

Nuovi Ambienti di
Apprendimento
per la Pubblica Amministrazione
del Friuli Venezia Giulia

COMPAC FVG al servizio del Comparto unico regionale

Settembre 2024

COMPACADEMY

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Finalità (Executive summary)..... | 1 |
| 2. Piste progettuali di lavoro..... | 3 |
| 2.1 Sviluppo e integrazione degli ambienti di apprendimento..... | 3 |
| 2.2 Formazione delle competenze trasversali..... | 5 |
| 2.3 Sviluppo di reti nazionali e internazionali..... | 6 |
| 2.4 Formazione interna con COMPACADEMY..... | 7 |
| 2.5 Agenda 2030. Sviluppo della sostenibilità nella e con la formazione..... | 8 |
| 2.6 Conclusioni..... | 9 |
| 3. L'impostazione metodologica della ricerca..... | 10 |
| 3.1 Il contesto della ricerca..... | 10 |
| 3.2 Definizione dell'obiettivo..... | 10 |
| 3.3 Metodo, procedure e strumenti di ricerca..... | 11 |
| 3.4 I soggetti coinvolti nella ricerca..... | 16 |
| 3.5 Alcuni riferimenti normativi..... | 18 |
| 4. I fattori chiave: struttura, tempo, strumenti, metodi..... | 22 |
| 4.1 Struttura..... | 22 |
| 4.1.1 Modello per "competenze"..... | 22 |
| 4.1.2 Struttura per moduli o unità didattiche..... | 24 |
| 4.1.3 Elementi di sintesi..... | 25 |
| 4.2 Tempo..... | 25 |
| 4.2.1 Considerazioni di attualità..... | 25 |
| 4.2.2 Attenzioni per una gestione efficace del tempo nella formazione..... | 26 |
| 4.2.3 Avvertenze..... | 28 |
| 4.3 Strumenti..... | 29 |
| 4.3.1 Premesse..... | 29 |
| 4.3.2 Gli strumenti "fuori dall'aula"..... | 30 |
| 4.3.3 Gli strumenti "d'aula"..... | 34 |
| 4.3.4 Avvertenze..... | 34 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.4 Metodi | 35 |
| 4.4.1 Appropriatazza nell'uso dei metodi | 36 |
| 4.4.2 Attenzioni metodologiche per l'engagement..... | 36 |
| 5. Appendice 1 - Il contesto italiano ed europeo..... | 39 |
| 5.1 Sezione prima | 39 |
| 5.1.1 Esperienza di apprendimento | 39 |
| 5.1.2 Fattori di successo | 40 |
| 5.2 Sezione seconda | 41 |
| 5.2.1 Condizioni ottimali | 42 |
| 5.2.2 Aspetti caratterizzanti | 43 |
| 5.2.3 Approcci, strategie e modalità | 43 |
| 5.2.4 Sezione terza | 45 |
| 5.2.5 Modalità on-line | 45 |
| 6. Appendice 2 - Appunti sulla formazione per la PA locale in EUROPA..... | 48 |
| 6.1 Francia, Spagna, Inghilterra-Galles | 48 |
| 6.2 Tre best practice | 51 |
| 6.2.1 Inghilterra: Guida per il Consigliere efficace | 51 |
| 6.2.2 Francia: Accelerare la Transizione Ecologica..... | 52 |
| 6.2.3 Spagna: Servizio di consulenza strategica | 53 |
| 6.3 Riflessioni finali | 54 |
| 7. Appendice 3 - Gli ambienti di apprendimento: un'analisi della letteratura..... | 56 |
| 7.1 Premessa | 56 |
| 7.2 Cosa vuol dire apprendere..... | 56 |
| 7.3 I prerequisiti della formazione | 57 |
| 7.4 L'ambiente di apprendimento | 58 |
| 7.5 La presentazione nella didattica | 58 |
| 7.6 Le metodologie formative..... | 59 |
| 7.7 Riflessioni finali | 61 |
| 8. Appendice 4 - Nuovi ambienti di apprendimento e sostenibilità | 63 |

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------------|----|
| 8.1 | Scenari formativi e sostenibilità..... | 65 |
| 8.2 | Riflessioni..... | 67 |
| 8.3 | Raccomandazioni per una formazione davvero sostenibile | 68 |
| 8.3.1 | Proposte per una formazione sostenibile..... | 69 |
| 8.3.2 | Implementazione Integrata | 70 |
| 9. | Bibliografia consultata in rete..... | 73 |

1. Finalità (Executive summary)

COMPACT FVG, Scuola di formazione e Centro di competenza della Regione Friuli Venezia Giulia e di ANCI FVG, attraverso COMPACTADEMY, la comunità professionale composta da formatori dipendenti di COMPACT, formatori pubblici e consulenti approfondisce e ripensa le modalità di fare formazione in un'ottica di miglioramento e innovazione del sistema degli enti locali del Friuli-Venezia Giulia.

Nel periodo della pandemia le novità date dall'utilizzo pervasivo e spinto delle piattaforme digitali per la formazione sincrona e asincrona a distanza ha accelerato i processi di innovazione e cambiamento nella e della formazione. Finita l'emergenza pandemica, quanto sperimentato ha di fatto imposto un ripensamento della formazione in presenza/prossimità, immaginandola ibridata con la modalità online/a distanza. Ultimamente, poi, con l'avvento dell'Intelligenza Artificiale generativa il ventaglio di opportunità per l'apprendimento è diventato più ampio; bisognerà, però, indagarne con attenzione le potenzialità, valorizzarne i punti di forza, e soprattutto gestirne le criticità e i rischi.

Tutto questo, avvenuto nel corso degli ultimi tre anni, ha spinto COMPACT FVG, tramite COMPACTADEMY, ad intraprendere un percorso di ricerca sui Nuovi Ambienti di Apprendimento (NAdA¹). Una ricerca finalizzata a capire quali modelli teorici e quali pratiche di successo sono in uso nelle PA; una ricerca portata avanti anche intervistando enti in Italia e in Europa per trarre conoscenze utili alla definizione di un modello COMPACT di integrazione tra ambienti, metodi e strumenti per favorire e promuovere un apprendimento sempre più efficace, al servizio delle persone e delle organizzazioni della PA FVG il cui processo di miglioramento e trasformazione deve essere guidato dal paradigma della sostenibilità.

Il testo che segue rappresenta il documento finale della ricerca condotta attraverso uno sforzo plurale di tredici componenti di COMPACTADEMY, coordinati dall'ing. Gianni Agnesa, già Project manager Formez PA, esperto di processi formativi e miglioramento della PA e dal dott. Giacomo

¹ Il nome Nada ha origini e significati diversi a seconda della cultura e del paese di provenienza. In russo, 'Nada' deriva infatti dal nome 'Nadia' che, a sua volta, proviene dal termine 'Nadezhda', il quale significa '**speranza**'. In arabo, invece, 'Nada' significa ' rugiada', e ha quindi un richiamo alla **freschezza**, alla **primavera** e alla **rinascita**. Nell'arabo letterario, Nada è anche un nome antico usato per indicare la '**generosità**'.

Prati, formatore e Program manager di ANCI Emilia Romagna, in qualità di consulenti esterni (entrambi formatori senior AIF-Associazione Italiana Formatori).

I risultati qui esposti sono stati analizzati da tre supervisor tramite la “peer review” che sono: prof.ssa Valentina Grion, docente di Scienze della Formazione dell’Università di Padova, il dott. Salvatore Marras, già Dirigente del Formez PA ed esperto di Trasformazione Digitale e dott. Carlos Maria Suso Llamas, Responsabile Analisi e Ricerca AA.PP presso lo IAAP – Instituto Andaluz de Administración Pública (Governo regionale dell'Andalusia).

2. Piste progettuali di lavoro

Per sviluppare l'offerta formativa COMPA FVG sempre più improntata alla qualità e alla generazione di apprendimenti trasformativi della PA del Friuli-Venezia Giulia, vengono delineate cinque piste di lavoro, come pilastri delle progettualità del prossimo triennio, frutto di una ricerca di gruppo di cui si dà evidenza nei capitoli successivi.

Linee guida per la formazione per la PA del FVG

2.1 Sviluppo e integrazione degli ambienti di apprendimento

Da un approccio alla formazione fortemente caratterizzato dalla mera trasmissione di cognizioni (lezione frontale nozionistica) e dall'addestramento (esercitazione pratica consequenziale), la scelta intrapresa da COMPA FVG, senza escludere un calibrato uso della frontalità e delle pratiche addestrative a seconda dei contesti e degli obiettivi formativi, è di privilegiare una formazione che sviluppa e consolida, in forma partecipata, competenze e valori. Tale approccio va ulteriormente rafforzato aumentando le possibilità di interazione diretta dei partecipanti con docenti/formatori, facilitatori, coach e lo scambio tra pari, sia interni alla PA che con gli stakeholder.

Questo modello formativo richiede l'integrazione tra i tre principali ambienti in cui si muovono i destinatari: l'ambiente formativo fisico/prossimale, l'ambiente formativo digitale, l'ambiente di lavoro (anch'esso sia fisico che digitale). L'obiettivo è la creazione di un *ecosistema integrato della formazione per la PA FVG* in cui il partecipante possa sperimentare la possibilità di apprendere in modo integrato e continuativo a beneficio del proprio sviluppo professionale e personale, per l'evoluzione dell'organizzazione e, di riflesso, a vantaggio del contesto territoriale in cui opera.

L'*ambiente di formazione digitale* richiede l'implementazione di tutte le potenzialità che una piattaforma digitale di apprendimento (*LMS – Learning Management Systems*) può offrire per consentire al partecipante di:

- Verificare le proprie competenze in ingresso e avere un riscontro sul proprio livello
- Iscrivere e partecipare a percorsi formativi congruenti con le aspettative proprie e dell'organizzazione per cui lavora
- Accedere a incontri di formazione online sincroni e/o sessioni formative asincrone

- Scaricare materiali didattici ma anche caricare documenti e contributi propri
- Svolgere test, esercitazioni e simulazioni individuali e di gruppo
- Partecipare a forum di discussione e approfondimento con i partecipanti e docenti
- Partecipare alle attività online della eventuale comunità di pratica professionale
- Accedere alle prove di verifica e valutazione delle competenze acquisite con relativa certificazione, senza escludere, per altro, l'introduzione di badge di autocertificazione di competenze e di percorsi.

