzazione dell'azienda

La conoscenza generale dell'organizzazione dell'azienda rappresenta uno dei requisiti fondamentali per lavorare all'interno di ACI Informatica, sia per gli esperti ma soprattutto per i novizi. Tale conoscenza risulta rilevante non solamente come

perimetro organizzativo di ACI Informatica, ma come quadro che può attribuire un senso più preciso di cosa significa lavorare in ACI Informatica.

Tabella 12: Indicatori, dati e tavola sinottica “Conoscenza dell’organizzazione dell’azienda”

Marker	Unità narrativa
<i>Conoscenza organizzazione azienda</i>	<p>“Dovrebbe sapere che è un ente pubblico non economico; dovrebbe sapere anche quali sono le principali attività di ACI. Dovrebbe conoscere le tre macro-aree di ACI. ACI Informatica offre il supporto informatico ai soci, il supporto informatico al Pra, il supporto informatico alla tasse - secondo me andrebbe capito quello che fa ACI, non solo il settore con cui uno si interfaccia.” (PMO & servizi)</p> <p>“Come funziona, com’è strutturata, come lavora, quali sono le normative che deve seguire, le tempistiche e com’è distribuita sul territorio.” (Personale)</p> <p>“Che ACI gestisce due anime diverse - una parte soci, che viene gestita qua ad ACI Informatica, che riguarda la promozione sul territorio di tutte le iniziative di ACI e la cura di tutti gli Automobile club e delegazioni. L’altra cosa che sicuramente deve conoscere è che il nostro core business è incentrato sulla gestione del Pra e delle tasse. Deve funzionare tutto per il meglio, è un business che non si deve mai fermare, dobbiamo operare tutto al meglio.” (Personale)</p> <p>“Dovrebbe conoscere le sue diverse componenti, perché il gruppo ACI, per esempio detiene mi sembra la maggioranza delle azioni di X poi ha un centro di formazione di guida sicura a Y. Io penso che il primo cliente di un’azienda sia il dipendente.” (PMO & Servizi)</p> <p>“L’ ACI gestisce anche la Federazione Nazionale dello sport automobilistico, quindi di fatto tutta l’organizzazione di gare di Go Kart, Rally, c’è un mondo enorme ma veramente incredibile.” (IT Development)</p> <p>“Ogni dipendente dovrebbe sapere che ACI vuole essere vicina a tutti gli automobilisti ed essere punto di riferimento per il mondo dell’automobilismo. Dovrebbe conoscere le diverse direzioni e varie società controllate del gruppo e sapere che ACI Informatica si occupa anche di comunicazione. Tutti dovrebbero sapere che il profitto non è il nostro driver principale, anche se ACI si sostiene</p>

	<p>senza trasferimenti diretti da parte dello stato.” (Amministrazione)</p> <p>“Bisognerebbe conoscere abbastanza nel dettaglio tutta la costellazione ACI e le attività demandate dallo stato ad ACI”. (Amministrazione)</p>
<p><i>Suggerimenti formativi</i></p>	<p>“Secondo me sarebbe giusto fare degli incontri per spiegare meglio cosa fa ACI - non dico pubblicazioni, perché al giorno d’oggi nessuno quasi legge - ma magari degli incontri sì.” (PMO & servizi)</p> <p>“Per i nuovi ingressi, sarebbe carino realizzare delle specie di brochure che spiegano la storia dell’ente e il nostro ruolo all’interno dell’ente.” (Personale)</p> <p>“Abbiamo fatto una convenzione con X per cui possiamo usufruire di tariffe vantaggiose, le stesse di cui possono usufruire i dipendenti della X. Se potessimo proseguire in questo senso, visto che abbiamo questo corso di guida sicura a Y che è un gioiello in ambito nazionale, magari si potrebbe regalare ai dipendenti un corso di guida sicura, o per meriti oppure inserire un percorso di formazione, potrebbe essere una giornata di team building... quindi usufruire una struttura del gruppo per portare a casa valore aggiunto, magari nell’ottica di un team building.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Un’idea che ti dicevo era quella teatrale [...]Predisposizione di un sito informativo, che racconta per tappe la storia di ACI, altra cosa potrebbe essere quella di coinvolgere i dirigenti in ACI a raccontare, quelli più avanti con gli anni, con il ruolo di narrare queste storie, un po’ cantastorie un po’ memoria storica.” (IT Development)</p> <p>“Si dovrebbero organizzare incontri e mandare pillole video sui nuovi progetti. La comunicazione interna è diventata ora ancora più importante.” (Amministrazione)</p> <p>“Iniziative di aggiornamento sulle ristrutturazioni e i nuovi progetti.” (Amministrazione)</p>

Fonte: ns elaborazione

Gli indicatori che vengono individuati sono i seguenti:

- a) qual è la natura e quali sono le attività di ACI Informatica;
- b) com'è costruita l'organizzazione aziendale di ACI Informatica;
- c) la dislocazione di ACI Informatica nel territorio italiano;
- d) quali sono gli stakeholders di ACI Informatica;
- e) le best practices e tutto ciò che contraddistingue l'organizzazione stessa.

Figura 25: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Conoscenza organizzazione azienda)



Fonte: ns elaborazione³⁰

La nuvola di parole ci restituisce una rappresentazione grafica dei termini utilizzati con più frequenza. Dalla figura si può rilevare che i vocaboli maggiormente utilizzati - accanto alle parole ACI e INFORMATICA/INFORMATICO - risultano essere SUPPORTO, DIVERSE, TASSE, MEGLIO, GESTISCE, TERRITORIO, MONDO, PARTE, BUSINESS.

Competenze tecnico-specialistiche e trasversali di base

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

³⁰ La rappresentazione grafica è stata creata inserendo ciascuna traccia delle interviste su WordClud: https://www.visual-thesaurus.com/wordcloud_generator.php

Tabella 13: Indicatori, dati e tavola sinottica “Conoscenze tecnico-specialistiche e trasversali di base”

Marker	Unità narrativa
<p><i>Conoscenze tecniche e specialistiche</i></p>	<p>“Per quanto riguarda la parte tecnica: sicurezza informatica, protezione dei dati e utilizzo dei pacchetti base di produttività e sviluppo.” (Personale)</p> <p>“Ci sono delle competenze di base che possono riguardare banalmente gli strumenti aziendali [...] possono essere quelli base, i soliti Microsoft nelle piattaforme ma anche gli strumenti interni che riportano procedure e attività da svolgere sugli strumenti interni.” (IT Development)</p> <p>“Per quanto riguarda l’aspetto tecnico ti direi tutto quello che sono le tecnologie, la produzione di applicazione per il web, devi assolutamente conoscere la programmazione.” (IT Development)</p> <p>“Funzionalità di Google (in particolare Gmail) e pacchetto Office.” (Amministrazione)</p> <p>“Office e Gmail, nonché conoscenza sulle piattaforme di ACI.” (Amministrazione)</p> <p>“Utilizzo dei dispositivi informativi, potenzialità di Gmail.” (Amministrazione)</p>
<p><i>Competenze trasversali</i></p>	<p>“Secondo me sono fondamentali delle competenze trasversali più legate alle soft skills. [...] I rapporti umani sono quotidiani, a prescindere dal ruolo che uno ha, ed è fondamentale secondo me da un buon rapporto umano può nascere una buona collaborazione professionale; se il rapporto umano è scarso, ci saranno problemi.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Tutto quello che riguarda la relazione, la comunicazione, la gestione dei rapporti con risorse sia sopra che sotto nella catena gerarchica.” (PMO & Servizi)</p> <p>“E’ un’azienda molto focalizzata sui rapporti interpersonali, per cui la capacità di saper gestire al meglio i rapporti interpersonali è importante.” (PMO & Servizi)</p> <p>“La disponibilità e la capacità di saper gestire più progetti contemporaneamente è importante.” (Personale)</p>

	<p>“Un focus continuo andrebbe mantenuto sulla pianificazione del lavoro, l’organizzazione della propria giornata lavorativa; per quanto riguarda i capi: gestire le proprie risorse in sede e a distanza; per quanto riguarda i collaboratori, imparare a comunicare bene con i responsabili e con i propri colleghi, in modo da non fermare la catena delle informazioni o l’operatività del lavoro.” (Personale)</p> <p>“Capacità di lavorare in gruppo e di sapersi relazionare con gli altri.” (Settore Amministrazione)</p> <p>“Lingua italiana, sapersi esprimere e confrontare, competenze sociali.” (Settore Amministrazione)</p>
--	--

Fonte: ns elaborazione

Gli indicatori che vengono individuati sono i seguenti:

- a) conoscenza del lessico di base ACI Informatica (nomi dei linguaggi di programmazione e come quel linguaggio viene usato e da chi, nomi di software specialistici e a cosa servono);
- b) ottima conoscenza e utilizzo del Pacchetto Microsoft;
- c) conoscenza dei fondamenti della cultura organizzativa di ACI Informatica (da dove viene, quali sono i valori sottesi alle pratiche di lavoro);
- d) gestione delle seguenti pratiche di lavoro:
 - d.1.) saper organizzare, gestire dal punto di vista tecnico e di conduzione una riunione a distanza;
 - d.2.) saper organizzare la propria giornata di lavoro per task e obiettivi;
 - d.3.) saper comunicare tramite canali formali e informali compiti e aspettative, verso l’alto e verso il basso.

Figura 26: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Competenze tecniche e specialistiche)



Fonte: ns elaborazione

Dalla figura possiamo rilevare che - a differenza della precedente - risulta una maggiore omogeneità rispetto ai vocaboli utilizzati, anche se alcuni termini prevalgono sugli altri. Tra questi figurano: il pacchetto OFFICE, GMAIL, gli STRUMENTI (che possono essere INTERNI, di BASE e di PROGRAMMAZIONE), le PIATTAFORME GOOGLE, la PRODUZIONE, la PROGRAMMAZIONE e la FUNZIONALITA'.

