

**CONTRIBUTO TEORICO**

# Educare nel lavoro. Processi formativi e professionalizzazione nei contesti organizzativi

## Educating through work. Training processes and professionalisation in organisational contexts

Sofia Carboni, Università Cattolica del Sacro Cuore.

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'articolo esplora il "rovesciamento" in atto tra scuola e lavoro: la scuola, segnata da quella che Gert Biesta ha definito *learnification*, ha progressivamente ridotto la propria funzione educativa, mentre il lavoro contemporaneo si configura sempre più come spazio di riflessione, ricerca di senso e costruzione identitaria (*soggettivazione*, cfr. Biesta). In questo scenario il corporate learning può essere inteso come fenomeno pedagogico in cui pratiche riflessive e relazionali generano una "educazione dal basso", capace di accogliere domande esistenziali e realizzative nei contesti organizzativi. Collocata entro la pedagogia del lavoro e ispirata al pensiero di G. Biesta, l'analisi propone una lettura critica del rapporto tra formazione e soggettivazione, riconoscendo nel lavoro contemporaneo un laboratorio culturale in cui l'educare si ridefinisce come pratica condivisa di significazione, responsabilità e crescita professionale.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The article explores the ongoing "reversal" between school and work: schooling, marked by what Gert Biesta has termed the learnification of education, has progressively reduced its educational function, while contemporary work is increasingly emerging as a space for reflection, meaning-making, and identity construction (subjectification, cf. Biesta). Within this scenario, corporate learning can be understood as a pedagogical phenomenon in which reflective and relational practices generate a form of "bottom-up education", capable of addressing existential and self-realisation questions within organisational contexts. Situated within the field of the pedagogy of work and inspired by G. Biesta's thought, the analysis offers a critical reading of the relationship between learning and subjectification, recognising contemporary work as a cultural laboratory in which education is redefined as a shared practice of meaning-making, responsibility, and professional growth.

### **Quando la scuola rinuncia e il lavoro educa. Ripensare i confini tra formazione e soggettivazione**

Negli ultimi decenni la scuola è stata trascinata in una trasformazione che l'ha progressivamente allontanata dal suo *telos* educativo. Il filosofo dell'educazione Gert Biesta nel volume "Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future" (2023b) rileva e denuncia tale deriva col concetto *learnification*: un neologismo che coniuga il linguaggio educativo in un vocabolario tecnico e performativo, nel quale l'attenzione si concentra sulla misurazione degli apprendimenti più che sul significato dell'educare.

La scuola si è così convertita in “fabbrica” di competenze e lo studente ha cessato di essere soggetto della propria esperienza formativa per diventare “oggetto” di interventi standardizzati, destinatario di *learning outcomes* calcolabili e confrontabili (Corsini, 2025). L'apprendimento si riduce pertanto a prestazione misurabile e il pensiero critico, che richiede tempi distesi, lascia spazio al rendimento immediato.

Il problema tocca la radice stessa del senso educativo. Come chiarisce Biesta (2010), ogni esperienza educativa/formativa autentica opera su tre dimensioni intrecciate: qualificazione (acquisizione di competenze funzionali a svolgere compiti specifici), socializzazione (interiorizzazione di valori e pratiche che permettono di partecipare alla comunità) e soggettivazione (assunzione di una postura autonoma e responsabile attraverso cui il soggetto impara a rispondere del proprio agire e a non ridursi a esecutore passivo). Quest'ultima dimensione – la più delicata e la meno verificabile nel percorso di costruzione di sé – corrisponde al processo attraverso il quale l'educando diviene sempre più indipendente, autonomo, capace di giudizio critico sul proprio agire e pensare. Biesta (2023c) la ritiene quella maggiormente compromessa, oggi. A suo parere la scuola ha abbandonato la riflessione su quale tipo di esperienza renda possibile una crescita del soggetto come essere pensante e responsabile, sostituendola con interrogativi funzionali – «quali competenze può acquisire?»; «quali risultati può produrre?». In questo slittamento, l'educazione si piega all'efficienza e la soggettivazione scompare dall'orizzonte del possibile (Masschelein & Simons, 2013). Come suggerisce Freire (2018), la domanda pedagogica non riguarda ciò che la scuola “vuole” dallo studente, ma ciò che egli “può diventare” attraverso esperienze che gli permettano di pensarsi nel mondo come soggetto libero e critico.