L'ambiente formativo digitale è la realtà digitale nella quale siamo quotidianamente immersi e che dobbiamo conoscere a fondo per farla diventare una reale opportunità per i processi di apprendimento. Va gestita e non subita. La trasformazione digitale, legata alle tecnologie definite esponenziali come l'intelligenza artificiale e i computer quantistici, genera cambiamenti estremamente veloci e poco prevedibili. Il mondo della formazione è direttamente coinvolto sia per diventare leva fondamentale di cambiamento del mercato del lavoro, sia per le opportunità di innovazione di metodi e processi. Affrontare questo futuro richiede, anche nel breve e medio periodo, di dare una risposta a grandi attese e allo stesso tempo a grandi preoccupazioni². Opportunità e minacce vanno affrontate assieme comprendendo e anticipando gli scenari futuri. La stessa formazione e i mestieri della formazione sono interessati dalle opportunità offerte dall'IA. Cambieranno sempre più i tempi, i luoghi e i modi dell'apprendimento.

Una competenza primaria è la capacità di apprendere in autonomia e di condividere le nuove competenze sul luogo di lavoro. Cambiano i processi e i prodotti dell'offerta formativa. Occorrerà integrare la formazione tradizionale con l'apprendimento non programmabile abilitato dai sistemi di IA generativa. Lo sviluppo di capacità nell'utilizzo dei sistemi di IA generativa per il lavoro, porta ad accrescere la capacità di apprendimento autonomo. Insomma, l'IA è, allo stesso tempo, un nuovo canale e un nuovo contenuto per la formazione.

² L'impatto dell'IA nella PA italiana riguarda l'85% dei dipendenti pubblici (il 57% fortemente esposti), che saranno interessati dai cambiamenti con una parte del lavoro (il 12% più debole), sostituito da sistemi intelligenti capaci di fare meglio e più velocemente le stesse attività. Utile lettura: <https://www.forumpa.it/pa-digitale/ricerca-fpa-impatto-dellintelligenza-artificiale-sul-pubblico-impiego-il-57-dei-dipendenti-pubblici-e-altamente-esposto/>

L'*ambiente di formazione fisico/prossimale* richiede investimenti in aule attrezzate per la didattica in presenza con strumenti multimediali avanzati e in particolare per la conduzione di sessioni laboratoriali di tipo collaborativo con riprese video e simulazioni. Per la realizzazione di video lezioni e learning objects da caricare su piattaforme digitali (LMS) in funzione della formazione asincrona è sensato prevedere un'aula appositamente attrezzata. Per lo svolgimento di incontri formativi in presenza presso le sedi degli Enti locali si utilizzeranno gli spazi più idonei adattandoli allo scopo.

L'*ambiente di lavoro* rappresenta il “banco di prova” delle competenze apprese durante la formazione formale e, nel contempo, il contesto effettivo in cui agire il cambiamento atteso. L'ambiente di lavoro diventa il luogo dove apprendere “sul campo”, dove verificare cosa funziona e cosa no di quanto appreso; dove registrare i vincoli e le vischiosità che la realtà lavorativa pone al cambiamento. L'ambiente di lavoro, ponendo i problemi ai formatori e ai colleghi del proprio ente o di altri in una logica di condivisione e miglioramento continuo, potrà far emergere nuove esigenze, e quindi ulteriori competenze da acquisire e/o potenziare. La sperimentazione di “nuove vie” o le possibili efficaci variazioni generatrici di valore di quanto appreso con la formazione d'aula e divenute così “buone pratiche”, potranno essere considerate sviluppo di competenze maturate, appunto, “sul campo” altrettanto meritevoli di essere riconosciute e certificate.

L'integrazione degli ambienti di apprendimento porta alla conseguente *ibridazione della formazione*. La formazione ibrida combina elementi di formazione *a distanza* sincrona e asincrona e *in prossimità fisica*: sfrutta al meglio i vantaggi di tutte le modalità offrendo flessibilità e accessibilità insieme a un coinvolgimento più diretto e interattivo.

L'uso di metodologie specifiche e personalizzate, sia in autogestione (*self-paced*) che in accompagnamento (*mentoring*), favorisce l'applicazione pratica delle competenze acquisite, preparando i partecipanti, soprattutto neoassunti, ad affrontare le sfide reali sul posto di lavoro. Altri metodi come la *flipped classroom* (classe rovesciata), l'analisi di casi, l'*action learning*, l'apprendimento esperienziale, le comunità di pratica, il *Problem Based Learning* (PBL), il *socratic questioning* e la simulazione vanno utilizzati in funzione degli obiettivi formativi previsti, al livello di cambiamento da apportare nel contesto organizzativo specifico.

2.2 Formazione delle competenze trasversali

In un contesto sempre più complesso e mutevole, le competenze trasversali svolgono un ruolo cruciale nell'assicurare la flessibilità, l'adattabilità, l'autonomia e la resilienza del personale

delle organizzazioni pubbliche. Questo tipo di formazione va oltre le competenze tecniche e specialistiche, concentrandosi sullo sviluppo delle capacità cognitive, emotive e relazionali necessarie per affrontare con successo sfide personali e organizzative.

Le competenze trasversali sono fondamentali per promuovere un ambiente lavorativo dinamico, inclusivo e collaborativo, in cui i dipendenti siano in grado di comunicare efficacemente e risolvere i problemi in modo condiviso e creativo. Queste competenze sono particolarmente cruciali nell'ambito della pubblica amministrazione, dove le interazioni con i cittadini/utenti e con gli stakeholder sono centrali.

La formazione sulle competenze trasversali può essere implementata attraverso una varietà di metodologie, tra cui workshop interattivi, coaching individuale, simulazioni di situazioni reali e attività di apprendimento esperienziale. Questi approcci favoriscono un apprendimento attivo e partecipativo, consentendo ai partecipanti di mettere in pratica le competenze acquisite e ricevere feedback immediato.

Si ribadisce l'importanza di insistere sulla *forma laboratoriale* per lo sviluppo delle competenze trasversali: decine di progetti formativi condotti all'interno degli Enti locali sia con Dirigenti/Posizioni Organizzative, che con impiegati di front e back office hanno dato riscontri positivi. Qui si intendono per trasversali tanto le competenze per la gestione manageriale dei gruppi di lavoro, quanto le competenze di leadership per le figure apicali e le competenze comunicative e di gestione dei rapporti esterni con i cittadini. Inoltre, risultano di massima resa le esperienze di full-immersion formativa residenziale in cui si mixano momenti formali, non formali e informali proprio per l'apprendimento di competenze focalizzate sulla negoziazione, la leadership inclusiva, la gestione efficace dei conflitti e il team working.

2.3 Sviluppo di reti nazionali e internazionali

COMP A FVG fa dell'interlocuzione e della collaborazione in rete con i soggetti pubblici e il sistema socioeconomico regionale il proprio metodo di lavoro. Ma anche il lavoro di rete con altri enti di formazione, Università, Istituti e Pubbliche Amministrazioni, sia nazionali che internazionali, è un obiettivo strategico che COMP A ha sempre perseguito e che è importante rafforzare in futuro perché permette lo scambio di esperienze, conoscenze e risorse,

arricchendo l'offerta formativa e stimolando l'innovazione. In particolare, oltre l'ampia letteratura scientifica in materia³, l'esperienza dimostra come:

Collaborare con altre istituzioni sovraregionali consente di ampliare la portata e l'impatto della formazione offerta, raggiungendo un pubblico più ampio e diversificato, e aumenta la riconoscibilità di COMPA FVG oltre i confini regionali.

Il lavoro di rete con altri enti di formazione, Università, Istituti e Pubbliche Amministrazioni, sia nazionali che internazionali, è un obiettivo strategico che COMPA ha sempre perseguito e che è importante rafforzare in futuro perché permette lo scambio di esperienze, conoscenze e risorse, arricchendo l'offerta formativa e stimolando l'innovazione.

La condivisione di *best practice* e la collaborazione su progetti comuni possono contribuire a elevare gli standard qualitativi dell'intero settore della formazione pubblica, non solo della Regione FVG.

Lo sviluppo delle reti di livello nazionale e internazionale consente una accelerazione dei tempi di cambiamento, diminuisce i costi di ricerca e sperimentazione, consente di testare diverse alternative tra le opzioni possibili.

L'investimento nelle reti stabili di collaborazione interistituzionale costituisce un impegno con un ritorno potenzialmente alto che vale la pena perseguire.

2.4 Formazione interna con COMPACADEMY

L'investimento nella formazione interna tramite COMPACADEMY rappresenta un elemento chiave per lo sviluppo e il mantenimento delle competenze necessarie all'interno del sistema COMPA FVG. Questo approccio consente di coinvolgere sistematicamente e in modo non occasionale i formatori dipendenti di COMPA FVG, i formatori pubblici e i formatori esterni (consulenti esperti). Questo garantisce un allineamento stretto tra tutti i formatori rispetto alla strategia COMPA FVG.

³ Tra i tanti contributi, essenziale quello di Etienne Wenger. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. CPsquare.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework*. Ruud de Moor Centrum.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press

La formazione interna offre l'opportunità di creare e sviluppare una cultura aziendale orientata all'apprendimento continuo e alla crescita professionale, promuovendo il coinvolgimento e il senso di appartenenza sia dei collaboratori interni sia di quelli esterni.

È possibile favorire lo sviluppo di competenze trasversali e specialistiche, migliorando così le capacità individuali e collettive sia del personale interno che dei collaboratori esterni, garantendo un vantaggio competitivo per l'azienda.