Figura 27: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Competenze trasversali)



Fonte: ns elaborazione

Per le competenze trasversali possiamo rilevare che i vocaboli maggiormente utilizzati risultano essere: GESTIRE, CAPACITA' (RAPPORTI-UMANO, INTERPERSONALI), COMPETENZE, SAPERSI-SAPERE. Con una lieve minor frequenza sono state utilizzate parole come: GRUPPO, SOCIALI, COLLEGHI, CONFRONTARE, OPERATIVITA'.

3.3.3 Formazione professionale e di livello

La formazione professionale si contraddistingue per essere specifica e definita per ciascun profilo professionale. Difatti, se le competenze di base (*soft e hard*) sono trasversali per tutti i professionisti le competenze per ruolo e profilo richiedono una loro specificità.

Formazione professionale

Come per la formazione generale vengono indicate quali conoscenze, abilità e competenze devono contraddistinguere i profili professionali. Per ciascuna professionalità vengono indicate le maggiori conoscenze e competenze “core”. Gli intervistati fanno riferimento a quelle che sono le aree di competenza standard; per chi lavora all’interno dei servizi sono necessari dei fondamenti riguardanti l’economia e l’amministrazione, chi opera nel settore delle HR nozioni di diritto del lavoro. Si rileva che tutti sottolineano che per ciascuna professionalità sia importante avere una formazione trasversale, oltre che una tecnica-specialistica.

Tabella 14: Indicatori, dati e tavola sinottica “Formazione professionale settore PMO & Servizi”

Marker	Unità narrativa
<i>Competenze core del proprio profilo</i>	<p>“Mi occupo della parte amministrativa e contabile, quindi le conoscenze che riguardano la parte amministrativa, fiscale, contabile.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Per il mio ruolo, sicuramente tutte le soft skills sono state fondamentali e determinanti. Secondo me riuscire a creare un ambiente dove ci sia empatia, capacità di ascolto, capacità di collaborare, di ascoltare le esigenze dei collaboratori e cercare di mettersi sempre nei loro panni è probabilmente tanto importante quanto avere le risposte tecniche quando richieste.” (PMO & Servizi)</p>
<i>Competenze che i professionisti vorrebbero sviluppare</i>	<p>“Vorrei sviluppare le capacità interpersonali e anche le capacità di gestire i gruppi. Ho un coordinamento funzionale che riguarda due persone, miei colleghi, però vorrei sviluppare meglio la capacità di gestire le persone.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Sicuramente migliorare la mia capacità di gestire il conflitto.” (PMO & Servizi)</p>
<i>Competenze ritenute rilevanti per il proprio profilo lavorativo</i>	<p>“È importante la capacità di gestire i rapporti interpersonali.” (PMO & Servizi)</p>

	<p>“Sicuramente la capacità di ascoltare. Perché ci sono persone che ascoltano e persone che sentono. Poi l’umiltà e il rispetto.” (PMO & Servizi)</p>
--	--

Fonte: ns elaborazione

Figura 28: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore PMO & Servizi)



Fonte: ns elaborazione

Le parole utilizzate con maggior frequenza inerenti alla formazione professionale del settore PMO & Servizi possono essere suddivise in due macroaree: competenze tecnico-specialistiche e competenze trasversali. Per le competenze tecniche e specialistiche troviamo vocaboli come: AMMINISTRATIVA, FUNZIONALE, CONTABILE. Per le competenze trasversali emergono termini come: INTERPERSONALI, RISPETTO, RAPPORTI, COORDINAMENTO, PERSONE.

Tabella 15: Indicatori, dati e tavola sinottica “Formazione professionale settore Personale”

Marker	Unità narrativa
<p>Competenze core del proprio profilo</p>	<p>“Buona istruzione dal punto di vista giuridico, economico, la gestione di progetti; l’utilizzo di Word, Excel, Access in misura minore, internet, saper scrivere. Dal punto di vista non tecnico: capacità di gestire gruppi di lavoro, colleghi e interfacciarsi con tutte le aree aziendali.” (Personale)</p> <p>“Saper dialogare e capire la controparte. Ci vuole una solida conoscenza delle normative e dei contratti collettivi applicati e tenere queste competenze sempre aggiornate, perché il diritto del lavoro è in continua evoluzione e bisogna stare al passo con i</p>

	tempi.” (Personale)
<i>Competenze che i professionisti vorrebbero sviluppare</i>	<p>“Ultime tecnologie in ambito HR.” (Personale)</p> <p>“Sviluppare una conoscenza più approfondita di quello che sarà il futuro.” (Personale)</p>
<i>Competenze ritenute rilevanti per il proprio profilo lavorativo</i>	<p>“Precisione innanzitutto, conoscenza di Excel, discrezione.” (Personale)</p> <p>“Sicuramente la calma, perché qua ne serve tanta per fare le relazioni sindacali, una buona conoscenza del contratto collettivo nazionale e una buona esperienza sulla contrattazione integrativa e sul rapporto con il sindacato.” (Personale)</p>

Fonte: ns elaborazione

Figura 29: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore Personale)



Fonte: ns elaborazione

Le parole utilizzate con maggior frequenza inerenti alla formazione professionale del settore Personale possono anch’esse essere suddivise in due macroaree: competenze tecnico-specialistiche e competenze trasversali, sebbene emerga una percentuale superiore di vocaboli inerenti alle competenze tecniche, tra queste figurano: EXCEL, TECNOLOGIE, CONTRATTAZIONE (che si collega a COLLETTIVO e NAZIONALE), SINDACATO. Tra le competenze trasversali troviamo: RELAZIONI (CALMA) e HR.

Tabella 16: Indicatori, dati e tavola sinottica “Formazione professionale settore IT Development”

Marker	Unità narrativa
<i>Competenze core del proprio profilo</i>	<p>“Oggi come oggi credo di avere una forte competenza tecnica mista a ottime doti di comunicazione, interpersonale e di gruppo.” (IT Development)</p> <p>“Le conoscenze più importanti non sono di carattere tecnico o di una esperienza e competenza maturata sul campo, non serve una particolare preparazione di un certo tipo né una preparazione tecnica ma sono più che altro abilità e capacità di comunicazioni di sintesi, di team building e quindi per il mio ruolo non vedo tanto una competenza da formare sul campo piuttosto le soft skills, un carattere che sia predisposto a lavorare un po’ con tutti, ad adattarsi a fare di tutto.” (IT Development)</p>
<i>Competenze che i professionisti vorrebbero sviluppare</i>	<p>“Essere più smart, avendo ormai abbandonato da una ventina di anni la parte tecnico-logica di ACI mi rendo conto che tanti strumenti gestionali...” (IT Development)</p> <p>“Il mio ruolo sta evolvendo, sono più le competenze legate al business, manageriali e competenze tecniche legati all’analisi e valorizzazione dei dati.” (IT Development)</p>
<i>Competenze ritenute rilevanti per il proprio profilo lavorativo</i>	<p>“Non si lavora in solitaria, si lavora sempre in gruppi di persone, in particolare per come si lavora, si produce e si sviluppa software di fatto si interagisce con tantissimi altri gruppi di lavoro e bisogna avere tante competenze trasversali.” (IT Development)</p>

Fonte: ns elaborazione

Figura 30: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore IT Development)



Fonte: ns elaborazione

Dalla figura possiamo rilevare che i vocaboli inerenti al settore IT maggiormente utilizzati rispetto alle competenze tecnico-specialistiche sono: SOFTWARE, DATI e TECNICA. I termini relativi alle competenze trasversali risultano essere: GRUPPI e MANAGERIALI.

Tabella 17: Indicatori, dati e tavola sinottica “Formazione professionale settore Amministrazione”

Marker	Unità narrativa
<i>Competenze core del proprio profilo</i>	<p>“Competenze di economia aziendale, ragioneria, finanza.” (Amministrazione)</p> <p>“Mentalità aperta, aggiornamenti sulla contabilità, corsi di informatica, uso di LOTUS, gestione documentale.” (Amministrazione)</p> <p>“Competenze contabili di base.” (Amministrazione)</p>
<i>Competenze che i professionisti vorrebbero sviluppare</i>	<p>“Capacità di presentazione dei dati e delle informazioni.” (Amministrazione)</p> <p>“Mi sento abbastanza indipendente e competente.” (Amministrazione)</p> <p>“Aggiornamenti sulle novità fiscali.” (Amministrazione)</p>
<i>Competenze ritenute rilevanti per il proprio profilo lavorativo</i>	<p>“Soprattutto la capacità di approfondimento.” (Amministrazione)</p> <p>“Curiosità, elasticità.” (Amministrazione)</p>

Fonte: ns elaborazione

Figura 31: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore Amministrazione)



Fonte: ns elaborazione

I vocaboli maggiormente utilizzati, inerenti al settore Amministrazione riguardano maggiormente le competenze tecniche e specialistiche; qui troviamo: ECONOMIA, CONTABILI e FINANZA. La parola che può essere racchiusa nella macroarea delle competenze trasversali è ELASTICITA'. Interessante è anche la proiezione di parole come: NOVITA', CAPACITA', CURIOSITA' e AGGIORNAMENTI.

Gli indicatori quindi sono:

- a) conoscere per ciascun profilo i saperi di base e soprattutto aggiornarli;
- b) saper lavorare in gruppo, saper essere un leader autorevole, saper gestire riunioni e fare un report finale;
- c) saper essere flessibile, in quando oltre alla classica 'mansione', a volte si esula dal proprio ruolo.