Parallelamente a questa crisi, a questa sorta di tradimento nei confronti della *mission* scolastica o forse in risposta ad essa, il lavoro contemporaneo ha subito una trasformazione di segno opposto. Se in una prima fase tale cambiamento è stato prevalentemente associato alla terziarizzazione dell'economia italiana (Confcommercio, 2012), oggi risulta sempre più evidente che i processi di cambiamento che investono il lavoro attraversano trasversalmente tutti i settori produttivi e tutte le professioni. Le dinamiche di digitalizzazione, automazione e robotizzazione, documentate dai recenti *OECD Employment Outlook* (2022; 2023; 2025), stanno ridefinendo contenuti, tempi e modalità del lavoro anche nei settori tradizionalmente meno esposti a funzioni relazionali e cognitive. In questo scenario, la dimensione educativa del lavoro non è più circoscrivibile al solo settore terziario, ma emerge come tratto strutturale del lavoro contemporaneo nel suo complesso. L'introduzione dell'intelligenza artificiale e delle tecnologie digitali avanzate modifica profondamente la professionalità richiedendo ai lavoratori sia nuove competenze tecniche sia capacità riflessive, interpretative ed etiche legate alla comprensione del senso del proprio agire e delle sue implicazioni sociali. Come mostrano anche le recenti ricerche INAPP (2023; 2024), tali trasformazioni sollecitano una riconsiderazione della pedagogia del lavoro come spazio di apprendimento continuo, rinegoziazione identitaria e costruzione di *agency*.

In modo particolarmente evidente, il lavoro nei servizi, nell'istruzione, nella cura e nella consulenza richiede capacità non riducibili a procedure standardizzate: costruzione di

legami significativi, adattamento creativo a situazioni imprevedibili e capacità di dare senso a contesti complessi. L'emergere di questa dimensione educativa rappresenta la diretta conseguenza delle trasformazioni economiche e tecnologiche contemporanee che rendono il lavoro sempre meno eseguibile secondo schemi rigidamente prescrittivi e sempre più dipendente dal coinvolgimento soggettivo e interpretativo di chi lo svolge.

Le organizzazioni più “consapevoli” riconoscono che i lavoratori dei settori ad alta intensità hanno bisogno di spazi per interrogarsi sul senso delle proprie azioni professionali, e richiedono – più o meno apertamente – contesti lavorativi che favoriscano competenze esistenziali oltre a quelle tecniche. Ne sono testimonianza i settori ad alta intensità relazionale (sanità, educazione, servizi alla persona) dove la qualità del lavoro dipende dalla connessione viva del soggetto con il proprio operato, ossia dalla capacità di riconoscersi nelle relazioni che istituisce e di attribuire valore al proprio agire professionale. Quando questa connessione si interrompe, emergono fenomeni di sofferenza psichica, segnali di distanza tra promesse organizzative o aspettative e condizioni effettive (Carboni, 2024).

Dunque, la scuola, luogo tradizionalmente deputato all'educazione, ovvero ad una crescita integrale del soggetto, sembra aver rinunciato al compito di promuovere la soggettivazione, mentre il lavoro terziario pare attraversato da processi di apprendimento trasformativo e da domande di carattere valoriale che eccedono la dimensione produttiva (Fabbri & Romano, 2018).