Attraverso COMPACADEMY il personale interno può promuovere una maggiore coesione e collaborazione tra le diverse figure professionali, facilitando lo scambio di conoscenze e di buone pratiche e promuovendo un clima di innovazione e crescita condivisa.

La formazione interna rappresenta un investimento strategico a lungo termine per COMPA FVG, poiché consente di sviluppare un gruppo interno di talenti dotati di competenze, pronti a rispondere alle sfide future in termini di innovazioni formative sempre più efficaci.

2.5 Agenda 2030. Sviluppo della sostenibilità nella e con la formazione

Gli obiettivi (SDG) di sostenibilità economica, sociale e ambientale di Agenda 2030 sono fondamentali per dare il senso alla evoluzione delle competenze dei dipendenti pubblici verso la trasformazione digitale e la trasformazione ecologica.

Ogni azione di cambiamento deve essere orientata verso l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle generazioni future, senza sottrarre opportunità per soddisfare i bisogni attuali.

L'adozione degli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 rappresenta un impegno concreto per contribuire alla creazione di un futuro più sostenibile, equo e inclusivo, in particolare per un ente come COMPA FVG che si occupa di formazione.

Integrare i principi di sostenibilità nei programmi formativi aiuta a sensibilizzare i partecipanti sui temi ambientali, sociali ed economici critici, preparandoli ad affrontare le sfide globali emergenti.

Inoltre, promuovere la sostenibilità attraverso la formazione può generare benefici tangibili sia per le organizzazioni pubbliche che per la società nel suo complesso, contribuendo a creare una cultura responsabile e consapevole.

La formazione stessa deve diventare più sostenibile nelle sue diverse declinazioni di Agenda 2030: inclusiva, economica, ecologica, adattabile, rispettosa di culture e generi, etica, giusta, accessibile, obiettiva e riusabile.

COMPFA FVG si impegna dentro ASVIS⁴ a contribuire attivamente alla sostenibilità territoriale e globale.

2.6 Conclusioni

Coerentemente con l'aumento della complessità all'interno dei vari ambiti che costituiscono la società, la formazione - a sua volta - sta oggi assumendo caratteristiche complesse, che non possono essere ignorate qualora si voglia raggiungere l'efficacia dei percorsi formativi e un impatto significativo nei contesti professionali. In tale contesto, rivedere le modalità formative finora adottate e proporre azioni di miglioramento progressivo e continuo rappresentano una necessità cui COMPFA intende rispondere. Le linee guida qui presentate hanno lo scopo di inserirsi all'interno di questa intenzionalità, soprattutto in relazione alla formazione continua di una comunità di formatori preparati non solo per quanto riguarda gli specifici ambiti disciplinari/professionali, ma anche in riferimento alle competenze andragogiche e relazionali.

In questo contesto, le linee-guida vanno lette come documento aperto e in fieri, progressivamente aggiornabile coerentemente con i veloci e repentini mutamenti sociali e le conseguenti esigenze formative via via emergenti.

La ricerca e le piste progettuali che ne conseguono sono state oggetto di una supervisione di esperti esterni anche per conseguire una asseverazione dei risultati e indicazioni di sviluppo ulteriore.

⁴ ASviS, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, è una rete di circa 300 soggetti per accrescere la consapevolezza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e per mobilitare la società italiana, i soggetti economici e sociali e le istituzioni allo scopo di realizzare gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

3. L'impostazione metodologica della ricerca

3.1 Il contesto della ricerca

Nel contesto della formazione per la Pubblica Amministrazione (rivolta al personale, alla dirigenza, ai politici e agli stakeholder), l'evoluzione dei nuovi ambienti di apprendimento offre opportunità significative per migliorare l'efficacia e l'efficienza nell'acquisizione di competenze e lo sviluppo e il consolidamento di nuovi valori. Sempre più frequentemente si rileva come l'apprendimento degli attori della PA non passi solo attraverso attività formative programmate, in presenza o a distanza, di durata più o meno lunga, ma si apra ad un mondo di combinazioni in cui la persona che apprende svolge un ruolo attivo.

Si parla sempre più spesso di "Apprendimento senza confini" (senza sentieri predeterminati in modo rigido). Infatti, a causa delle trasformazioni organizzative, sono cambiati gli schemi e i modi del lavoro che non prevedono schemi fissi ma agili, come ad esempio lo smart working. Pertanto, se le modalità di lavoro sono senza confini, lo è anche l'apprendimento. Inoltre, bisogna tenere conto che, alla luce dei velocissimi cambiamenti in atto, le persone hanno bisogno di essere costantemente aggiornate, non solo dal punto di vista lavorativo, ma individuale e sociale.

Si rompe quindi la classica separazione tra tempo di lavoro e tempo di formazione rendendo possibile una collaborazione sociale a distanza che superi i vincoli della presenza fisica tra i soggetti, e vanno emergendo scenari in cui sarà necessario progettare ambienti dove si apprende lavorando, dove ogni luogo è luogo di apprendimento e ogni momento è momento di apprendimento.

La formazione diventa veramente continua e la progettazione formativa non è progettazione di corsi, ma di processi e ambienti di apprendimento. Il discente diventa così protagonista della sua formazione, scegliendo il proprio percorso e partecipando ad iniziative formali e informali. Ciò significa costruire un nuovo patto tra organizzazione e persona, come una relazione adulta, tra pari, e incentivare una leadership diffusa.

3.2 Definizione dell'obiettivo

L'obiettivo del progetto di ricerca NAdA (Nuovi Ambienti di Apprendimento) consiste nell'aumentare l'efficacia dell'apprendimento e nel definire gli orientamenti chiave per la progettazione, l'erogazione e la valutazione di una formazione di qualità, che sia sostenibile, al

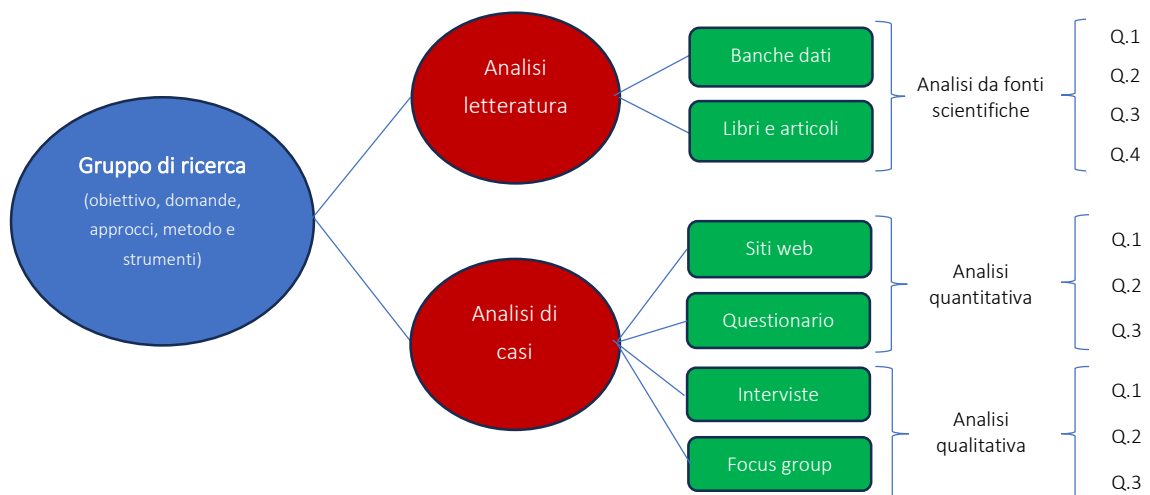
servizio delle persone e delle organizzazioni della Pubblica Amministrazione locale del Friuli-Venezia Giulia, mediante la formulazione di **linee guida** con specifiche indicazioni di metodo.

Le **domande chiave**, come guida della ricerca, si sono focalizzate sulle seguenti questioni (Q):

- Q1. Quale integrazione degli ambienti fisici e digitali, dei contesti formali, non-formali e informali realizzare per consentire ai funzionari del Comparto Unico PA FVG e agli amministratori di apprendere in modo significativo sviluppando competenze per il proprio sviluppo professionale e per il miglioramento organizzativo degli Enti?
- Q2. Quali metodologie formative possono facilitare maggiormente e aumentare l'efficacia dell'apprendimento degli utenti adulti che operano nella PA FVG?
- Q3. Come rendere sempre più protagonisti i partecipanti della formazione loro dedicata per lo sviluppo delle competenze, soprattutto trasversali, e per far crescere la capacità di generare cambiamento negli Enti?
- Q4. Come sostenere il processo di innovazione del sistema degli Enti locali FVG attraverso azioni formative che a loro volta diventino oggetto di costante innovazione?
- Q5. Quali condizioni deve soddisfare la formazione nella PA FVG affinché sia coerente con il paradigma della sostenibilità di Agenda 2030?

3.3 Metodo, procedure e strumenti di ricerca

Sul piano del metodo adottato per lo svolgimento della ricerca rappresentiamo in forma grafica il **disegno di ricerca** perseguito per giungere a elaborare risposte sulle questioni poste:



Si è proceduto attraverso:

- **Costituzione del gruppo di ricerca** composto di formatori appartenenti all'Academy di COMPA FVG. Si tratta di project manager COMPA, formatori pubblici del Comparto Unico FVG e formatori che svolgono l'attività da consulenti. Prima di avviare l'attività di ricerca, da svolgere nell'arco di 6 mesi, il gruppo ha condiviso la formulazione del disegno di ricerca, la programmazione con le tempistiche e la ripartizione dei compiti per sottogruppi di lavoro, nonché la definizione e implementazione degli strumenti di repository dei documenti e loro condivisione (sezione apposita su Moodle).
- **Scelta di combinare due approcci complementari**
 - *Approccio riflessivo-epistemologico* sull'apprendimento e sulla sua evoluzione contestualizzata nella PA (a partire dall'analisi della letteratura consultata), soprattutto in relazione alle trasformazioni tecnologiche e agli adeguamenti proposti in modo generalizzato e prevalentemente top-down
 - *Approccio euristico*, in cui il percorso di ricerca non ha seguito una logica prefissata di razionalità lineare, ma più circolare, orientandosi e arricchendosi anche in relazione ai riscontri e ai contributi dei soggetti extraregionali e internazionali che sono stati coinvolti
- **Esame della letteratura scientifica e degli articoli accademici consultati**

Tenendo conto della finalità del presente documento, dei tempi contingentati e delle risorse a disposizione, per sviluppare un'analisi basata su fonti scientifiche, l'esame della letteratura è stato effettuato analizzando i risultati emersi dalla consultazione di tre banche dati: Jstor, PubMed e Google Scholar⁵. L'analisi della letteratura consultata attraverso le banche dati è servita per cercare risposte inerenti – soprattutto – le prime tre domande di ricerca (Q1, Q2 e Q3).