Formazione nel livello

La formazione sul livello viene distinta per profilo professionale, prevede una conoscenza di base di tutti i profili professionali, delle competenze tecnico-specialistiche avanzate (gestione programmi e software) in costante aggiornamento, e, competenze di management (coordinazione di un gruppo di lavoro, saper lavorare in gruppo, capacità di conferire priorità e saper comunicare a più livelli).

Tabella 18: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale nel livello"

Marker	Unità narrativa
<i>Passaggio di livello</i>	<p>"Si passa e basta, nel mio caso si dice learning by doing; si impara sul campo, lavorando, non c'è stata una formazione di questo tipo." (PMO & Servizi)</p> <p>"Non c'è una formazione, non cambia niente sostanzialmente. Le persone hanno un salto di carriera o di livello perché per un motivo o per un altro se li sono meritati. Non vengono spostati, cambiano solo ruolo." (Personale)</p> <p>"Da un livello ad un altro si passa maturando abbastanza esperienza nelle attività che si andranno a presidiare nel livello successivo - non si nota un vero e proprio stacco. Diverso è il passaggio tra qualifiche impiegatizie e quelle dirigenziali - sicuramente si nota un maggiore accrescimento delle responsabilità e di capacità di coordinamento. Un cambiamento grosso è anche spostarsi da una struttura all'altra e cambiare il tipo di attività presidiata." (Personale)</p> <p>"Ti posso assicurare che il passaggio tra dipendente e dirigente il cambiamento è enorme, nel senso che apparentemente faccio le stesse cose ma la responsabilità con il quale la faccio è</p>

	<p>completamente diversa, per due motivi, uno perché non puoi in alcun modo tralasciare aspetti che prima potevi considerare superficialmente meno importanti, seconda cosa, una grossa responsabilità nei confronti dell'azienda, cioè sei attore principale sulle decisioni, anche strategiche dell'azienda, lo percepisci proprio questo, il terzo elemento una fortissima responsabilità nei confronti dell'uso degli strumenti aziendali, delle risorse aziendali ma allo stesso tempo sui percorsi di carriera dei colleghi che lavorano.” (IT Development)</p>
<p><i>Suggerimenti formativi</i></p>	<p>“La formazione nella gestione delle risorse umane.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Gestire le persone e saper delegare.” (Personale)</p> <p>“Se si cambia totalmente il modo di approcciarsi, perché magari diventi dirigente di più strutture, c'è la necessità di creare un percorso formativo che consenta di acquisire capacità nella pianificazione e organizzazione delle attività, nella gestione del tempo e delle risorse, nella relazione con le risorse e di coordinarle.” (Personale)</p> <p>“Per me va fatto un investimento importante quando una persona sale un ruolo tanto che lo porta ad avere responsabilità diverse a quelle che sono legate al ruolo precedente [...] attività formativa assolutamente, penso che un corso formativo di project management non vada negato a nessuno, nel corso della carriera magari sono stati anche fatti ma son passati 10 anni quindi parliamo geologicamente di un'altra era informatica, da questo punto di vista una preparazione al passo con i tempi.” (IT Development)</p> <p>“L'aspettativa è che certamente aumenta il livello di complessità della governance dei progetti o processi nei quali la persona è inserita e quindi c'è necessità di far valere queste skills organizzative e di comunicazione, che quindi sono sostanzialmente delle cose che si sciolgono dalle competenze tecniche.” (IT Development)</p> <p>“Necessario allenare la loro capacità di delega, sviluppare la loro vista d'insieme e responsabilizzarli sugli obblighi di legge.” (Amministrazione)</p>

	“Servirebbe formazione soprattutto sulla gestione del personale.” (Amministrazione)
	“Focus sulla comunicazione” (Amministrazione)

Fonte: ns elaborazione

Figura 32: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione sul livello)



Fonte: ns elaborazione

Dalla figura si può rilevare che i vocaboli maggiormente utilizzati risultano essere: RESPONSABILITÀ, PASSAGGIO, LIVELLO, CAMBIAMENTO, FORMAZIONE, AZIENDALI.

Gli indicatori sono:

- a) formazione su questi aspetti trasversali;
 - a.1.) capacità di programmazione delle azioni e di coordinamento;
 - a.2.) capacità di delega;
 - a.3.) capacità di definire le priorità;
- b) far fare esperienza anche in altri uffici, aree;
- c) apprendere competenze di management anche da esperienze diverse da ACI Informatica.

3.3.4 Formazione talenti

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

manageriali e di gestione delle risorse umane.

Tabella 19: Indicatori, dati e tavola sinottica “Formazione talenti”

Marker	Unità narrativa
<i>Come individuare i nuovi talenti</i>	<p>“Prenderei un periodo di riferimento abbastanza lungo, secondo me almeno di due anni. In questi due anni bisogna, senza far saper niente alla persona, conoscerla. Conoscere e intervistare le persone con cui lavora, sia i collaboratori che trasversalmente le persone che hanno avuto occasione di lavorare con lui, piuttosto che i vari responsabili, per conoscere la persona a 360 gradi. Perché la difficoltà maggiore è che magari il direttore ha una percezione, mentre i colleghi o i sottoposti ne hanno completamente un'altra. Per esempio, 5 anni fa hanno usato dei test per vedere se c'erano determinate competenze dentro all'azienda, quindi vedere se c'erano i talenti. Quello che ho visto io è che si sono create problematiche, perché una volta che quelle persone avevano avuto accesso a quel programma ritenevano loro stessi di essere dei talenti perché erano stati scelti, mentre altri colleghi non erano stati scelti. La scelta era stata fatta dal direttore responsabile per ognuno dei suoi (come, tra l'altro, è giusto che sia), però i risultati erano stati scarsi - magari le persone erano state informate male, non bene e si sentivano di essere dei talenti, anche se poi i risultati non erano tali - si è riscontrata difficoltà di gestione. Farei sicuramente degli assesment di valutazione, ma ad ampio raggio.” (Personale)</p> <p>“Se dovessi decidere io, farei un assesment per capire se effettivamente quelli che sono i potenziali talenti individuati dalle varie direzioni si dimostrino poi tali alla prova dei fatti. Qui è stato fatto con risultati altalenanti - non tutte le risorse individuate si sono poi rivelate tali.” (Personale)</p> <p>“Dopo aver avviato tutto questo percorso di formazione dei dirigenti, farei un passaggio con tutte quelle persone che lavorano alle mie dipendenze, coordinate da me, perché secondo me si può trovare un talento in qualsiasi strato dell'azienda, non necessariamente tra i responsabili. Probabilmente bisognerebbe ascoltare un po' la voce dei corridoi, passaggi eccessivamente formali che non riescono a scoprire tutti i talenti (di assesment ne ho fatti alcuni, ma non tutti emergono in questo processo di recruitment). Mi affiderei molto alle esperienze concrete vissute dai miei collaboratori, solo secondo me con il contatto quotidiano</p>

	<p>puoi vedere se qualcuno è dotato di qualche talento specifico.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Ragionare su un’autocandidatura, anche perché un direttore che sceglie sulla base delle proprie valutazioni potrebbe non sapere che in quel momento io sto facendo poco ma sono disponibile a fare molto di più [...] è importante che l’azienda sappia chi è disponibile a far un percorso di crescita, poi ci sarà sicuramente la candidatura diretta dal responsabile come ulteriore criterio di selezione ma vorrei che comunque questa cosa di chi si è autocandidato e chi responsabile ha indicato come papabile fosse vagliata come è adesso una nuova assunzione.” (IT Development)</p> <p>“Chiederei 2 o 3 referenze da parte dei loro responsabili.” (Amministrazione)</p> <p>“Mi affiderei ai vari responsabili.” (Amministrazione)</p> <p>“Non è semplice superare le resistenze. Utilizzerei il metodo dell’autocandidatura e mi assicurerei di coinvolgere tutti, dando accezione di positività.” (Amministrazione)</p>
<p><i>Suggerimenti formativi</i></p>	<p>“Attività di creazione di gruppo, di attività condivise, di gestione di risorse umane.” (PMO & Servizi)</p> <p>“Sicuramente farei della formazione mirata per far accrescere le proprie competenze manageriali, perché se sono talenti domani dovranno andare a ricoprire delle posizioni di coordinamento e di responsabilità. Cercherei dei percorsi formativi che possano accrescere al massimo le loro capacità manageriali a tutto tondo - pianificazione, organizzazione e gestione delle risorse...” (Personale)</p> <p>“Per figure diverse si potrebbero fare assessment che sono legati a giochi di ruolo, non necessariamente correlati al ruolo professionale che dovrebbero andare a ricoprire che sono funzionali a mettere in evidenza alcune caratteristiche del carattere della persona che saranno importanti per il carattere che andranno a ricoprire, middle o high management.” (IT Development)</p> <p>“Predisporrei percorsi di formazione executive a loro dedicati.” (Amministrazione)</p>

Fonte: ns elaborazione

Gli indicatori individuati sono:

- a) gestire la valorizzazione dei talenti con validazione sociale;
- b) avviare una formazione su temi manageriali;
- c) creare occasioni di confronto tra senior e junior sulle pratiche (ad esempio dirigenziali);
- d) *assesment* sui profili di personalità;
- e) comprendere le disponibilità perché un talento non sia una etichetta definita dall'alto.

Figura 33: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione talenti)



Fonte: ns elaborazione

Dalla figura si può rilevare che i vocaboli maggiormente utilizzati risultano essere: PERSONE, ASSESSMENT TALENTI, RESPONSABILI, DISPONIBILE.