Alcune organizzazioni riconoscono l'importanza di questa dimensione e la promuovono attraverso pratiche formative che superano la logica prestazionale; altre la vivono implicitamente nei gesti quotidiani che riflettono una richiesta di cura diffusa per le relazioni umane e professionali: in entrambi i casi chi assume responsabilità formative si confronta con una crescente attenzione alla qualità delle relazioni e al benessere organizzativo. In particolare, recenti ricerche (cfr. LinkedIn Learning, 2024; Carletti, 2023) mostrano l'affermarsi di percorsi centrati su *soft skill*, motivazione e dimensioni esistenziali del lavoro, orientati a sostenere coinvolgimento e identità professionale. In diversi contesti emergono, ad esempio, sessioni strutturate di *peer learning* (Cheng et al., 2011) o percorsi di coaching narrativo (Formenti & West, 2018) nei quali i lavoratori sono invitati a ricostruire il proprio vissuto professionale come storia di significato. Tali pratiche rispondono al bisogno di riconnettere il fare con l'intenzionalità e di restituire profondità educativa all'esperienza lavorativa.

In questo spazio liminale – tra una scuola che ha ridotto il proprio impegno educativo e il lavoro che si scopre chiamato a educare – emerge il *corporate learning*, un ecosistema complesso di pratiche, metodologie e dispositivi attraverso cui le organizzazioni promuovono lo sviluppo professionale e l'apprendimento dei propri collaboratori. Comprende esperienze formative strutturate (workshop, programmi certificati, corsi) e apprendimento informale (mentoring, affiancamento sul campo, comunità di pratica) (Davis, 2024).

Sebbene possa essere ricondotto, in una prima lettura, alle proposte della formazione aziendale classica orientate al trasferimento di competenze tecniche, il *corporate learning* si configura sempre più come un processo sistematico nel quale lo sviluppo delle persone e

quello dell’organizzazione si alimentano reciprocamente. In questa prospettiva, ciò che i singoli lavoratori apprendono – sul piano tecnico-specialistico, riflessivo ed esperienziale – non resta confinato alla dimensione individuale ma contribuisce alla costruzione di un patrimonio di conoscenze condivise che sostiene la capacità dell’organizzazione di apprendere e trasformarsi nel tempo (Iqbal, Ullah, Zanker & Zainab, 2025; Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce & Rojas-Miranda, 2025). Le organizzazioni sono pertanto chiamate a configurarsi come *learning organisations* ossia come contesti capaci di integrare la formazione nel tessuto quotidiano dell’agire lavorativo e di valorizzare tanto il sapere esplicito (procedure, documenti) quanto quello tacito, incorporato nelle pratiche, nelle relazioni e nei processi di interpretazione condivisa. In questa prospettiva, l’apprendimento organizzativo si configura come un processo sistematico e dinamico di produzione di conoscenza, riflessività sull’azione e costruzione di significato collettivo, come ampiamente discusso nella letteratura sulle organizzazioni che apprendono (Senge, 1990; Nonaka & Takeuchi, 1995; Weick, 1995).

In questo scenario operano figure professionali quali il *Learning & Development Specialist* (L&D), *Corporate University Designer*, *HR Business Partner* con funzioni formative, *Learning Designer*, professionisti che incarnano l’intersezione tra sapere pedagogico e competenze manageriali, tra esigenze strategiche dell’organizzazione e attenzione educativa alla persona. Rappresentano l’emergere di identità professionali ibride che non si limitano a erogare formazione tecnica ma facilitano pratiche di elaborazione consapevole, costruiscono spazi di confronto, accompagnano percorsi di crescita che tengono insieme efficienza produttiva e ricerca di senso (Decock & Vandaele, 2023).