⁵ **Jstor**: archivio digitale accessibile liberamente a chiunque, contiene il full-text di oltre 2.800 riviste disponibili in più di 75 discipline umanistiche, scienze sociali e scienze e matematica. Sono reperibili più di 100.000 ebook di editori accademici. **PubMed**: contiene circa 36 milioni di citazioni di articoli scientifici in ambito biomedico full text disponibili gratuitamente online e consente di lanciare ricerche rapide con numerose parole chiave. **Google Scholar**: motore di ricerca di libero accesso, indicizza la letteratura scientifica e accademica mondiale, copre una vasta gamma di aree tematiche e offre accesso a diversi tipi di fonti, inclusi articoli di riviste full-text, rapporti tecnici, preprint, tesi, libri, abstract, brevetti e altri documenti.

Il primo screening su Jstor e PubMed ha utilizzato il seguente algoritmo di ricerca, selezionando le pubblicazioni relative agli ultimi 10 anni in modo tale da poter annoverare studi che fossero pre e post Covid 19: (("review") OR ("meta analysis")) AND (("learning") OR ("learning environment") OR ("learning factors") OR ("learning experience") OR ("education")) AND (("adults") OR ("andragogy"))

Sono emersi rispettivamente 8025 e 4102 risultati.

È stata quindi ristretta la ricerca alle pubblicazioni degli ultimi 3 anni in modo che gli studi tenessero conto del fenomeno pandemico, col risultato di 363 pubblicazioni su Jstor, di cui 1 risultata pertinente, e ancora 2500 risultati su PubMed, dove la ricerca risultava deviata dal termine “education” che portava moltissimi risultati non pertinenti di ambito medico. Per la ricerca su PubMed è stato quindi modificato l’algoritmo in:(("review") OR ("meta analysis")) AND (("learning") OR ("learning environment") OR ("learning factors") OR ("learning experience")) AND (("adults") OR ("andragogy")). Filtrando per tipologia di pubblicazione (review, systematic review e meta-analysis), sono emersi 762 risultati, di cui 10 pertinenti.

È stato infine inserito anche il termine “public administrations” nella ricerca, con l’algoritmo: (("review") OR ("meta analysis")) AND (("learning") OR ("learning environment") OR ("learning factors") OR ("learning experience") OR ("education")) AND (("adults") OR ("andragogy")) AND (public administrations) Su Jstor sono emersi 143 risultati, filtrando per la materia “Education” e lingua inglese, di cui 6 risultati sono risultati pertinenti.

Su PubMed sono emersi 4 risultati, filtrando per tipologia di pubblicazione (review, systematic review e meta-analysis), di cui nessuno pertinente. Su Google Scholar, filtrando le pubblicazioni degli ultimi 3 anni, sono emersi 18500 risultati. Sono state analizzate solo le prime 10 pagine di risultati, con una selezione finale di 9 articoli pertinenti. Si è proceduto quindi alla lettura dei 26 articoli selezionati in base ai titoli, alcuni dei quali sono poi stati scartati come non pertinenti dopo analisi del testo.

Gli articoli selezionati, provenienti da pubblicazioni reperiti online su una discreta varietà di discipline accademiche, sono riportati in bibliografia.

Inoltre, per trovare risposte alle questioni Q4 e Q5 sono stati consultati ulteriori articoli e libri i cui riferimenti sono stati riportati nelle note a piè di pagina.

■ Analisi di casi

Per integrare le conoscenze ottenute attraverso l'analisi della letteratura, si è proceduto alla costruzione di un quadro conoscitivo sistematico sulle principali tendenze ed esperienze in atto in materia di ambienti di apprendimento e metodologie impiegate, in Italia e in Europa, andando ad esaminare casi concreti di successo ed esplorando campi piuttosto ampi, come ad esempio:

- attività rispondenti a fabbisogni strategici e organizzativi vs formazione autonoma e secondo esigenze personali
- sviluppo di competenze tecniche vs competenze trasversali e consolidamento di valori
- formazione in presenza vs a distanza e per questa fra formazione sincrona e asincrona
- attività full time plurigiornaliere vs pillole formative di pochi minuti
- formazione in contesti didattici e/o simulati vs formazione sul lavoro
- coaching/mentorship personalizzato vs azioni di sistema rivolta a grandi numeri e per una molteplicità di amministrazioni
- sviluppo di competenze eteroguidato vs apprendimento collaborativo facilitato fra pari
- feedback generalizzati per monitorare i progressi vs valutazione delle prestazioni con certificazione delle competenze
- approcci orientati al problem solving e alla risoluzione delle criticità del passato vs scenari futuri e consolidamento delle pratiche di successo.

Per realizzare le analisi dei casi riguardanti gli ambienti di apprendimento, la raccolta delle informazioni ha seguito due livelli progressivi di approfondimento:

A. Di tipo **quantitativo** attraverso:

- una preliminare ricognizione sulla documentazione reperibile nel web per ciascun ente/organizzazione individuata
- un'analisi più accurata dei programmi formativi innovativi, caratterizzati da differenti combinazioni contenutistiche, metodologiche e tecnologiche
- uno studio in profondità delle esperienze realizzate, delle best practices, dei fattori determinanti nell'apprendimento mediante questionari.

B. Di tipo **qualitativo** attraverso:

- l'approfondimento di quanto emerso l'analisi delle risposte dati ai questionari dai referenti responsabili della formazione degli enti/organizzazioni attraverso interviste svolte a distanza su piattaforma Teams e un focus group svolto in presenza.

Survey per l'indagine quantitativa

Visto l'approccio euristico adottato, il poco tempo a disposizione, le risorse limitate, si è realizzata una "quick and dirty survey"⁶, con un campione rappresentativo, ma non statistico, di enti/organizzazioni che si occupano di formazione del personale della Pubblica Amministrazione tramite il cosiddetto "campionamento a scelta ragionata".

Gli enti/organizzazioni sono stati individuati sulla base dei seguenti criteri:

- appartenenti ad alcune Regioni italiane (6 in totale), focalizzando l'attenzione su quelle che fanno formazione con continuità per gli Enti locali
- appartenenti ad alcuni Stati europei (4 compresa l'Italia)
- di diversa natura (Agenzie, Regioni, Comuni)
- di diversa dimensione per organizzazione e numero di destinatari
- utilizzatrici di differenti approcci e metodologie, sia in presenza che online
- attori dei diversi passi del processo di formazione e non solo della realizzazione delle attività formative.

Per facilitare la ricognizione e la confrontabilità di dati e informazioni, è stata costruita una scheda di rilevazione, testata preliminarmente e quindi adottata in via definitiva.

⁶ Una "quick and dirty survey" è un metodo di ricerca rapido e poco sofisticato che mira a ottenere informazioni in modo efficiente con poche risorse. Le quick and dirty survey implicano una attiva partecipazione dei soggetti coinvolti; in relazione alla semplicità, le domande devono essere dirette e facili da rispondere. L'esito più o meno "dirty" deriva appunto dalla qualità e sincerità delle informazioni fornite. A causa della loro natura veloce e poco sofisticata, possono mancare di profondità e precisione rispetto a ricerche più esaustive, ma sono insostituibili quando si ha poco tempo e obiettivi di ricerca abbastanza specifici. (v. "Quick and Dirty Surveys: How to Design, Conduct, and Analyze Surveys in Less Time with Less Cost" di Raymond Hubbard - 2018).

Scheda d'intervista utilizzata anche come questionario

La scheda d'intervista è stata congegnata in modo da essere utilizzata per condurre delle interviste strutturate o semi-strutturate, dei focus group e come questionario. I temi oggetto dell'indagine si articolano in tre sezioni principali:

1. Esperienza di successo:
 - a. identificazione e descrizione di una **esperienza di apprendimento** particolarmente significativa, realizzata negli ultimi tempi, a vantaggio del personale o di dirigenti o di amministratori pubblici da parte degli enti/organizzazioni coinvolte nella ricerca;
 - b. descrizione dei fattori determinanti il successo di questa esperienza significativa (es. metodologie, qualità docenti, stratagemmi didattici, supporti, gestione tempo, etc.).
2. Indicazioni sulle **caratteristiche generali per la formazione** da svolgere nella PA e dell'apprendimento che ne scaturisce, riguardanti:
 - a. condizioni ottimali al contorno della formazione;
 - b. aspetti caratterizzanti gli ambienti di apprendimento efficaci;
 - c. fattori legati agli approcci, strategie e modalità.
3. Focus sulla **formazione online** per capire se e come abbia generato apprendimento.

3.4 I soggetti coinvolti nella ricerca

Sulla base dei criteri suddetti e dell'approccio adottato, per facilitare la ricerca e renderla più partecipata possibile, sono state individuate delle amministrazioni con cui COMPA aveva già maturato positive esperienze di collaborazione. Tant'è che oltre il 75% delle organizzazioni (italiane ed europee) consultate ha poi fattivamente partecipato alla ricerca.

La ricognizione preliminare ha interessato 14 ambiti mentre lo studio in profondità ha visto il coinvolgimento di 10 organizzazioni, di cui 9 nazionali e 1 europea mediante la somministrazione di questionari. Le interviste e il focus group, che hanno consentito di esaminare in dettaglio le attività svolte, le prospettive di miglioramento nel campo della

formazione sono stati realizzati in funzione dell'interesse reciproco e della disponibilità di tempo e della concreta possibilità di incontrarsi in presenza⁷.