3.4 Conclusioni

In conclusione, la formazione di base, essendo generale, è rivolta principalmente a tutti i dipendenti della struttura, oltre che competenze tecnico-specialistiche e trasversali (Pacchetto Office, gestione delle pratiche di lavoro di base e competenze di auto-organizzazione e comunicative), prevede anche una conoscenza storica dell'organizzazione (nascita e percorso evolutivo) e conoscenza della mission.

La formazione sul livello viene distinta per profilo professionale, prevede una conoscenza di base di tutti i profili professionali, delle competenze tecnico-specialistiche avanzate (gestione programmi e software) in costante aggiornamento, e, competenze di management (coordinazione di un team di lavoro, saper lavorare in

gruppo, capacità di conferire priorità e saper comunicare a più livelli).

La formazione per i futuri dirigenti è destinata a tutte quelle figure individuate attualmente dal team di vertice come “talenti”. Sebbene dalle interviste sia emerso che non esiste una formazione specifica e che proficua è l’esperienza sul campo, attraverso l’osservazione delle pratiche lavorative e il dialogo con gli esperti, la formazione erogata consente ai giovani talenti di acquisire competenze manageriali (prettamente gestione delle risorse umane).

Trasversalmente a tutti e tre i livelli di formazione è emerso che un ruolo importante è attribuito anche al fare esperienza e che, la formazione deve essere accompagnata sempre dall’esperienza. Si impara comunque come in una bottega artigiana, facendo le cose con qualcuno che è più esperto (Gherardi & Bruni, 2007).

Capitolo IV. **CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE**

4.1 Considerazioni finali

La ricerca qualitativa ha voluto, da un lato, esplorare le pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo italiano e, dall'altro, comprendere come e in che modo vengono generati e costruiti gli oggetti della formazione all'interno dell'ecosistema stesso. Tale ricerca si è caratterizzata per essere uno studio di caso, con un campionamento di convenienza. Gli strumenti di raccolta dati sono stati due: l'analisi delle fonti documentali e l'intervista semi-strutturata. Antecedente alla fase prettamente metodologica è stata realizzata l'analisi scientifica della letteratura di riferimento. In particolare, l'analisi ha evidenziato una prevalenza di studi sugli ecosistemi prettamente di tipo manageriale e di business (Adner, 2016; Linde et al., 2021; Iansiti & Levenien, 2004) rispetto a studi e ricerche inerenti alla formazione e alle pratiche formative. Una prima considerazione su questa distribuzione inerente alla produzione scientifica riguarda la possibilità, se non la necessità, di ampliare e sedimentare il campo della ricerca pedagogica al mondo della formazione all'interno dei contesti di lavoro. Come anticipato molte sono le indagini condotte all'interno degli studi pedagogici sul tema; tuttavia, risultano spesso minoritari rispetto a studi afferenti all'area delle scienze economiche. Il rischio è quindi quello di non bilanciare le logiche di progettazione formativa basate sulla strumentalità e il mercato con logiche basate sullo sviluppo del capitale umano e del potenziale dei professionisti, o comunque non fornire adeguato supporto ai processi formativi per le organizzazioni e all'interno delle stesse che non siano prettamente orientate alla professionalizzazione (Biesta, 2014).

In secondo luogo, l'analisi dati (consultazione delle fonti documentali e interviste semi-strutturate) ci ha permesso di comprendere come e in che modo vengono progettate le attività formative. Come accennato nel capitolo precedente, le fasi di progettazione di un corso riprendono gli step classici della progettazione formativa descritti nel Capitolo I. L'analisi dei bisogni risulta essere un'attività congiunta tra professionisti e sistema organizzazione: a livello micro richiede l'impegno di tutta l'organizzazione, mentre a livello macro di tutto l'ecosistema, in particolar modo l'università. Inoltre, necessita l'impegno di un momento di condivisione collettivo per identificare quale sia l'attività di sviluppo professionale comune a ciascun settore presente in azienda, e, successivamente in che modo tale attività influisca nel sistema

organizzazione (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009). Questo ci porta a sviluppare due riflessioni. La prima ci conduce al costrutto di Consulenza di processo descritto da Schein (1987; 2001): l'analisi dei bisogni non è un processo top-down, ma è un processo co-costruito e negoziato con gli stessi professionisti, il loro ruolo risulta attivo e non passivo. Di conseguenza le esigenze dei professionisti non risultano essere omogeneizzate totalmente ai bisogni dell'impresa. Inoltre, anche la costruzione dell'oggetto di formazione non avviene seguendo un modello top-down ma coinvolge a diversi livelli e in determinati momenti professionisti con ruoli e profili diversi. La seconda riflessione ci porta a dire che le pratiche formative si caratterizzano per essere situate, non astratte e decontestualizzate (Fabbri, 2007).

Per quanto concerne i modelli formativi, se da un lato quelli che vengono sviluppati all'interno dell'ecosistema risultano essere principalmente classici, dall'altro lato l'ecosistema stesso sviluppa e genera nuovi bisogni di formazione. Uno di questi è la formazione dei nuovi talenti in ottica strategica. Questo passaggio risulta essere particolarmente interessante perché (1) l'ecosistema formativo si configura per essere un setting dinamico e non statico. Per questo, risulta rilevante per gli attori organizzativi valorizzare le risorse all'interno secondo criteri che siano sempre più chiari, trasparenti e pubblici. Ciò ci porta a esplicitare che la formazione entra sempre più all'interno di processi di *accountability*; (2) la formazione rivolta a talenti consente di coltivare, valorizzare, far crescere le intelligenze che si sono e si stanno formando in azienda; (3) in una visione di ottica strategica, i professionisti dovranno possedere sempre più competenze di *knowledge management* e trasversali, e, non solamente funzioni strumentali.

Come le pratiche formative, anche gli oggetti della formazione si caratterizzano per essere situati, socialmente costruiti (Fabbri, 2007); negoziati sulla base di interazioni tra attori umani (che agiscono e operano a differenti livelli e ruoli tra di loro), artefatti materiali e tecnologici, artefatti immateriali, norme e regole, implicite ed esplicite (Fenwick, 2008; 2011). Non si tratta di un qualcosa di astratto e decontestualizzato, ma si caratterizza per essere un artefatto socialmente costruito, come processo di costruzione culturale (Czarniawska, 2008). L'oggetto della formazione dipende quindi da significati del contesto storico-culturale e sociale in cui esso è impiegato (proprietà semantica); si riferisce a un insieme di valori, assunti, regole e implicite che ne mostrano l'uso operativo, simbolico (nei termini di attese positive vs negative, adeguatezza, inclusione o esclusione); conferiscono specifiche posizioni e funzioni ad attori determinando aspettative sociali e circolanti in un contesto. L'organizzazione costruisce gli oggetti della formazione entro un ecosistema formativo, realizzandoli come prodotti di ricerche congiunte tra quello che è il mondo lavorativo e il mondo accademico; alcuni oggetti possono emergere da azioni specifiche generate da analisi dei bisogni, altre, emergono più come effetto indiretto di azioni di ricerca che hanno obiettivi differenti da quelli dei bisogni di formazione.

Risulta altresì rilevante porre le basi per lo sviluppo di una riflessione concernente la direzione su cui sta avanzando la costruzione degli oggetti della formazione. Come già discusso, all'interno del Capitolo I è stato delineato il rapporto tra formazione e lavoro ed è stato visto come e in che modo le pratiche formative - e gli oggetti stessi - siano stati costruiti e negoziati nel corso del tempo: dalla formazione situata nell'era della meccanicizzazione e dell'industrializzazione di massa, fino a quella attuale, quella degli ecosistemi della formazione. Nei primi due paradigmi - Modernista e Neomodernista - è stato visto come e in che modo la formazione avesse il ruolo di ricoprire una sorta di "gap" formativo prettamente tecnico e specialistico. All'interno di questo periodo non possiamo parlare ancora di analisi dei bisogni formativi, ciò a cui mirava la formazione era conferire determinate competenze che servissero a fronteggiare una determinata carenza tecnica e/o specialistica in ambito lavorativo. Il lavoro (profilo professionale) e la vita all'esterno (profilo personale) erano concepiti come due percorsi paralleli e separati; infatti, le competenze che venivano acquisite avevano ricadute principalmente nel setting lavorativo. Oggi in realtà non è più così. Nell'era del *service management* e della rivoluzione digitale le organizzazioni sono situate in contesti aperti a rapporti di co-creazione di valore attraverso la promozione di partnership reciprocamente vantaggiose con altre organizzazioni ed enti di ricerca, aventi risorse conoscitive e competenze complementari, con clienti, fornitori, università e istituzioni di ricerca. Di conseguenza, si trasforma anche la costruzione di quelli che sono gli oggetti della formazione, che, a differenza del secolo scorso le organizzazioni si trovano a negoziare tali oggetti: sia con i propri professionisti ma anche con partner e stakeholders all'interno dell'ecosistema. In particolare, la riflessione sulla transizione degli oggetti della formazione: da bisogni di sviluppo professionale a bisogni di crescita personale, con conseguente acquisizione di competenze che possono essere utili e spendibili sia all'interno del setting lavorativo ma anche in contesti di vita differenti. Possono essere queste conseguenze dovute al fatto che i contesti di lavoro si stanno sempre più trasformando in contesti di vita? Lavoro - profilo professionale - e vita privata - profilo personale - non si trovano più su due binari paralleli ma anzi, la netta distinzione sta scomparendo sempre più; in determinati casi essi si intersecano generando e dando vita a nuove forme di competenze. Coesistono quindi due dimensioni: la sfera professionale e la sfera personale. Alla dimensione professionale afferiscono sia le competenze tecnico-specialistiche sia quelle trasversali. Per quanto concerne le competenze tecnico-professionali, avanzano da quelle definite "di base" o "generali", come la conoscenza dell'intranet aziendale, le nozioni di sicurezza informatica e nomi dei linguaggi di programmazione, fino a quelle distinte per livello e ruolo professionale. Per fare degli esempi richiamiamo la conoscenza di base del pacchetto Office, la gestione della casella di mail, le basi di sicurezza informatica, oppure, andando nello specifico una buona conoscenza amministrative per il settore PMO&Servizi o la conoscenza di