Questo rovesciamento paradossale solleva una domanda pedagogica decisiva: come interpretare l’emergere del *corporate learning* all’interno di un contesto in cui la scuola sembra aver progressivamente ridotto il proprio impegno educativo, fino a configurarsi prevalentemente come istanza certificativa? Tale trasformazione si inscrive in dinamiche più ampie, riconducibili a ciò che Rosa (2021) descrive come accelerazione sociale, che investe tanto i sistemi educativi quanto quelli produttivi, spingendo soggetti e istituzioni a fare di più in meno tempo. Nel contesto educativo, questa accelerazione si traduce nella riduzione del tempo dedicato alla formazione della persona, a vantaggio della trasmissione rapida di competenze immediatamente spendibili. La riflessione profonda, la conoscenza delle dinamiche che sostengono la relazione educativa, ovvero gran parte degli elementi essenziali del processo formativo (Biesta, 2023a), diventano economicamente insostenibili. In parallelo, nei contesti lavorativi – soprattutto in quelli ad alta intensità relazionale – riemergono domande di senso, di riconoscimento e di soggettivazione che non trovano più spazio nei dispositivi educativi tradizionali e segnalano la tensione irrisolta tra la promessa di autorealizzazione associata al lavoro comunicativo e interpersonale e i limiti strutturali entro cui tale promessa deve realizzarsi. Il fenomeno del burnout – che colpisce una quota significativa della forza lavoro europea con livelli particolarmente elevati nei settori ad alta intensità relazionale come sanità, educazione e servizi alla persona (European Agency for Safety and Health at Work, 2024) e con impatti documentati sulla salute mentale, sulla produttività e sulle assenze dal lavoro (World Health Organization & International Labour Organization, 2022) – rende visibile

questa contraddizione ampiamente analizzata anche dalla psicodinamica del lavoro (Dejours, 2021).

Il *corporate learning* si colloca precisamente in questo spazio di tensione. Le figure professionali che lo animano incarnano la revisione in atto del rapporto tra educazione e lavoro, tra soggettivazione e performance, tra crescita personale e produttività organizzativa. In esse si condensano ambiguità e aperture. Analizzarle pedagogicamente significa riconoscere che nel cuore del lavoro terziario sta prendendo forma una domanda latente di educazione: un bisogno di valore e relazione autentica che chiama in causa la pedagogia come disciplina capace di interpretare e orientare criticamente questa condizione paradossale (Freire, 2018; Mortari, 2019). Non si tratta di idealizzare il *corporate learning* come soluzione – il lavoro resta pur sempre spazio di asimmetrie di potere e di logiche produttive – né di demonizzarlo come appendice strumentale della logica capitalistica, occorre comprenderlo dialetticamente come spazio nel quale si giocano partite decisive per il futuro dell'educazione e del lavoro (Biesta, 2023a; Nussbaum, 2014).

### **Processi educativi dal basso: quando l'organizzazione diventa spazio educativo**

Nel *corporate learning*, la dimensione educativa del lavoro si manifesta attraverso ciò che si può definire “educazione dal basso”, un processo attraverso cui soggetti, comunità professionali e pratiche organizzative generano, spontaneamente o intenzionalmente, forme di educazione non imposte da dispositivi formali ma nate in risposta ai bisogni di senso, di riconoscimento e di crescita che abitano il lavoro contemporaneo, soprattutto quello ad alta intensità relazionale e cognitiva. È un fenomeno emergente e potenzialmente trasformativo che assegna alla pratica lavorativa una funzione formativa insieme spontanea e culturalmente densa (Mitschelen & Kauffeld, 2025; Lave & Wenger, 1991).

I professionisti del *corporate learning* – in particolare i L&D – incarnano questo processo assumendo una funzione riflessiva che trascende la mera gestione della formazione tecnica e si avvicina a una vera e propria pratica pedagogica implicita, nel senso di un agire che produce conoscenza educativa “nel fare” (Govender & Adegbite, 2022).

Attraverso la riflessione critica sull'esperienza, il dialogo generativo tra pari, l'accompagnamento riflessivo dei percorsi di crescita, la co-costruzione collettiva di significato, questi professionisti introducono nella trama del lavoro quotidiano dimensioni autenticamente educative, spesso agite senza piena consapevolezza della loro portata euristica e del loro potenziale evolutivo.