Schematicamente:

| LIVELLO | ATTIVITA' | ELEMENTI ESAMINATI | SOGGETTI INTERESSATI |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Livello di indagine preliminare | Esame sito web istituzionale | Ruolo, missione, programmi, destinatari Modalità realizzazione Partnership | <ol style="list-style-type: none"> 1. Regione Lombardia- UO Organizzazione e gestione del Personale 2. Regione Lombardia. Polis - Istituto regionale per il supporto alle politiche della Lombardia 3. Scuola della Pubblica Amministrazione - Regione Marche 4. Scuola Umbra di Amministrazione Pubblica 5. TSM- Trentino School of Management 6. EAPC- Escola d'Administració Pública de Catalunya. 7. IAAP- Instituto Andaluz de Administración Pública 8. INAP Instituto Nacional de Administración Pública 9. CNFPT- Centre national de la fonction publique territoriale 10. INSP- Institut national du service public 11. Cabinet Office- Civil Service Learningù 12. Cabinet Office- Leadership College for Government 13. LGA- Local Government Association 14. CSC- Civil Service College |
| | Esame principali programmi congruenti con la ricerca | Obiettivi Contenuti Metodologie Destinatari Valutazione formazione Certificazioni | |
| Livello di indagine in profondità | Somministrazioni questionario | Approfondimenti su best practices e sui programmi in generale Fattori di successo Approfondimento formazione on line | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fondazione IFEL (Istituto per la Finanza e l'Economia Locale) 2. LAZIOcrea 3. Regione Lombardia - UO Organizzazione e gestione del Personale 4. Scuola della Pubblica Amministrazione - Regione Marche 5. Scuola Umbra di Amministrazione Pubblica; 6. TSM- Trentino School of Management 7. EAPC- Escola d'Administració Pública de Catalunya |
| | Interviste | Ruolo Missione Programmi Modalità realizzazione Obiettivi Contenuti Metodologie Destinatari | |

⁷ In particolare, in focus group realizzato a Siracusa il 16/2/2024 ha sfruttato un incontro previsto nell'ambito del protocollo di intesa tra le amministrazioni convenute, in materia di formazione. Al focus group hanno partecipato 15 persone.

| | | | |
|--|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Valutazione formazione Certificazioni Riflessione su ambienti di apprendimento, best practices e sui programmi in generale Fattori di successo Approfondimento formazione on line | |
| | Focus Group | Ruolo, Missione, Programmi, Modalità realizzazione Obiettivi Contenuti Metodologie Destinatari Valutazione formazione Certificazioni Confronto e riflessione su ambienti di apprendimento, best practices e sui programmi in generale Fattori di successo Approfondimento formazione on line Partnership | 1. Comune Siracusa 2. Comune di Trieste 3. Comune di Venezia 4. COMPA FVG |

3.5 Alcuni riferimenti normativi

Il *“Framework delle competenze trasversali del personale non dirigenziale della PA italiana”* documento approvato con decreto del Ministro per la PA del 28 giugno 2023, rappresenta il nuovo modello di riferimento delle competenze trasversali del personale delle pubbliche amministrazioni. Quindi un punto di riferimento imprescindibile per progettare la formazione del personale pubblico dei prossimi anni.

Il documento prende le mosse dalla consapevolezza di come l’evoluzione del mondo del lavoro, nel pubblico quanto nel privato, renda attuale e necessario porre maggiore attenzione alle competenze trasversali, cioè a quell’insieme di comportamenti organizzativi che rappresentano l’espressione delle capacità personali e interpersonali e delle attitudini individuali rilevanti per svolgere con successo il proprio ruolo.

È suddiviso in quattro aree: Capire il contesto pubblico (Consapevolezza del contesto, Soluzione dei problemi, Consapevolezza digitale, Orientamento all’apprendimento), Interagire nel

contesto pubblico (Comunicazione, Collaborazione, Orientamento al servizio, Gestione delle emozioni), Realizzare il valore pubblico (Affidabilità, Accuratezza, Iniziativa, Orientamento al risultato) e Gestire le risorse pubbliche (Gestione dei processi, Guida del gruppo, Sviluppo dei collaboratori, Ottimizzazione delle risorse).

La prima area, intitolata *“Capire il contesto pubblico”*, è quella in cui ricorrono ripetutamente il concetto di *cambiamento* e di *innovazione*. Nel modello proposto, già a un basso livello di complessità e di responsabilità, il dipendente della PA, *“se richiesto, si adatta alle situazioni di cambiamento nelle attività e procedure”*; a un livello intermedio di complessità il dipendente *“riconosce le esigenze di cambiamento del contesto in cui opera”* e al livello più alto *“anticipa le esigenze di cambiamento nell’organizzazione”*. Inoltre, il dipendente deve avere una consapevolezza digitale, deve cioè *“comprendere il valore e gli impatti dei processi di digitalizzazione della Pubblica Amministrazione, dimostrando apertura all’innovazione tecnologica e promuovendo l’introduzione di nuovi strumenti e modalità di lavoro.”*

È richiesto come minimo un *“atteggiamento aperto ai cambiamenti del suo lavoro connessi all’introduzione delle nuove tecnologie”*. Evidenziamo infine che, in chiusura del documento, si esplicita come occorra *“investire su un cambiamento culturale e sull’introduzione di un nuovo approccio generale alla gestione delle risorse umane, basato sulle competenze”* per attuare la riforma della Pubblica Amministrazione italiana prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Il documento quindi evidenzia una consapevolezza, da parte del Governo, di quanto sia cruciale e necessario investire sulla dimensione del cambiamento. Ma di quale tipo di cambiamento stiamo parlando? E da dove nasce questa esigenza? Rispondere a queste domande può aiutarci a mettere in luce aspetti importanti di cui tenere conto nell’immaginare la formazione dell’immediato futuro.

In questi ultimi quattro anni, il motore, l’agente di questo cambiamento sulle PA sembra essere stato, di fatto, la tecnologia. Solo ad essa pare affidato questo cruciale ed epocale compito, che deve aiutarci a realizzare una PA e una società digitale. Le piattaforme abilitanti (PagoPA, Spid, CIE, App IO, siti web, servizi online e per gli addetti ai lavori, ANPR, PDND, SEND) compaiono e si fanno largo una dopo l’altra nella vita delle persone e degli operatori della PA, avanzano spedite e tutto sommato diventano velocemente un’abitudine per i cittadini che, a volte costretti, altre volte incuriositi, altre entusiasti, iniziano a utilizzarle. E i più consapevoli iniziano a far valere i propri *“diritti digitali”*, sanciti da una legge che non è di ieri, ma del 2005: il famoso Codice dell’Amministrazione Digitale.

Ma questa è solo la punta di un iceberg. Se analizziamo meglio il fenomeno vedremo che:

- c'è stata un'ondata di consapevolezza e di attitudine digitale dei cittadini, dopo il lungo periodo di isolamento durante la pandemia da Covid-19⁸
- abbiamo visto avanzare, sotto forma di piattaforme abilitanti, tecnologie mature, capaci di realizzare, finalmente, servizi online propriamente detti, progettati *in un'ottica che mette al centro l'utente*
- da oltre quindici anni vige e opera il Codice dell'Amministrazione Digitale (CAD)
- inoltre, ad imprimere una forte accelerazione al processo di cambiamento, è intervenuto il PNRR che ha assegnato agli enti pubblici risorse sostanziose, sicuramente adeguate, per la costruzione di una vera svolta digitale nella PA. Quella che potrebbe farci recuperare posizioni nell'indice DESI.

Tutto questo sembra tuttavia aver colto la PA alla sprovvista, in contropiede (ma non è questa la sede per indagare quali siano le cause di questo ritardo). Nei fatti si è generata una sorta di “pressione tecnologica” sugli enti e gli uffici che hanno visto i propri servizi trasformarsi in servizi online, e sportelli che una volta erano assediati dagli utenti svuotarsi, mentre le linee sono esplose di telefonate di persone che avevano bisogno di aiuto per utilizzare Spid. Gli operatori sono stati quindi costretti a improvvisare rapidamente un nuovo lavoro.

Sono nati servizi che erano digitalizzati solo verso l'esterno, fenomeno che ricorda in qualche modo la formula del classico “adempimento” (dovevamo digitalizzare il servizio”), senza che fosse riprogettato l'intero processo che sta alla base di quel servizio. Si sono generate, perciò, inefficienze, scontento da parte degli utenti e astio verso le tecnologie da parte dei dipendenti.

Perché è successo tutto questo? Perché il cambiamento non può essere solo tecnologico. Deve essere contemporaneamente anche organizzativo e soprattutto culturale. Solo così si può realizzare la trasformazione digitale a cui stiamo puntando.

L'impressione netta è che stia accadendo tutto troppo velocemente. Tuttavia, va precisato che le norme c'erano, il tempo per cambiare c'è stato. Ma il Paese su questi temi è stato fermo per 15 anni. Il governo ha iniziato a lavorarci in maniera strategica non prima del 2018 (quando è

⁸ “Il digitale popolare” 2023, Istituto Piepoli https://www.adnkronos.com/lavoro/start-up/ricerca-fond-italia-digitale-ist-piepoli-per-83-italianidigitale-sara-protagonista-economia_3MKFnhQUXFzBfihYoXQfaS

stato dato il “la” a ciò che è poi sono diventate ANPR, PagoPA, identità digitale, eccetera). Prima non sono state introdotte le tecnologie, non si è imparato a riprogettare i processi, né si sono gettate le basi per il cambiamento culturale che è l’elemento irrinunciabile attraverso il quale realizzare in modo efficace la trasformazione digitale.