determinati software per il settore IT Development. Le competenze trasversali avanzano da quelle definite di base fino a quelle distinte per ruolo o di livello, anche se, si caratterizzano per essere maggiormente trasversali a ciascun ruolo e/o profilo professionale. Per entrambe le tipologie di competenze, all'interno di questo studio di caso, è emerso che sì, sono competenze necessarie per abitare dentro il contesto ACI Informatica, ma anche per vivere altri setting, non ineluttabilmente e specificamente utili solo all'interno del setting lavorativo. Ad esempio, saper gestire la propria casella postale ha anche delle ricadute pratiche nella vita personale, lo stesso avere delle buone conoscenze del Pacchetto Office oppure conoscere le nozioni di base di sicurezza informatica. Ciò porta a dire che alcuni oggetti della formazione presentano delle caratteristiche prettamente culturali, che si intersecano e collimano con lo sviluppo professionale ma anche di vita e personale dei professionisti. Una conseguenza di questo può essere dovuta al fatto che i contesti di lavoro si stanno trasformando sempre più in contesti di vita, le organizzazioni stanno convertendo sempre più i loro spazi in luoghi dove gli individui “vivono bene”, colmando sempre più quel divario che c'era tra esigenze dell'organizzazione e necessità dei singoli individui. Ovviamente le organizzazioni non possono erogare formazione tenendo conto solamente delle esigenze dei singoli individui, ma anche di quello che necessita l'organizzazione per andare avanti nel tempo. Emerge però un elemento importante: non è rilevante solamente l'eccellenza tecnico-professionale ma sono rilevanti anche altri fattori. Tuttavia, da sottolineare che se da un lato le esigenze degli individui non risultano più comprese alle esigenze organizzative, dall'altro può esserci il pericolo di incorrere nel rischio di una non distinzione tra lo spazio personale e quello professionale.

L'ultima riflessione riguarda il vantaggio di abitare all'interno di un ecosistema della formazione. Premettendo che tale posizione è vantaggiosa per tutti i partner e gli stakeholders che ne fanno parte, il nostro focus ricade in particolare sulla partecipazione di due poli: il mondo universitario e il mondo organizzativo. In letteratura abbiamo visto come entrambe le parti possano trarre beneficio dalla partecipazione e dalla reciproca interconnessione con i vari stakeholders presenti, con conseguente generazione e promozione di economie dell'innovazione all'interno dell'ecosistema stesso. Con la ricerca è stato possibile vedere come e in che modo la commistione di interessi differenti tra questi due poli possa generare e sviluppare traiettorie di ricerca comuni, alimentando una conoscenza in cui entrano in gioco scambi di saperi, sfide di sviluppo (Fabbri, 2018), co-costruzioni, validazioni inerenti agli oggetti della formazione, con un possibile sviluppo di co-progettazione di interventi formativi assieme, aumentando la reputazione organizzativa unendo sviluppo professionale a quelle che sono le strategie aziendali.

BIBLIOGRAFIA

- Adner, R. (2006). Match Your Innovation Strategy to Your Innovation Ecosystem. *Harvard business review*, 84(4), 98-107.
- Adner, R., & Kapoor, R. (2010). Value creation in innovation ecosystems: How the structure of technological interdependence affects firm performance in new technology generations. *Strategic management journal*, 31(3), 306-333.
- Adner, R., Oxley, J. E., & Silverman B. S. (2013). Collaboration and Competition in Business Ecosystems. *Advances in Strategic Management* (vol. 30), Emerald.
- Adner, R., & Euchner, J. (2014). Innovation Ecosystems: An Interview with Ron Adner. *Research-Technology Management*, 57(6), 10-14.
- Adner, R. (2017). Ecosystem as Structure. *Journal of Management*, 43(1), 39–58. Recuperato da <https://doi.org/10.1177/0149206316678451>
- Agrawal, A., Cockburn, I., & Zhang, L. (2015). Deals not done: Sources of failure in the market for ideas. *Strategic management journal*, 36(7), 976-986.
- AIF (1988). *Professione e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alastra, V., Kaneklin, C., & Scaratti, G. (2012). *La formazione situata repertori di pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Almeida, P., & Kogut, B. (1999). Localization of Knowledge and the Mobility of Engineers in Regional Networks. *Management Science*, 45(7), 905-917.
- Allen, M. (2002). *The Corporate University Handbook: Designing, Managing, and Growing a Successful Program*. New York: Amacom.
- Amitrano, M. (2015) *Gli ecosistemi dell'innovazione. Relazioni e dinamiche nel cultural heritage* (tesi di dottorato. Recuperato da http://www.fedoa.unina.it/11197/1/Amitrano_MariaCristina_28_ciclo.pdf
- Andresen, M., & Lichtenberger, B. (2007). The corporate university landscape in Germany. *The Journal of Workplace Learning*, 19(2), 109–123. <https://doi.org/10.1108/13665620710728484>
- Antonelli, G., Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). The Corporate University in the European utility industries. *Utilities Policy*, 25, 33–41. Recuperato da <https://doi.org/10.1016/j.jup.2013.02.003>
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Argyris, C., & Piccardo, C. (1993). *Superare le difese organizzative strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*. Milano: Cortina.
- Assoknowledge. (2010). *Corporate University. 1° Rapporto sul mercato delle Corporate Universities in Italia*. Recuperato da <https://www.assoknowledge.org/>
- Assoknowledge. (2013). *Corporate University. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*. Recuperato da <https://www.assoknowledge.org/>
- Assoknowledge. (2015). *Corporate University. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*. Recuperato da <https://www.assoknowledge.org/>
- Baptista, R. (1998). Clusters, innovation, and growth: a survey of the literature. In P. G. M. Swann, M. Prevezer, & D. Stout, (a cura di) *The Dynamics of Industrial Clustering International Comparisons in Computing and Biotechnology*, pp. 13–51 Oxford University Press.
- Bartoloni, M. (2015). *Le corporate university cambiano pelle: da voce di costo a reparto che produce conoscenza*. Il Sole 24 Ore Online.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bertagna, G. (a cura di). (2003). *Alternanza scuola lavoro, Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2011). Ripensare il rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo, in Laicata C.G. & Poggio P.P., a cura di, *Scienza, tecnica e industria nei 150 di Unità d'Italia*. Milano: Jaca Book.
- Bertagna, G. (2012). Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, XXXVI, 3, pp. 24-26.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per un'alternanza formativa e un'alternanza scuola lavoro non dimezzate. *Formazione, persona e lavoro*, 18, VI: 117-142.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 49-89. Milano: Franco Angeli.
- Bertagni, B., Salvetti, F., & La Rosa, M. (2006). *Società della conoscenza e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher

- Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal Of Education*, 50 (1).
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini&Associati.
- Bonani, G. P., & Zuliani, A. (2002). *La sfida del capitale intellettuale principi e strumenti di knowledge management per organizzazioni intelligenti*. Milano: Franco Angeli.
- Bonomi, A., & Rullani, E. (2005). *Il capitalismo personale vite al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bruni, A., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Burns, T., & Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock Publications.
- Butera, F. (2017). Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: La nuova progettazione socio-tecnica. *L'industria: Rivista Di Economia E Politica Industriale*, (3), pp. 291-316.
- Cambi, F. (1985). *Storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Canonici, A. (1971). (a cura di). *La formazione e lo sviluppo del personale*. Milano: Franco Angeli.
- Cappiello, G. (2022). L'evoluzione delle Corporate University. *FOR-Rivista per la formazione*.
- Cerni, E. (2016). *Le academy aziendali: cultura, competenza e formazione in azienda*. Milano: Franco Angeli.
- Christensen, C., & Rosenbloom, R. (1995). Explaining the attacker's advantage: Technological paradigms, organizational dynamics, and the value network. *Research Policy*, 24(2), 233-257.
- Ciborra, C., Brandt, G., & Michler, A. G. (1978). *Il calcolatore nell'organizzazione del lavoro*. Milano: CLUP.
- Clarysse, B., Wright, M., Bruneel, J., & Mahajan, A. (2014). Creating value in ecosystems: Crossing the chasm between knowledge and business ecosystems. *Research Policy*, 43(7), 1164-1176.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 222-248.
- Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. *New materialisms: Ontology, agency, and politics*, pp. 1-43.
- Corallo, A., & Protopapa, S. (2007). Business Networks and Ecosystems: rethinking the biological metaphor. In F. Nachira, F., Dini, P., Nicolai, A., Le Louarn, M., & Rivera Lèon, L. (Eds.). In *Digital Business Ecosystems* (2007), 60-64. European Commission.