Tale processo scaturisce (e qui sta la sua peculiarità generativa) dalla pratica professionale stessa e dalle comunità di lavoro che si interrogano sul proprio fare. I professionisti generano naturalmente sapere pedagogico nei propri contesti attraverso la partecipazione legittima e la condivisione progressiva di saperi, pratiche e valori, come mostra la teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991). Non applicano meccanicamente teorie astratte bensì, come elaborato da Schön (1993) nella figura del *reflective practitioner*, generano conoscenza pratica riflettendo sull'esperienza concreta, dentro un dialogo costante e ricorsivo tra contesti, tra azione e pensiero, tra fare e comprendere. In questa prospettiva, il modello del *double-loop learning* proposto da Argyris

e Schön (2005) ne esplicita la dimensione più profonda: l'apprendimento diventa trasformativo quando i soggetti riescono a interrogare sia le proprie azioni sia le premesse che le orientano. Ciò avviene, ad esempio, nei momenti di *debriefing* progettuale, nei gruppi di confronto o nelle supervisioni interne in cui le persone sono invitate a domandarsi non tanto "come" migliorare un processo bensì "perché" lo si conduca in un certo modo. In questo processo, il professionista L&D assume un ruolo maieutico accompagnando l'organizzazione a spostare la domanda formativa da "come formiamo meglio i nostri dipendenti?" (*single-loop*) a "perché abbiamo bisogno che i lavoratori imparino, crescano, sviluppino autonomia critica e capacità di giudizio?" (*double-loop*).

In questo movimento, tutt'altro che scontato o facilmente realizzabile, la formazione cessa di essere semplice risposta tecnica a bisogni predefiniti e diventa spazio riflessivo che esplora il senso stesso dell'agire organizzativo, i suoi presupposti valoriali e le sue implicazioni etiche e sociali. Nell'orizzonte ermeneutico che così si delinea, diventano visibili tre snodi – o interconnessioni tra pratiche lavorative ed esigenze educative – attraverso cui l'educazione dal basso prende forma; vale a dire punti di contatto nei quali esperienza lavorativa e istanza formativa si intrecciano dando origine a nuove possibilità di interpretazione e crescita. Si configurano come luoghi di soglia nei quali la ricerca di autenticità prende forma come esperienza concreta tra valori, azioni e relazioni. È nei momenti in cui i soggetti possono riflettere insieme sul proprio fare, dare voce ai conflitti di senso e rinegoziare le proprie finalità che il lavoro diventa ambito di ricerca personale e collettiva, pur entro sistemi ancora regolati da logiche di efficacia ed efficienza.

La prima interconnessione – tra pratica professionale e riflessione condivisa – riguarda la creazione intenzionale di spazi di interrogazione collettiva in cui il peso della performance viene almeno momentaneamente sospeso, messo tra parentesi. Laboratori narrativi, gruppi di confronto interprofessionale, sessioni strutturate di *peer learning* costituiscono dispositivi sociali intenzionalmente progettati dai professionisti della formazione per allentare la logica della performance e favorire la rifondazione collettiva di significati attraverso i quali l'esperienza lavorativa può essere nuovamente esplorata, narrata e trasformata in apprendimento (Mortari, 2019; Formenti & West, 2018). La narrazione svolge, qui, una funzione maieutica e metabletica consentendo ai soggetti di portare alla luce il proprio potenziale evolutivo, elaborare le contraddizioni del proprio agire quotidiano, ricostruire collettivamente consapevolezza e orientare le prospettive di cambiamento armonizzandole in una cornice comune di senso. Al proposito, il lavoro può dirsi capacitante nella misura in cui tali spazi riflessivi ampliano le libertà sostanziali dei soggetti, offrendo loro opportunità per esprimere potenzialità e maturare consapevolezza critica del proprio agire professionale (Gulisano, 2018).

La seconda interconnessione – tra valutazione e dialogo formativo – riguarda il modo in cui il feedback aziendale si trasforma progressivamente da strumento di controllo a dialogo orientato alla crescita individuale e collettiva. I professionisti L&D più consapevoli reinterpretano il feedback come momento di incontro riflessivo tra soggetti. È la stessa riflessione sull'azione teorizzata da Schön (1993) che si rinnova nel quotidiano lavorativo: distillare sapere dall'esperienza concreta attraverso dialoghi radicati nel fare, nella situazione reale. Ne deriva un tentativo pedagogicamente significativo di superare la

logica della valutazione e del controllo a favore di una cultura organizzativa della crescita attraverso l'errore, la riflessione critica condivisa e il riconoscimento della vulnerabilità come risorsa.