Insomma, l’esigenza di cambiamento e innovazione è arrivata alle porte delle nostre organizzazioni prima che “fosse impiantato in esse il germe del cambiamento”. Ecco perché oggi ci troviamo di fronte all’urgenza. In altre parole, la sfida (epocale) dell’innovazione della PA bisogna affrontarla e vincerla in pochissimi anni (nei tempi stretti del PNRR). Le risorse concesse all’Italia non torneranno più, quindi non ci si può permettere, né di rinunciarvi, né di utilizzarle male.

Occorre affrontare questa sfida, gestire e accompagnare il cambiamento mettendo a fuoco le tre dimensioni suddette che sono necessarie al compimento del cambiamento. I cambiamenti di tipo tecnologico, organizzativo e culturale devono procedere insieme, perché, diversamente, la trasformazione non sarà effettiva e non avrà il successo che ci si aspetta.

La prima dimensione, quella tecnologica, è la più visibile, più percepibile, la più “spettacolare” e notiziabile ed anche la più facile da implementare, sul piano strettamente tecnico. La tecnologia è sul mercato, le risorse non mancano e quindi basta acquistarla. Tuttavia, per investire correttamente nelle tecnologie innovative è necessario avere competenze specifiche, e non è detto che tutte le PA possano disporre al proprio interno. In altre parole: il rischio di spendere male i soldi è concreto.

La seconda, quella organizzativa, è molto più impegnativa della prima, soprattutto all’interno di organizzazioni lente, spesso complesse, che non pagano sul piano economico, a differenza di un’impresa che sta sul mercato, la loro lentezza o incapacità di adeguarsi al mondo che cambia. Per introdurre cambiamenti organizzativi necessari che siano di grande impatto servono: amministratori consapevoli, dirigenti capaci e dipendenti coinvolti e motivati. Congiunture che difficilmente si verificano in una PA, soprattutto negli ultimi anni, a causa del turn over e del livello di competenze, sia del personale politico che tecnico.

La terza dimensione del cambiamento, quella culturale, è la più sfidante e importante. Vuol dire entrare nelle abitudini e nelle credenze delle persone che lavorano quotidianamente nelle organizzazioni pubbliche per cambiarle, rendendo le persone protagoniste del cambiamento. Occorre, come la normativa stessa sottende, andare oltre il classico “si è sempre fatto così”.

4. I fattori chiave: struttura, tempo, strumenti, metodi

Assumendo il termine “fattore” come elemento che concorre a produrre un determinato effetto o risultato, per la definizione di nuovi ambienti di apprendimento per la PA FVG, sono stati individuati quattro fattori chiave:

- La *Struttura* come forma progettata della formazione per ottenere apprendimenti significativi
- Il *Tempo* come dimensione e risorsa finita in cui prendono forma gli apprendimenti
- Gli *Strumenti* che rendono possibile l'erogazione della formazione online e in presenza
- I *Metodi* che sono le vie attraverso le quali facilitare gli apprendimenti attesi.

4.1 Struttura

4.1.1 Modello per “competenze”

Come dimostrato da tempo in letteratura⁹ e testimoniato nella pratica formativa, anche di COMPA FVG, le azioni formative rivolte alle persone adulte non possono prescindere dall'adozione del cosiddetto modello per “competenze”¹⁰, affinché l'apprendimento sia significativo e trasformativo, cioè capace di innescare processi di miglioramento, non solo individuale ma anche organizzativo e/o di sistema, .

⁹ Tra i molti testi che si possono citare in ordine al costruito delle competenze come base per la progettazione e l'erogazione della formazione per gli adulti nelle organizzazioni citiamo: LM. Spencer-SM. Spencer (1993), *“Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore”*, Franco Angeli; M. Castagna (1997), *“Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula”*, Franco Angeli; W. Levati - MV Sarabò (1998), *“Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane”*, Franco Angeli; AM. Ajello (a cura di) 2002, *“La competenza”*, Il Mulino; AA.VV Isfol (2004), *“Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza”*, Franco Angeli e L. Benadusi - S. Molina (2018), *“Le Competenze. Una mappa per orientarsi”*, Fondazione Agnelli-Il Mulino.

¹⁰ OECD afferma: “La competenza è intesa come la capacità di fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi, che comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, ma anche l'uso di strategie e di routine necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati a un'efficace gestione di tali comportamenti. Pertanto, la nozione di competenza include anche componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti” cit. pag. 85 in Grion et al., (2019); *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, Cleup, Padova.

La struttura di un percorso formativo è guidata dalle competenze individuate e poste come risultato atteso dell'apprendimento dei discenti. Il concetto di competenza è centrale perché coinvolge in modo sinergico le dimensioni chiave dell'apprendimento: il sapere, il saper fare e il saper essere, e il saper diventare o, detto altrimenti, attiene all'acquisizione di: conoscenze teoriche, abilità pratiche e atteggiamenti tra loro congruenti. L'importanza e la considerazione della "competenza" come riferimento nei processi di apprendimento, sono dettate da due elementi chiave che la distinguono dalle singole sue dimensioni, ovvero: la responsabilità e l'autonomia nell'usare conoscenze, abilità, atteggiamenti/capacità nelle diverse situazioni¹¹. La competenza è un agire consapevole che implica intenzione e decisione nel contesto dato.

Nello sviluppo delle azioni formative, quale che sia la natura delle competenze che si intendono sviluppare - di base, tecnico-specialistiche e trasversali - è fondamentale, pertanto, adottare un approccio complesso che riesca a tenere conto di tutti gli elementi e dimensioni al fine di riuscire a stimolare la volontà della persona ad agire per il cambiamento.

Tale modello richiede che ci sia coerenza metodologica nelle tre fasi tra loro strettamente connesse di: *progettazione, erogazione e monitoraggio/valutazione*.

Il modello formativo per competenze necessita di un'accurata capacità di analisi del fabbisogno per rilevare, al di là delle richieste esplicite, a volte poco chiare e definite o superficiali, le esigenze più profonde e implicite delle persone, delle organizzazioni, oltre che le caratteristiche del contesto che definisce il "come le risorse interne dell'individuo" debbano integrarsi con quelle esterne per manifestarsi come prestazioni. La competenza è sempre "situata", pertanto, potremmo dire che essa coinvolge il "saper agire" il "voler agire" e il "poter agire" in un dato contesto¹².

Nella fase di *progettazione*, le esigenze si traducono in obiettivi formativi funzionali a quella acquisizione e/o sviluppo di competenza, che avviene attraverso l'erogazione col supporto di formatori in grado di adottare e adattare il modello di formazione per competenze. In tal senso, l'uso flessibile e appropriato delle metodologie didattiche è la chiave di volta.

Nel corso dell'azione formativa, l'efficacia si misura e si valuta soprattutto attraverso *prove di valutazione* autentiche affinché la conseguente certificazione delle competenze sia cogente. Inoltre, la formazione che realizza COMPA, soprattutto quando riguarda piani formativi

¹¹ Grion et al. 2019 E. (2019), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, Cleup, Padova

¹² Ibidem

complessi e dedicati a singoli enti, non si limita a verificare i progressi durante e gli esiti raggiunti al termine dell'azione formativa in senso stretto (*output*), ma mira a verificare anche gli impatti a medio termine (*outcome*), perché i nuovi comportamenti organizzativi del cambiamento atteso avvengono in tempi più lunghi.

Alla luce di quanto sopra, va infine evidenziato che la formazione proposta da COMPA FVG persegue il miglioramento continuo sia dal punto di vista dell'efficienza che del benessere del singolo e delle organizzazioni.

4.1.2 Struttura per moduli o unità didattiche

Sul concetto di "modulo formativo", facendo sintesi di varie definizioni che nel tempo si sono prodotte in ambito scolastico, universitario, professionale e aziendale, si propone che, in funzione della formazione progettata per la Pubblica Amministrazione del FVG, il modulo possa avere la duplice valenza di:

- *unità di apprendimento* finalizzata all'**acquisizione di conoscenze teoriche** per l'aggiornamento professionale o all'aumento della consapevolezza riguardante un dato argomento la cui verifica è solitamente determinata da prove somministrate ai discenti di tipo cognitivo, più o meno complesse (es: non solo test a scelta multipla, ma problemi da risolvere);
- *unità di apprendimento* finalizzata all'**acquisizione di competenze**, quindi a quell'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che sono rilevabili attraverso prove autentiche, strutturate in prestazioni osservabili e valutabili sulla base di criteri specifici. Tali prove possono essere individuali e di gruppo.

Quando i percorsi formativi compongono un piano formativo dedicato ad una organizzazione pubblica, per rispondere all'analisi del fabbisogno condivisa con il committente, i moduli rappresentano parti di un insieme articolato di apprendimenti per il conseguimento di specifici obiettivi di cambiamento, miglioramento, innovazione organizzativa.

Il concetto di modulo implica il rigore formale a livello progettuale con l'esplicitazione di: finalità, obiettivi formativi, contenuti, metodi, modalità (online e in prossimità) e prove di verifica (ex-ante, in itinere ed ex-post). Un rigore che, però, non significa rigidità: va garantita la possibilità della personalizzazione e della flessibilità in base alla micro-progettazione didattica di ogni singolo incontro/lezione formativa.

I moduli formativi, tendenzialmente auto-sussistenti, di numero variabile, sono afferenti a diversi nuclei tematici e alle competenze collegate. A loro volta possono comporre una gamma variegata di percorsi formativi suddivisibili in due macrocategorie:

- percorsi “*centralizzati a catalogo*” progettati sulla base di fabbisogni che sono stati raccolti in modo massivo attraverso questionari e interviste a campione tra gli enti della PA FVG, ma con la possibilità di declinarne i livelli tramite test di autovalutazione in ingresso dei destinatari. I partecipanti provengono da enti diversi accomunati dal medesimo interesse per la proposta formativa a catalogo;
- percorsi “*personalizzati*” progettati tramite un’analisi dei fabbisogni raccolti in loco e a distanza interpellando con questionari, interviste e focus group i committenti e i destinatari di ogni singola organizzazione perché considerati *prosumer* dei piani formativi risultanti. L’attività formativa si svolge, per lo più, nelle sedi degli enti.