- Corbetta, P., (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna: Il Mulino.
- Corrente, S., Greco, S., Nicotra, M., Romano, M., & Schillaci, C. (2018). Evaluating and comparing entrepreneurial ecosystems using SMAA and SMAA-S. *The Journal of Technology Transfer*, 44(2), 485-519.
- Costa, M., Alessandrini, G., & Margiotta, U. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M., (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 219-236. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2021). Verso un nuovo ecosistema digitale del lavoro: tra semplicità e processi eutagogici. *NUOVA SECONDARIA*, 10, pp. 87-98.
- Corbo, A. (2021). Apprendimento e professionalità nell'impresa che cambia: il ruolo delle Academy Aziendali (tesi di dottorato). Recuperato da https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b89-dabf-afca-e053-6605fe0aeaf2/CORBO%20-%20Tesi%20dottorato_1.pdf
- Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308.
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African journal of education*, 28(3), pp. 321-333.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Hirose, M. (2019). Mixed methods and survey research in family medicine and community health. *Family Medicine and Community Health*, 7(2).
- Crozier, M. (1964). Pouvoir et organisation. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 5(1), pp. 52-64.
- Crozier, M., Friedberg, E., & Capatti, A. (1978). *Attore sociale e sistema sociologia dell'azione organizzata*. Milano: Etas.
- Crozier, M. (1989). *L'entreprise à l'écoute*. Paris: Interditions. Tr, it., *L'impresa in ascolto*. (1990). Milano: Il Sole 24 Ore.
- Crozier, M. (1993). Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro. In D. De Masi (a cura di). *Verso la formazione post-industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Czarniawska, B. (2008). Organizing: how to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(1), pp. 4-20.
- Daniels, H. (Ed.). (1996). *An introduction to Vygotsky*. Taylor & Francis US.

- Dapkus, M. A. (1985). A thematic analysis of the experience of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 408.
- Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- Dealtry, R. (2000b). Establishing a methodology for appraising the strategic potential of the corporate university. *Journal of Workplace Learning*, (2000b) 12(5): 217-224.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- Di Masi, D., & Miolli, G. (2019). La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: una riflessione a partire dal pensiero di Hegel. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 7(1), 17-28.
- Donolo, C. (1987). La via tecnologica all'innovazione. In *Politica e economia*, 11.
- Eisenhardt, K. M., & Galunic, D. C. (2000). Coevolving at last, a way to make synergies work. *Harvard business review*, 78(1), 91-91.
- Engeström, Y. (1987). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1), 133-156.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*, (12). Lehmanns media.
- Ellerani, P. (2017). *Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi*. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 276-296. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2012). I giovani e il lavoro. In *EDUCATION SCIENCES & SOCIETY*, 2012, III (1), 10-22.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.

- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (119), 17-26.
- Fenwick, T. (2010). Re-Thinking the "Thing" Sociomaterial Approaches to Understanding and Researching Learning in Work. *The Journal of Workplace Learning*, 22(1-2), 104-116.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Fenwick, T. (2014). Sociomateriality in medical practice and learning: attuning to what matters. *Medical education*, 48(1), 44-52.
- Finegold, D. (1999). Creating self-sustaining, high-skill ecosystems. *Oxford review of economic policy*, 15(1), 60-81.
- Florida, R., & Cohen, W. (1999). Engine or infrastructure? The university role in economic development. From industrializing knowledge. *University-industry linkages in Japan and the United States*, 589-610.
- Fontana, A. (2001). *Lavorare con la conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Friedberg, E. (1986). *L'analisi sociologica delle organizzazioni*. Roma: Formez.
- Garavaglia, E., & Serio, L., (2019). Formazione formale e informale nel mondo del lavoro che cambia. In Nacamulli, R., Lazzara A, L. A. (a cura di.), *L'ecosistema della formazione: Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, pp. 39-55. Milano: EGEA.
- Gawer, A., & Cusumano, M. A. (2002). *Platform leadership: How Intel, Microsoft, and Cisco drive industry innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
- Galbraith, C. G., & Sheetz, M. P. (1997). A micromachined device provides a new bend on fibroblast traction forces. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 94(17), 9114-9118.
- Giampaolo, M. (2015). *La personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. Teorie, strumenti ed esperienze sul campo* (tesi di dottorato). Recuperato da https://www.research.unipd.it/retrieve/e14fb26f-9e62-3de1-e053-1705fe0ac030/MANOSCRITTO_GENERALE_29_01_15.pdf
- Gola, G., & Tacconi, G. (2014). Un'alleanza strategica in risposta alle esigenze formative del territorio: l'offerta di IeFP nella Provincia di Treviso. *Rassegna Cnos*, 30(2), 167-84.
- Gorli, M., Scaratti, G., & Nicolini, D. (2013). Organizzazioni in cerca d'autore: condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. *Studi organizzativi*, 36-61.

- Gorli, M., Nicolini, D., & Scaratti, G. (2014). Organizzazioni in cerca d'autore. Condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. In *Studi Organizzativi* (2), 36-61. Recuperato da <https://doi.org/10.3280/SO2013-002002>
- Grandori, A. (1999). *Organizzazione e comportamento economico* (Strumenti Economia). Bologna: Il Mulino.
- Greeno, J. G., & Engeström, Y. (2006). *Learning in activity*, 79-96 na.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226.
- Gulati, R., Puranam, P., & Tushman, M. (2012). Meta-organization design: Rethinking design in interorganizational and community contexts. *Strategic Management Journal*, 33(6), 571-586.
- Hammersley, M. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and quantity*, 29(1), 55-66.
- Hilse, H., & Nicolai, A. T. (2004). Strategic learning in Germany's largest companies. *The Journal of Management Development*, 23(4), 372-398. Recuperato da <https://doi.org/10.1108/02621710410529811>
- Holton, G. J. (1973). Thematic origins of scientific thought: Kepler to Einstein.
- ISFOL (1983). *Progettazione formative: teoria e metodologia*. ISFOL, Roma.
- ISTAT (2015). *La formazione nelle imprese in Italia*. Recuperato da <https://www.istat.it/>
- ISTAT (2018). *Rapporto sulle imprese 2021. Struttura, comportamenti e performance dal censimento permanente*. Recuperato da <https://www.istat.it/>
- Iansiti, M., & Levien, R. (2004a). Strategy as ecology. *Harvard business review*, 82(3), 68- 81.
- Iansiti, M., & Levien, R. (2004b). *The keystone advantage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Jansink, F., Kwakman, K., & Streumer, J. (2005). The knowledge-productive corporate university. In *Journal of European Industrial Training*, 2005, 25(1): 40–57.
- Jaffe, A. B. (1986). *Technological opportunity and spillovers of R&D: evidence from firms' patents, profits and market value*.
- Jarzabkowski, P., & Pinch, T. (2013). Sociomateriality is ‘the New Black’: accomplishing repurposing, reinscripting and repairing in context. *M@n@gement*, (2013) 16(5), 579-592.

- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. MIT press.
- Latour, B. (2005). From realpolitik to dingpolitik. *Making things public: Atmospheres of democracy, 1444*.
- Lawrence, E., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment*. Cambridge, MA: Harvard.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R., & Sablinski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. *Journal of vocational behavior, 55*(2), 161-187.
- Leon, D. (2013). The sustainable knowledge-based organisation from a dynamic capabilities approach. *Inderscience Enterprises, 10*(3/4), pp. 243-257.
- Leon, D. (2018). Sustainable knowledge-based organizations definition and characteristics. *Environmental Engineering and Management Journal, 17*(6), 1425-1437. Recuperato da <http://eemj.eu/index.php/EEMJ/article/view/3605>
- Leonardi, P. M. (2013). Theoretical foundations for the study of sociomateriality. *Information and organization, 23*(2), pp. 59-76.
- Leonardi, P. M. (2017). Methodological guidelines for the study of materiality and affordances. *The Routledge Companion to Qualitative Research in Organization Studies* (pp. 279-290). Routledge.
- Leont'ev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology, 13*(2), 4-33.
- Leont'ev A. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Li, J., & Abel, A. L. (2011). Prioritizing Maximizing the Impact of Corporate Universities. *T D Magazine, 65*(5), 54-57.
- Linde, L., Sjödin, D., Parida, V., & Wincent, J. (2021). Dynamic capabilities for ecosystem orchestration A capability-based framework for smart city innovation initiatives. *Technological Forecasting and Social Change, 166*, 120614.
- Lipari, D. (1987). *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Network). Milano: Guerini.
- Lipari, D. (2003). APPRENDIMENTO E ORGANIZZAZIONI - L'azione formativa nelle organizzazioni tra adattamento e apprendimento. In

Formazione e cambiamento, 2003, 23. Recuperato da <https://www.formazione-cambiamento.it/135-2021/ventennale-i-apprendere-nella-societa-della-conoscenza/gli-articoli/779-l-apprendimento-organizzativo-l-azione-formativa-nelle-organizzazioni-tra-adattamento-e-apprendimento>

- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maggi, B. (1974). La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca. *Studi Organizzativi*, 1974, 1.
- Maggi, B. (1977). *Organizzazione, teoria e metodo*. Milano: IESEDI.
- Maggi, B. (1988). *Formazione e organizzazione*. Roma: Essediese.
- Maggi, B. (1991) *Le concezioni di formazione. Un quadro per il confronto*. Milano: Etas Libri.
- Mager, R.F., & Beach, K.M. (1967). *Developing Vocational Instruction*. California Belmont: Fearon Publisher.
- Magni, F., & Feltre, G. (2015). L'apprendistato in Danimarca, tra lifelong learning ed esigenze di flessibilità. In *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIII, n. 2, 2015, pp. 14-19.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresaz. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 115-152. Milano: Franco Angeli.
- Marcucci, D., Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), pp. 201-206. New York: Routledge.
- Massagli, E. (2017). Apprendistato e nuove alleanze tra sistema educativo ed impresa. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 357-376. Milano: Franco Angeli.
- McAteer and Pino. (2011). *The business case for creating a corporate university*. New York: Corporate University Xchange.
- Meister, J. (1998). *Corporate universities - Lessons in building a world-class workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Meister, J. (1998). *Corporate universities - Lessons in building a world-class workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Melacarne, C. (2011). Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione. Napoli: Liguori.
- Melacarne, C., & Fabbri, L. (2021). Transformative learning and sociomateriality. In A. Nicolaidis, S: Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (a cura di), *The Palgrave handbook of learning for transformation (pp. 1-41)*. New York: Palgrave.