La terza interconnessione – tra sviluppo professionale e *agency* del soggetto – riguarda la progettazione di percorsi di sviluppo professionale che riconoscono il lavoratore come soggetto attivo della propria crescita. In questa prospettiva, l'*agency* viene assunta come capacità situata di orientare il proprio agire in modo riflessivo e responsabile all'interno di contesti organizzativi e relazionali, emergente dall'interazione tra soggetti, strutture e condizioni storiche, piuttosto che come mera espressione di autonomia individuale astratta (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta, 2017). Come segnala il *Workplace Learning Report 2024*, il 54% dei professionisti L&D individua nell'accompagnamento alla crescita professionale e personale una priorità strategica, in grado di promuovere il progressivo riconoscimento del lavoratore come soggetto attivo della propria traiettoria di sviluppo (LinkedIn Learning, 2024). In questa prospettiva, la formazione aziendale tende a divenire luogo in cui il lavoratore può esplorare le proprie aspirazioni profonde e riformulare creativamente la propria identità professionale.

Pur nella loro eterogeneità metodologica e nella loro diversa consapevolezza teorica, queste pratiche condividono un medesimo orientamento: restituire al lavoro una valenza educativa capace di intrecciare riflessione, riconoscimento e soggettivazione. In esse si manifesta la tensione, fragile ma feconda, tra finalità educativa e vincoli produttivi. Questa tensione, lungi dall'essere un ostacolo all'espressione della propria identità personale e professionale, costituisce la condizione per l'autotrascendenza (Bruzzone, 2001) come superamento dei propri limiti; un atto intenzionale e responsivo che, come ricorda Biesta (2023a), pur accadendo entro i vincoli della cultura organizzativa, introduce nella prassi un'apertura all'altro e alla scoperta di nuove versioni di sé.

### **Professionalizzare l'educativo, educare il professionale**

La professionalizzazione di chi opera nel *corporate learning* si costruisce attraverso percorsi che integrano teoria e pratica, ma il nodo critico sta nel riconoscere che questa professionalizzazione è innanzitutto etica e pedagogica. Chi lavora come *Learning & Development Specialist*, *Corporate University Designer* o *HR Business Partner* si trova quotidianamente ad affrontare dilemmi concreti che non possono essere risolti con procedure standardizzate. Si pensi, ad esempio, al momento in cui un'azienda chiede di progettare un percorso formativo rapido ed efficace per rispondere a una urgenza produttiva: il professionista deve decidere se privilegiare l'efficienza immediata (erogando contenuti tecnici in formato intensivo) spesso standardizzata e spersonalizzante o rallentare per far emergere i diversi modi con cui i lavoratori elaborano le esperienze e gli apprendimenti. Oppure si consideri la situazione in cui un dipendente manifesta difficoltà relazionali legate al proprio ruolo: il formatore deve valutare se tale disagio rientra nel perimetro della propria responsabilità educativa o se eccede le competenze e i confini del proprio mandato organizzativo. Questi dilemmi costituiscono il cuore dell'identità professionale di chi opera nella formazione aziendale e richiedono un sapere pedagogico che la sola competenza tecnica non può garantire. Dunque, la formazione universitaria e

post-universitaria dovrebbe fornire ai futuri professionisti L&D sia strumenti operativi, come la progettazione didattica, la gestione d'aula, la capacità di (auto)valutazione degli apprendimenti, sia una solida base teorica capace di orientare criticamente la pratica (teorie dell'apprendimento trasformativo, pedagogia del lavoro, etica professionale, sociologia delle organizzazioni) (Alessandrini, 2016). La formazione in servizio deve offrire dispositivi strutturati – supervisioni tra pari, gruppi di analisi interprofessionale, laboratori su situazioni tipiche e incidenti critici – in cui i professionisti già operativi possano interrogare collettivamente il proprio agire quotidiano (Restigian, 2020). In tali contesti, i partecipanti imparano a problematizzare le scelte, esplicitare i criteri impliciti che orientano le decisioni e interrogare le premesse culturali e organizzative entro cui operano (Fabbri & Romano, 2018). La riflessione diviene così patrimonio comune e l'apprendimento si costruisce attraverso la partecipazione a una *community of practice* (Wenger, 1998), generando quella conoscenza pratica che Schön (1993) definisce “riflessione nel corso dell'azione”, un sapere che nasce dall'esperienza concreta e si affina attraverso il confronto critico.