I moduli avranno un dimensionamento temporale differente se erogati in modalità online o in prossimità perché, evidentemente, il tempo di esposizione davanti allo schermo del proprio PC di un modulo formativo in fruizione sincrona on-line difficilmente sarà lo stesso necessario per la formazione in presenza. Peraltro, come già evidenziato, i percorsi formativi adotteranno una architettura tendenzialmente di tipo ibrido.

4.1.3 Elementi di sintesi

La progettazione per moduli dei percorsi formativi è del tutto razionale e funzionale in termini di chiarezza, trasparenza e gestibilità per i quattro attori in gioco: il progettista, il formatore, il discente e il committente, nel caso di “*piani custom*” dedicati agli enti (per la formazione cosiddetta “a catalogo” è importante coinvolgere il discente per conoscere le sue attese e il livello di competenze in ingresso). La struttura modulare, legata al modello per “competenze”, consente di pervenire a un livello ragionevole di standardizzazione, di controllo della qualità in erogazione, di comparazione dei risultati di apprendimento e del gradimento dei discenti. Permette, poi, di definire e rilasciare certificazioni conseguenti.

4.2 Tempo

4.2.1 Considerazioni di attualità

Formazione e apprendimento sono due elementi che stanno in relazione biunivoca e circolare, si manifestano in uno spazio fisico e/o digitale e sono inevitabilmente attraversate dal fattore tempo. Il tempo è una risorsa finita e non rinnovabile: sappiamo, infatti, che il tempo trascorso

non ritorna più se non come vissuto di cui fare memoria. In ogni caso, del tempo abbiamo una forte percezione soggettiva, benché venga sistematicamente oggettivato attraverso gli strumenti (ovunque presenti) che servono a quantificarlo in unità discrete. Infatti, avvertiamo il bisogno costante di poterlo gestire socialmente e organizzativamente con l'orologio.

Nella nostra società, il tempo è sempre più vissuto in forma compressa e accelerata. La velocità è la cifra più potente che connota la modernità e ancora di più la contemporaneità. Cerchiamo l'efficacia associata sempre all'efficienza, come capacità di realizzare di più e meglio con minor dispendio di denaro e di tempo .

Il mondo cambia sempre più spesso e a ritmi più sostenuti. L'urgenza del cambiamento è trasversale a tutti gli ambiti della vita sociale. Con l'avvento dell'informatica, evolutasi in vera e propria digitalizzazione del mondo, il bisogno di cambiamento anche nella PA è diventato ineludibile.

4.2.2 Attenzioni per una gestione efficace del tempo nella formazione

Dopo la pandemia, chi progetta e organizza la formazione assume la modalità online come forma "ordinaria", come la prossimità fisica, perché chi apprende ne apprezza la comodità, dovuta alla drastica riduzione dei tempi e dei costi dovuti agli spostamenti per raggiungere le aule. Il tempo dei discenti è sempre più limitato, compresso e frammentato fattore di cui l'offerta formativa deve tenere conto: ciò comporta infatti che, affinché il tempo dedicato ad un apprendimento formale appositamente progettato venga percepito come significativo, esso debba essere esperito come tempo "ben investito". Quindi, per il discente è importante che il tempo dedicato ad un percorso formativo aggiunga valore sul piano del proprio bisogno di apprendimento. In altre parole, il dipendente o l'amministratore pubblico è sempre meno disposto a partecipare a percorsi, anche se degni di interesse in linea generale, che non apportino un vantaggio di competenza, percepito come tale, e che sia concretamente spendibile nell'esercizio del proprio ruolo.

Chi progetta e offre occasioni di formazione deve pensare a quali possono essere i tempi giusti per la fruizione da parte dei discenti della PA nell'arco dell'anno, del mese, della settimana, della giornata. Peraltro, il tempo della formazione non può essere compresso a piacere, perché esistono tempi di apprendimento umani che vanno conosciuti grazie allo studio delle scienze cognitive. Il tempo dell'apprendimento ha a che fare con l'attenzione che va invogliata e la motivazione che va accesa o supportata.

Solo per farne cenno, le scienze cognitive ci insegnano che l'attenzione può essere di tre tipi:

- *selettiva* (o focalizzata in quanto capace di escludere altri stimoli);
- *divisa* (es. multitasking, su più stimoli che si sormontano, legati ad automatismi su domini differenti);
- *sostenuta* (per un tempo prolungato).

Nel merito si tratterà di svolgere degli approfondimenti specifici, successivi alla presente indagine, per ricavare indicazioni operative utili a rafforzare le capacità di attenzione dei discenti adulti durante le attività di formazione.

Per esperienza formativa diretta, nelle attività COMPA FVG, possiamo dire che il tempo di formazione speso all'interno di un gruppo d'aula ha, per il singolo discente, un potenziale di apprendimento maggiore, a patto che l'esperienza sia ricca di stimoli e ben gestita.

Tempo e *ritmo* della formazione si tengono insieme. Lo sappiamo tutti dai tempi della scuola: l'insegnante che ha un ritmo troppo veloce vede gli allievi in affanno nel seguirlo, non apprendono. Ma anche l'insegnante dal ritmo molto lento vede gli allievi perdersi perché si annoiano, non prestano attenzione. Al formatore COMPA spetterà il compito di saper osservare i segnali non verbali degli allievi, di chiedere e promuovere attività di feedback con una certa frequenza, di proporre brevi ricapitolazioni degli argomenti trattati anche coinvolgendo i partecipanti nello svolgimento di questa attività, di alternare momenti di esposizione frontale (contenuta in tempi adeguati al mantenimento dell'attenzione alta), con altri di confronto, soprattutto tra pari, esercitazioni, riflessioni e lavori individuali e di gruppo.

Alla luce delle ridotte capacità di attenzione media da parte delle persone adulte di oggi, si tratterà di progettare interventi formativi, soprattutto per la formazione online, per "unità temporali minime" in modo da permettere la gestione dell'attenzione e la riutilizzabilità dei moduli formativi o delle unità temporali che lo compongono. I moduli dovranno essere ben focalizzati tenendo conto dei contesti effettivi di applicazione degli apprendimenti, con attività di verifica puntuale di quanto appreso.

Le attività laboratoriali in presenza/prossimità potranno prevedere tempi più "larghi" o comunque ben dimensionati per essere autoconclusivi, prevedendo un livello di protagonismo molto alto dei discenti per una partecipazione piena alla trattazione dei contenuti, alla esemplificazione dei casi oggetto di discussione, dei problemi da sottoporre all'attenzione del docente e al resto del gruppo, alla condivisione di pratiche sia buone che critiche.

Pur con i dovuti distinguo dettati dalla differenza tra la psicoanalisi come tempo di cura/terapia e la formazione come tempo per l'apprendimento/sviluppo di competenze, vale la pena

riprendere la distinzione di J. Lacan tra il *tempo cronologico* inerente il livello conscio (misurato dall'orologio) e il *tempo logico* (soggettivo dell'inconscio)¹³.

Infatti, *mutatis mutandis*, l'apprendimento non è un automatismo conscio che avviene rigorosamente nel tempo cronologico della lezione, ma spesso chiama in causa la dimensione inconscia da cui affiorano stati di consapevolezza i cui tempi non sono facilmente prevedibili e possono manifestarsi anche fuori dall'aula. Se il "tempo logico" di Lacan prevede *l'istante per vedere*, il *tempo per comprendere* e il *momento per concludere*, potremmo forse affermare che va valorizzato nella formazione, soprattutto, l'"istante per concludere" che corrisponde alla comprensione illuminante di un contenuto a cui l'allievo attribuisce un significato importante per l'agire nel mondo.

4.2.3 Avvertenze

Questo gioco di equilibri (investiamo tempo nella formazione, ma selezioniamo con saggezza per quali competenze; spendiamo tempo insieme, ma personalizziamo i percorsi; prepariamo molto bene gli interventi, ma preserviamo il tempo del formatore e del formando...) richiede strumenti e metodologie nuove che siano in grado di salvaguardare esigenze tra loro a volte confliggenti. Usando una metafora, occorre una progettualità formativa "*a goccia*" al posto della progettualità "*a pioggia*" cui spesso la PA è abituata.

In generale per formazione "*a goccia*" intendiamo la capacità di gestire in maniera più efficace ed efficiente sia il tempo del docente che del discente, evitando di fare della formazione non necessaria, ottimizzando la formazione già svolta, avendo piena consapevolezza del percorso formativo dei singoli, decidendo quali sono le figure da coinvolgere. In particolare, questo potrebbe voler dire:

- La personalizzazione dei percorsi formativi, in modo da evitare che i discenti frequentino attività formative che non aggiungono valore rispetto a quanto già saputo o le cui tematiche non sono di loro interesse. Questo richiede che qualcuno conosca la storia del discente e i suoi obiettivi di apprendimento (auto definiti o etero definiti che siano). Questo qualcuno può essere il discente stesso (e ciò implica di lasciare a lei/lui un ampio margine di decisione relativamente al proprio percorso) o una figura esterna (questo però implica una knowledge base molto accurata di tutto il parco dei potenziali discenti).

¹³ In J.Lacan, *Scritti*. Vol. I (a cura di G.B. Contri), Einaudi, 2022

- La capacità, solo apparentemente in contrasto con la prima, di pensare i percorsi e i momenti formativi all'interno del contesto lavorativo del discente. Due esempi:
 - potrebbero esistere situazioni in cui la formazione di tutti gli appartenenti ad un'area o a un ufficio, caratterizzandosi per i continui riferimenti al contesto operativo, è capace di suscitare interessanti riflessioni all'interno del "gruppo classe", anche a prescindere dal diverso livello di partenza delle singole persone (che magari suggerirebbe – ai sensi del punto precedente – di formare solo alcuni);
 - potrebbero esistere dei contesti in cui la formazione può generare ai partecipanti aspettative che poi verrebbero frustrate generando malcontento e conflitto.
- La definizione di strutture formative nuove che non implicino necessariamente la presenza fisica del docente per tutta la durata del corso – dalla "semplice" modalità asincrona/blended, ai lavori di gruppo autogestiti che, una volta lanciati dal docente, transitano solo attraverso il coordinatore per gli aspetti logistici, alla delega della formazione operativa a "evangelizzatori" che vengono formati sulla erogazione di unità formative estremamente strutturate.