- Metcalf, S., & Ramlogan, R. (2008). Innovation systems and the competitive process in developing economies. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 48(2), 433-446.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Mintzberg, H., (1983). *Structure in Fivers. Designing Effective Organizations*. Prentice Hall, Engleward Cliffs, tr. it., (1985) *La progettazione dell'organizzazione aziendale*. Bologna: Il Mulino.
- Mitchell, D. (2012). *Joined-up: A Comprehensive. Ecological Model for Working with Children with Complex Needs and Their Families/Whanau*. Canterbury, New Zealand: University of Canterbury.
- Moore, J. F. (1993). Predators and prey: a new ecology of competition. *Harvard Business Review*, 71(3), 75-86.
- Moore, J. F. (1996). *The Death of Competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems*. Chichester: Wiley.
- Moore, J. F. (1998). The rise of a new corporate form. *Washington Quarterly*, 21(1), pp. 167-81.
- Moore, J. F. (2002). Running a corporate university like a business: a financial model. In M. Allen (a cura di), *The corporate university handbook – Designing, managing and growing a successful program*. New York: Amacom.
- Morelli, U., & Varchetta, G. (1998). *Cronaca della formazione manageriale in Italia 1946 - 1996*. Milano: Franco Angeli.
- Nacamulli C.D., & Lazzara A. (2019) *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*. Milano: Egea Editori.
- Negrelli, S. (2013). *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*. Bari: Laterza.
- Nicotra, M., & Romano, M. (2018). *Ecosistemi della conoscenza e absorptive capacity*. Torino: Giappichelli.
- Normann, R., & Ramirez, R. (1993). From value chain to value constellation: Designing interactive strategy. *Harvard business review*, 71(4), 65-77.
- Orlikowski, W. J. (2007). Sociomaterial practices: Exploring technology at work. *Organization studies*, 28(9), 1435-1448.
- Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2015). The Algorithm and the Crowd. *MIS Quarterly*, 39(1), 201-216. Recuperato da <https://doi.org/10.25300/MISQ/2015/39.1.09>

- Perrone, F. (2016). La formazione aziendale. Storia e prospettive in Pellegrini F. & Tiberi A. (a cura di). *Economia e innovazione*, Milano: Franco Angeli.
- Potestio, A. (2017) J.J. Rousseau e l'idea di pedagogia del lavoro In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 436-456 Milano: Franco Angeli.
- Potestio, A. (2020). Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico. *Alternanza formativa*, 1-215.
- Potestio, A. (2022). L'apprendistato di terzo livello come strumento dell'alternanza formativa. Una riflessione a partire dalla sperimentazione nel corso di Scienze dell'educazione dell'Università di. *NUOVA PROFESSIONALITÀ*.
- Powell, W. W., Koput, K. W., & Smith-Doerr, L. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative science quarterly*, pp.116-145.
- Prifti, L., Knigge M., H. Kienegger, & Krcmar, H. (2017). A Competency Model for "Industrie 4.0" Employees. In *13th International Conference on Wirtschaftsinformatik*, February 12-15, 2017, Switzerland, 47.
- Quaglino, G. P. (1979). *La valutazione dei risultati della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G. P., & Carrozzi, G. P. (1981). *Il processo di formazione dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione* (La nuova scienza. Serie di psicologia applicata). Bologna: Il Mulino.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi* (Individuo gruppo organizzazione Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Rademakers, M., & Huizinga, N. (2000). *The New Corporate University Review.*, (2002), 6, (6) 18-19.
- Rademakers, M., & Huizinga, N. (2001). *The New Corporate University Review*, 2000, 6 (6) pp.18-19.
- Rademakers, M. (2014). *Corporate universities: Drivers of the learning organization*. Routledge.
- Renaud-Coulon, A. (2008). *Corporate Universities: a lever of corporate responsibility*. Global CCU.
- Ryan L., Prince C., Turner P. (2015). The changing and developing role of the corporate university post-millennium. *Industry and higher education*, 29,167-174.

- Romanelli, M. (2019). Riscoprire la formazione nelle amministrazioni pubbliche che cambiano. *Economia Aziendale Online*, Special Issue, 10(3), 537-561.
- Rong, K., & Shi, Y. (2014). *Business Ecosystems: Constructs, Configurations, and the Nurturing Process*. UK: Palgrave Macmillan.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo dieci virtù professionali*. Milano: VP.
- Saiani, L., Brugnolli, A., Ghitti, M. G., Martin, S., Rinaldi, N., & Zannini, L. (2010). L'assistenza infermieristica durante la notte: revisione narrativa della letteratura. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 29(3), pp. 132-9.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1978). A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design. *Administrative Science Quarterly*, 23(2), 224-253. Recuperato da <https://doi.org/10.2307/2392563>.
- Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni pratiche di conoscenza situata e trasformativa* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, 34(2), 85.
- Schein, E. H., & Colombo, M. (2001). *La consulenza di processo come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schillaci, C. E., Romano, M., & Nicotra, M. (2013). Territory's absorptive capacity. *Entrepreneurship Research Journal*, 3(1), 109-126.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad.it. Milano: Franco Angeli.
- Scott, S. V., & Orlikowski, W. J. (2014). Entanglements in practice. In *MIS quarterly*, (2014) 38(3), 873-894.
- Silverman, D., & Gobo, G. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa* (Edizione italiana ed., Manuali universitari Sociologia). Roma: Carocci.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations: Volume One*. London: printed for W. Strahan; and T. Cadell.

- Soriani Bellavista, M., Faggin, A., & Aloisio, V. (2016). *Management della formazione: dal servizio formazione alle academy/corporate*. Milano: Franco Angeli.
- Stiglitz, J. E., Greenwald, J. E., Chiesara, B. C., & Chiesara, Maria Lorenza. (2018). *Creare una società dell'apprendimento un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*. Torino: Einaudi.
- Swanson, R.A., & Holton, E.F., III (2009). *Foundations of human resource development* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Tansley, A. (1935). The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology (Durham)*, 16(3), 284-307.
- Thomas, L., & Autio, E. (2012). Modeling the ecosystem: a meta-synthesis of ecosystem and related literatures. In *Proceedings DRUID Society*.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- Tushman, M. L., & Nadler, D. A. (1978). Information processing as an integrating concept in organizational design. *Academy of management review*, 3(3), 613-624.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: Uno studio qualitativo. *Form@re*, 15(3).
- Tiraboschi, M. (2014). Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato. *Diritto delle Relazioni Industriali*, fasc. 1, pp. 73-11.
- Tregua, M., Russo Spena, T., & Bifulco F. (2015). Innovation in multiple contexts: searching in the jungle of innovation conceptualisations. In Gummesson E., Mele C., Polese F. (Eds.) *Proceedings Naples Forum on Service 2015*, Napoli. Recuperato da <http://www.naplesforumonservice.it>
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa* Roma. GLF editori Laterza.
- Vaccani, R. (1988). *Le tappe del processo operativo della formazione*. In AIF (1988).
- Valkokari, K. (2015). Business, Innovation, and Knowledge Ecosystems: How They Differ and How to Survive and Thrive within Them. *Technology Innovation Management Review*, 5(8), 17-24.
- Varchetta, G. (2015). Insieme e diversi. Riflessioni sul processo di integrazione organizzativa contemporanea degli adulti.
Doi: 10.12897/01.00107
- Von Bertalanffy, L. (1938). *A quantitative theory of organic growth*. *Hum. Biol.* 10, 181-213.

- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Waltuck, B. (2003). Strategic learning: Corporate universities and organizational improvement. *American Society for Quality. Proceedings of ASQ's 57th Annual Quality Congress. Expanding horizon: global, personal, tools, networking, solutions*, pp. 195-197.
- Walton, J. (1999). Strategic human resource development. London: Pitman.
- Walton, J. (2005). Would the real corporate university please stand up? *Journal of European Industrial Training*, 35 29(1): 7-20.
- Wang, G. (Et alia) (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: A human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(2).
- Waks, L. J. (2002). In the shadow of the ruins: Globalization and the rise of corporate universities. *Policy Futures in Education*, 2(2), pp. 278-298.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. Translated by A. M. Henderson and Talcott Parsons; edited with an Introduction by Talcott Parsons. New York: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, 225-246.
- Wenger, E., Mcdermott, R., Snyder, W.M (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad.it. Milano: Guerini e Associati.
- Wertsch, J. V. (1981). Trends in Soviet cognitive psychology. *Storia e critica della psicologia*.
- Willis, A. J. (1997). Forum. *Functional Ecology*, 11(2), 268-271.
- Winter, D. G., & McClelland, D. C. (1978). Thematic analysis: An empirically derived measure of the effects of liberal arts education. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 8.
- Woodrum, E. (1984). "Mainstreaming" content analysis in social science: Methodological advantages, obstacles, and solutions. *Social Science Research*, 13(1), 1-19.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507-517.
- Zahra, S. A., & Nambisan, S. (2012). Entrepreneurship and strategic thinking in business ecosystems. *Business horizons*, 55(3), 219-229.

- Zucchermaglio, C. (1993). Toward a cognitive ergonomics of educational technology. In *Designing environments for constructive learning*. 249-260). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Zucchermaglio, C. (1996). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.
- Zucchermaglio, C., & Alby, F. (2005). *Gruppi e tecnologie al lavoro* (1.st ed., Vol. 84, Percorsi). Roma: GLF editori Laterza.