Questo processo ha una duplice direzione. Da un lato, professionalizzare l'educativo significa conferire dignità epistemica ai saperi che emergono dalla pratica lavorativa, riconoscendone la natura conoscitiva e trasformativa. I professionisti del *corporate learning*, infatti, non applicano meccanicamente teorie pedagogiche elaborate altrove ma generano sapere pedagogico dentro i propri contesti: ogni volta che facilitano un processo riflessivo, accompagnano un percorso di crescita identitaria, progettano un intervento che tiene insieme efficienza ed etica, stanno facendo pedagogia. D'altro canto, educare il professionale significa restituire all'agire organizzativo la sua radice etico-umanistica. Competenza e consapevolezza, prestazione e responsabilità, efficienza e giudizio non sono dimensioni separate ma si tengono in equilibrio dinamico nell'esperienza lavorativa *vissuta*. Riconoscere tale dinamicità significa porsi immediatamente questioni etiche e politiche.

Sul piano etico, il professionista che opera nel *corporate learning* si trova quotidianamente a dover scegliere tra priorità opposte: formare rapidamente per rispondere a esigenze produttive immediate oppure ritrarsi per permettere processi di riflessione più profondi? Standardizzare gli interventi per garantire efficienza oppure personalizzarli per rispettare le differenze individuali? Valutare i risultati in termini di performance misurabili oppure riconoscere forme di apprendimento meno evidenti ma ugualmente significative?

In questo quadro, l'etica professionale dei formatori consiste proprio nell'abitare consapevolmente la tensione tra poli opposti, senza risolverla in modo definitivo ma mantenendola viva come spazio di interrogazione critica (Tronto, 1993; Mortari, 2019). Sul piano politico, questa tensione si traduce in scelte concrete che hanno conseguenze sulla distribuzione del potere all'interno dell'organizzazione. Quando un'azienda decide di investire in percorsi di sviluppo personale, e non solo tecnico, sta implicitamente riconoscendo che i lavoratori sono portatori di progettualità. Quando promuove spazi di confronto orizzontale (gruppi di lavoro interfunzionali, sessioni di *peer learning*, comunità di pratiche) sta ridistribuendo il potere di definire le priorità e i criteri di qualità del

lavoro. Quando riconosce l'errore come risorsa di apprendimento invece di sanzionarlo, sta modificando la cultura organizzativa in senso democratico, favorendo l'assunzione di responsabilità anziché la conformità passiva. Queste scelte ridefiniscono le relazioni di potere e le possibilità di *agency* dei soggetti, ovvero la loro capacità di agire consapevolmente e di influenzare i contesti in cui sono inseriti (Freire, 2018; Biesta, 2023a).

Il contributo della pedagogia si colloca precisamente nel rendere discorsivi i criteri dell'agire, nel riconoscere valore epistemico ai saperi che emergono dalla prassi, nel sostenere processi che permettano ai soggetti di interrogarsi su ciò che è bene e giusto fare (Biesta, 2023). Il *corporate learning*, così inteso, è lo spazio in cui la pedagogia può riconoscere e far maturare i saperi educativi che il lavoro genera, ridefinendo i confini stessi dell'educare: riconoscere che esso accade ovunque si creino condizioni per pensare criticamente, costruire significato condiviso e sostenere la crescita consapevole dei soggetti. Il lavoro terziario contemporaneo si delinea così come laboratorio culturale in cui si sperimentano nuove forme di professionalità pedagogica capaci di abitare la complessità della cultura organizzativa e più in generale del mondo che abitiamo senza rinunciare all'intenzionalità (trans)formativa.