SITOGRAFIA

<https://www.eni.com/it-IT/chi-siamo/societa-controllate-partecipate/eni-corporate-university.html> (Ultima consultazione: 13/09/2022 h. 18:32)

<https://www.informatica.aci.it/> (Ultima consultazione: 15/09/2022 h. 18:21)

APPENDICE 1 – ALLEGATI

ALLEGATO 1A – Accordo di riservatezza

ACCORDO DI RISERVATEZZA E PRIVACY PER LA SOMMINISTRAZIONE DI INTERVISTE
SEMISTRUTTURATE/FOCUS GROUP

Premesso che

- l'Università degli Studi di Siena e Aci Informatica Spa, in data 26 Ottobre 2020, hanno firmato un Accordo di Cooperazione, volto allo sviluppo congiunto di azioni formative di ambito lavorativo e professionale.
- Tale Accordo indica due persone quali Coordinatori Responsabili dell'Accordo stesso, _____ per conto di Università di Siena e _____ per conto di Aci Informatica Spa;
- Che giunti alla seconda attività, denominata "Contenuti operativi alle Linee Guida", operativa di tale Accordo, per lo svolgimento delle relative attività (interviste semi strutturate e focus group), i due sopra indicati Coordinatori Responsabili, condividono e sottoscrivono il presente documento;
- quanto riportato nel presente documento recepisce la normativa in termini di privacy contenuta dell'art. 13 del Regolamento UE 2016/679,

concordano

✓ per l'**Università degli Studi di Siena**, la responsabilità circa la qualità e la natura del materiale raccolto durante la somministrazione delle interviste e dei focus group. Tale materiale, i dati che verranno raccolti, saranno trattati in forma anonima. L'azienda Aci Informatica Spa non potrà risalire alle interviste nominative e i dati raccolti saranno utilizzati ai soli fini di ricerca. In caso di pubblicazione della ricerca, qualsiasi riferimento a quanto emerso dall'intervista o dal focus group, sarà utilizzata in forma anonima.

✓ per le **persone coinvolte nelle attività di ricerca**, di offrire in termini volontari e gratuiti per questa prima fase la propria disponibilità a partecipare nei tempi e modi da concordare e di mantenere la riservatezza circa i contenuti dei colloqui che si realizzeranno.

I fini di questa collaborazione temporanea tra i soggetti indicati sono esclusivamente di ricerca e non hanno nessuna finalità di marketing o di valutazione di qualsiasi aspetto della vita lavorativa delle persone coinvolte (performance, ecc...).

L'azione 2 si propone di supportare Aci Informatica Spa nell'implementazione delle linee guida della mission elaborata per il Campus Aci Informatica nell'autunno 2020.

Le parti fanno divieto di utilizzare i dati raccolti secondo modalità che ne pregiudichino la dignità personale e professionale ed il decoro. Per qualsiasi informazione e chiarimento è possibile contattare congiuntamente: _____ € _____ .



Data, 12.02.2021

Firma Elettronica (per Unisi) –

Firma Elettronica (per Aci Informatica) –

ALLEGATO 1B – TRACCIA INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA

Ringraziamenti, presentazione, comunicazioni deontologiche, legge sulla privacy e spiegazione generale della ricerca.

FORMAZIONE GENERALISTA

1. Quali sono le competenze di base (tecniche/trasversali) che ritiene necessario allenare costantemente per lavorare in modo efficace in ACI Informatica?
2. Che cosa deve sapere, conoscere una persona che deve entrare a lavorare di ACI Informatica? Perché?
3. Quali sono le competenze informatiche essenziali per lavorare in ACI Informatica?
4. In quale modo sviluppa queste competenze?
5. Per quali competenze ritiene ci sia maggior bisogno di formazione? Perché?
6. Provi a descrivere la persona “tipo” che lavora in ACI Informatica. È una persona che conosce, ... che sa fare ...che riesce a ...
7. Può raccontarmi la sua storia, come è entrato in ACI Informatica? Quali sono stati i momenti più rilevanti per comprendere che cosa era ACI Informatica? Mi racconta un momento emblematico, che racchiude l’'anima’ di ACI Informatica?

CONTESTO GRUPPO ACI

1. Provi a descrivere ACI, su questi aspetti: - mission/valori
- come è organizzata (società del gruppo, ecc.);
- le principali aree di business;
- la storia.
2. Chi lavora in ACI Informatica, cosa dovrebbe sapere di importante del Gruppo ACI?
3. Quali iniziative pensa si potrebbero realizzare per facilitare una maggiore socializzazione di questi aspetti in ACI Informatica?

FORMAZIONE PROFESSIONALE

1. Quali sono le competenze core per il suo profilo?
2. Secondo lei, c’è una competenza che vorrebbe sviluppare?

3. Mi racconta un incidente critico che le è capitato di recente e che ha risolto con successo...cosa è avvenuto...come lo ha risolto? Con chi?
4. Se dovesse assumere una persona che dovesse fare il suo lavoro, quali capacità, abilità iniziali cercherebbe di valutare e quali invece ritiene che questa persona potrebbe imparare in seguito, dall'esperienza?

FORMAZIONE NEL LIVELLO

1. Mi racconti che cosa accade quando si passa da un livello ad un livello più alto. Come si impara a gestire il nuovo ruolo, la mansione?
2. Secondo lei, quali attività formative/percorsi devono essere messi in atto se un capo diviene dirigente?
3. Provi ad immaginare di dover avanzare di livello e quindi di lasciare il suo posto a una persona. Ha un anno di tempo per organizzare questo passaggio. Che cosa gli insegnerebbe, perché queste cose?

FORMAZIONE TALENTI

1. Immagini che ACI Informatica sia di sua proprietà, come individua i nuovi talenti?
2. Ci sono delle attività formative specifiche che prevederebbe per loro?

FORMAZIONE STRATEGICA

1. Secondo lei, che cosa dobbiamo mettere a fuoco per le prospettive future? Ci sono degli aspetti su cui dobbiamo stare maggiormente attenti?
2. Quali competenze ritiene sia più importante allenare per intercettare i rapidi cambi di scenario con cui ACI si deve confrontare?

FORMAZIONE SMART WORKING

1. Ci sono delle competenze che consoliderebbe per formare le persone a modelli di lavoro maggiormente flessibili? Quali?
2. Quali tipi di attività formative prevederebbe per allenare queste competenze?

APPENDICE 2 – INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1: I tre paradigmi della formazione	38
Tabella 2: Le differenti visioni dell'organizzazione	39
Tabella 3: Le tre P della formazione	41
Tabella 4: Label dell'ecosistema	46
Tabella 5: La funzione della formazione all'interno delle CU	62
Tabella 6: Le CU più rappresentative in USA ed Europa	65
Tabella 7: Distribuzione delle AA geografica e settoriale	66
Tabella 8: ENI Corporate University	67
Tabella 9: N. imprese censite da Assoknowledge	68
Tabella 10: Le AA di nuova generazione - 10 punti in comune	74
Tabella 11: Categorie e temi chiave	102
Tabella 12: Indicatori, dati e tavola sinottica "Conoscenza dell'organizzazione dell'azienda"	103
Tabella 13: Indicatori, dati e tavola sinottica "Conoscenze tecnico-specialistiche e trasversali di base"	106
Tabella 14: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale settore PMO & Servizi"	109
Tabella 15: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale settore Personale"	110
Tabella 16: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale settore IT Development"	112
Tabella 17: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale settore Amministrazione"	113
Tabella 18: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione professionale nel livello"	114
Tabella 19: Indicatori, dati e tavola sinottica "Formazione talenti"	117

APPENDICE 3 – INDICE DELLE FIGURE

Figura 1: La Prospettiva Modernista	23
Figura 2: Il processo di formazione (Paradigma Neomodernista)	27
Figura 3: La Prospettiva Neomodernista	31
Figura 4: La Prospettiva Postmodernista	37
Figura 5: Business ecosystem	45
Figura 6: I livelli di CU della scala di Allen	57
Figura 7: La scala di Allen in chiave dinamico-strategica	58
Figura 8: Percorso di sviluppo delle AA	62
Figura 9: Motivi alla base dell'istituzione di un'AA	70
Figura 10: Indicazioni sul network esterno delle CU	71
Figura 11: Tipologia e natura di programmi formativi erogati attraverso le AA	72
Figura 12: Teorie sociomateriali	77
Figura 13: Triangolo della mediazione di Vygotskji: teoria dell'attività di prima generazione	79
Figura 14: Teoria dell'attività di seconda generazione	80
Figura 15: Teoria dell'attività di terza generazione	82
Figura 16: Il processo di ricerca	86
Figura 17: Il processo di analisi della letteratura	87
Figura 18: Control room	90
Figura 19: Data center - sala 1	91
Figura 20: Data center – sala 2	91
Figura 21: La storia di ACI Informatica	93
Figura 22: Questionario di misurazione del Gap di competenze - esempio	99
Figura 23: Popolazione ACI Informatica e formazione	100
Figura 24: Risultati per ogni singolo aspetto valutato	101
Figura 25: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Conoscenza organizzazione azienda)	105
Figura 26: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Competenze tecniche e specialistiche)	108
Figura 27: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Competenze trasversali)	108
Figura 28: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore PMO & Servizi)	110
Figura 29: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore Personale)	111
Figura 30: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore IT Development)	112
Figura 31: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione professionale settore Amministrazione)	113

Figura 32: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione sul livello)	116
Figura 33: Rappresentazione grafica della frequenza di utilizzo delle parole nelle risposte (Formazione talenti)	119

*“We can be Heroes
Just for one day”*
Heroes
David Bowie