## Bibliografia

- Alessandrini, G. (2012). La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society*, 3(2), 55-86.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Carocci.
- Alessandrini, G. (2018). *Sostenibilità e capability nei contesti di apprendimento*. Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G., & Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro II. Voglia di comunità in azienda*. Pensa Multimedia.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2005). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini e Associati.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2023a). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Tab Edizioni.
- Biesta, G. J. J. (2023b). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2023c). La buona educazione in un'epoca di misurazioni. Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Bruzzone D. (2001). *Autotrascendenza e formazione*. Vita e Pensiero.
- Carboni, S. (2024). Oltre il profitto. Il purpose come nuovo paradigma organizzativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45), 213–221. <https://doi.org/10.19241/lld.v22i45.919>
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé. L'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>

Cheng, B., Wang, M., Yang, S. J., & Peng, J. (2011). Acceptance of competency-based workplace e-learning systems. Effects of individual and peer learning support. *Computers & Education*, 57(1), 1317–1333. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.018>

Confcommercio. (2012). *Continua la “terziarizzazione” dell'economia.* <https://www.confcommercio.it/-/continua-la-terziarizzazione-dell-economia>

Corsini, C. (2025). La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola. Laterza.

Davis, P. (2024). *What is corporate learning and development? Renaissance Solutions.* <https://renaissance-sol.com/what-is-corporate-learning-and-development>

Decock, T., & Vandaele, M. (2023). The effectiveness of learning & development in corporates. An explorative study of Belgian consulting firms and their adaptation to the needs of young professionals.

Dejours, C. (2021). *L'ingranaggio siamo noi. Lavoro e banalizzazione dell'ingiustizia sociale.* Mimesis.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

European Agency for Safety and Health at Work (2024). *Psychosocial risks and mental health.* <https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-mental-health>

Fabbri, L., & Romano, A. (2018). Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie. Carocci.

Formenti, L., & West, L. (2018). Transforming perspectives in lifelong learning and adult education. A dialogue. *Journal of Transformative Education*, 21(3), 427–434. <https://doi.org/10.1177/15413446231180238>

Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi.* Gruppo Abele.

Govender, C. M., & Adegbite, W. M. (2022). Evolving role of learning and development specialists in the 21st century fourth industrial revolution workplace. *International Journal of Entrepreneurship*, 26(1), 1–16. <https://hdl.handle.net/10210/501204>

Gulisano, D. (2018). Identità professionale e narrazione. L'analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 269–280. [https://doi.org/10.7346/fie-XVI-01-18\\_2](https://doi.org/10.7346/fie-XVI-01-18_2)

INAPP. (2023). *Il lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato.* INAPP.

INAPP. (2024). *Lavoro e formazione.* INAPP.

Iqbal, S., Ullah, S., Zanker, M., & Zainab, F. (2025). Benevolent leadership enhances organizational learning through communication, trust, and knowledge sharing. *Scientific reports*, 15(1), 29769. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-15170-x>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* FrancoAngeli.

Mitschelen, A., & Kauffeld, S. (2025). Workplace learning during organizational onboarding. Integrating formal, informal, and self-regulated workplace learning. *Frontiers in Organizational Psychology*, 3, 1569098. <https://doi.org/10.3389/forgp.2025.1569098>

Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé.* Raffaello Cortina.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- OECD. (2022). *OECD Employment Outlook 2022. Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *OECD Employment Outlook 2025. Can We Get Through the Demographic Crunch?*. OECD Publishing.
- Palma, M. (2022). *Formazione e organizzazione. Uno sguardo pedagogico sull'esperienza formativa nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Rojas-Miranda, P. (2025). The Impact of Organisational Learning on Innovation and Institutional Performance in Universities: A Narrative Review. *Systems*, 13(9), 743. <https://doi.org/10.3390/systems13090743>
- Restiglian, E. (2020). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Carocci.
- Rosa, H. (2021). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Einaudi.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Pensa Multimedia.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- World Health Organization & International Labour Organization (2022). *Mental health at work: Policy brief*. [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed\\_protect/@protrav/@safework/documents/publication/wcms\\_856976.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_protect/@protrav/@safework/documents/publication/wcms_856976.pdf)