Attenzione: alla formazione è necessario che le persone riservino un tempo dedicato per evitare di cadere nella trappola efficientista della riduzione ai minimi termini della formazione "perché non c'è tempo". Tuttavia, non ci possiamo più nemmeno permettere di fare formazione "a pioggia", nel senso suddetto, sperando che in qualche modo abbia comunque effetto.

4.3 Strumenti

4.3.1 Premesse

Non è facile tracciare il confine tra gli "strumenti", i "metodi formativi" e la "struttura dell'intervento formativo". Abbiamo deciso di suddividere gli strumenti in base ai macro-momenti formativi. In particolare, ci è sembrato importante distinguere gli **strumenti esterni** al momento formativo in senso stretto (assessment, progettazione dei percorsi, valutazione, feedback) e gli **strumenti interni**, cioè, quelli utilizzati all'interno del momento formativo.

Quando trattiamo i concetti all'interno della formazione, i confini non sono da assumere come demarcazioni che separano in modo netto i campi semantici, ma vanno intesi in modo sfumato e dinamico: il momento della valutazione e/o autovalutazione delle competenze acquisite, per esempio, va considerato come occasione di apprendimento per i discenti e l'interazione tra i vari strumenti diventa parte importante del nostro ragionamento. In effetti, trattando con la

presente ricerca di Nuovi Ambienti di Apprendimento diventa centrale la capacità di riunire strumenti diversi in un’ottica formativa circolare facendo in modo che si alimentino l’uno con l’altro, consolidando la conoscenza acquisita dai vari attori del percorso formativo.

4.3.2 Gli strumenti “fuori dall’aula”

Per poter costruire l’ecosistema di cui si parla nel capitolo dei metodi formativi, è necessario che i diversi momenti del percorso (prima dell’aula, in aula e dopo l’aula) siano sistemi aperti in grado di scambiarsi informazioni e fecondarsi reciprocamente.

Uno dei compiti degli strumenti “fuori dall’aula” è di essere depositari di una banca dati che raccolga in modo strutturato e interoperabile:

- il catalogo delle esperienze formative possibili, organizzate il più possibile in moduli tali da rappresentare o che siano scomponibili in unità minime di apprendimento e che siano utilizzabili come “ingredienti base” per costruire i percorsi formativi;
- la valutazione degli apprendimenti di tutti i partecipanti ai percorsi, o per moduli o per unità minime di apprendimento (misurazione dell’output);
- la valutazione del grado di trasferimento delle competenze acquisite in aula dai partecipanti nel proprio contesto di lavoro a distanza di tempo (misurazione outcome);
- l’inquadramento organizzativo dei diversi partecipanti (ente, area, ufficio...);
- il libretto formativo di ogni persona, anche in relazione alle competenze acquisite nel tempo.

Questa banca dati potrà permettere di leggere i dati in almeno tre direzioni differenti:

- la direzione dell’*intervento formativo*. In questo modo ogni modulo avrebbe una propria “lettura” per capire il livello di efficacia raggiunta in termini di *output* e di *outcome*. Di conseguenza, sarà possibile ritardare ciascun modulo quando e quanto opportuno;
- la *direzione del percorso formativo del singolo discente*. In tal senso ciascuno beneficerebbe di una “lettura” del proprio percorso formativo (in itinere). Ciascun discente potrebbe, individualmente, comprendere quali dimensioni di apprendimento sono più efficaci per lui/lei; potrebbe riflettere sui *gap* di competenze che lo/la riguardano (cioè, il differenziale tra le competenze espresse e quelle potenziali da acquisire in relazione al proprio ruolo). La riflessione potrebbe riguardare anche i *gap*

di attuazione dei cambiamenti (tra la volontà di “mettere a terra” quanto appreso e la reale applicazione nel medio periodo);

- la *direzione organizzativa di ogni ente o di ogni funzione dell’ente*: si potrebbe, infatti, identificare l’impatto della formazione effettuata e individuare gli ostacoli che limitano questo impatto.

Ovviamente l’esistenza di una banca dati non è garanzia di una maggiore efficacia: ne è solo la precondizione. La conoscenza insita nell’informazione raccolta ha bisogno di essere strutturata, analizzata e rappresentata prima di poter essere sostegno alle decisioni formative di tutti gli attori coinvolti.

Si precisa che in tal modo non s’intende “spersonalizzare” la formazione o proporre un’idea meccanicistica della stessa secondo cui l’esistenza dei dati sia sostitutiva dell’agire umano (del discente, del formatore e dei decisori dell’organizzazione). Acquisiamo con circospezione anche la stessa definizione di decisione *data-driven*, che può essere una soluzione attuabile nel caso di ambienti complicati¹⁴, ma certamente va usata con cautela quando si tratta di sistemi complessi.

Pensiamo che un sistema complesso come quello formativo abbia bisogno di decisioni *data-aided*, ossia di decisioni prese da attori senzienti che abbiano a disposizione un’ampia e strutturata (seppur imperfetta e incompleta) base di informazione sul tema oggetto della sua decisione. Questo non esclude la possibilità che tale approccio si interfacci anche con l’*Open Education Resources* (OER) in virtù delle quali ciascun docente e discente può aumentare le opportunità di insegnamento/apprendimento tramite il libero accesso alle risorse formative reperibili online.

Se opportunamente progettata e realizzata (sia in fase di raccolta dati che in fase di analisi e rappresentazione degli stessi) una tale struttura può essere la “spina dorsale” di un nuovo ambiente di apprendimento che permetta:

- ai *progettisti di formazione* di attingere a un ben strutturato “catalogo di ingredienti” per scrivere la propria “ricetta”, la propria proposta formativa per una persona o per un ente;

¹⁴ Si veda sul tema una chiara esposizione di R.Poli in: [A Note on the Difference Between Complicated and Complex Social Systems | Cadmus Journal](#)

- ai *decisori dell'ente* di monitorare il livello di gradimento, la partecipazione e l'impatto della formazione nella propria area di responsabilità;
- ai *formatori* di ricevere feedback strutturati in relazione all'andamento dei percorsi in cui sono coinvolti, conoscere l'impatto che tali percorsi hanno nelle organizzazioni, per promuovere un sempre maggior orientamento dei formatori alla generazione di cambiamento e al miglioramento continuo;
- ai *funzionari* di mettere a frutto in modo più consapevole il proprio percorso formativo;
- agli *agenti autonomi* (tramite algoritmi) di interagire con tutte le attività formative "centralizzate a catalogo" di COMPA, o con lo specifico percorso formativo per aiutare i singoli utenti/discenti ad orientarsi in un ambiente che potrebbe risultare eccessivamente ricco di informazioni. Per rendere un ambiente di apprendimento "pulito" e "leggibile" è necessario che la grande massa di informazione sia gestita "a monte" in modo da semplificare la vita all'utente.

Il compito di orientare l'utente a trovare la proposta più pertinente rispetto alle proprie esigenze può essere svolto, sostanzialmente, da tre attori del sistema:

- il *progettista COMPA*, che tuttavia ha disponibilità di tempo limitate per potersi occupare di ogni utente in modo personalizzato;
- il *responsabile della formazione dell'ente* di concerto con i responsabili di area/ufficio, che però non sono sempre in grado di scegliere il o i percorsi della "taglia giusta", né possono avere una visione completa in tempi brevi dell'offerta formativa COMPA esistente;
- un *agente autonomo* (tramite algoritmi) che, all'interno di confini e obiettivi tracciati dai primi due attori, possa supportare in modo personalizzato il percorso dei singoli utenti, come un "tutor virtuale personale" che, sulla base di una serie di dati forniti dall'utente (competenze possedute, posizione lavorativa, bisogni formativi), possa suggerire i percorsi (costantemente aggiornati) più attinenti a cui iscriversi.

Ovviamente, la possibilità di dotarsi di "agenti autonomi" richiede investimenti economici per la progettazione di una architettura complessa e la gestione organizzativa di una macchina che va costantemente monitorata.

Anche in questo caso, molto probabilmente, la sfida più grande non è tecnologica, ma soprattutto di tipo culturale. Sarà necessario far passare il messaggio:

- agli *utenti/discenti* che la raccolta dei dati non è richiesta per motivi burocratici bensì formativi, essendo funzionale al processo formativo di qualità. Si tratterà, quindi, di costruire dei questionari “d’ingresso” per raccogliere dati in forma strutturata sul livello di partenza dell’utente; di affinare i questionari di autovalutazione degli apprendimenti; di specificare le intenzioni di applicazione delle competenze acquisite/sviluppate tramite la formazione e di verifica di tale applicazione ad una congrua distanza temporale;
- ai *formatori* che la corretta formalizzazione della progettazione didattica delle lezioni o dei percorsi affidati non è un adempimento amministrativo, ma contenuto importante per la creazione di quel patrimonio informativo necessario alla gestione di un ambiente complesso. Servirà formare i formatori affinché sia corretta e completa l’alimentazione di tale patrimonio informativo;
- ai *responsabili della formazione* (Project manager) che la complessità del mondo attuale richiede percorsi formativi personalizzati e che è necessario co-progettarli offrendo a tutti gli attori coinvolti spazi appositi. In altre parole, occorre lasciare spazi agli utenti per poter personalizzare il percorso formativo scelto, entro i limiti consentiti dagli obiettivi formativi che ne strutturano l’architettura complessiva.

Gli strumenti “fuori aula” devono dare supporto nelle seguenti fasi:

- *engagement*: rientrano qui tutti gli strumenti utili per catturare l’interesse degli utenti/discenti e delle organizzazioni, per fare in modo che ci sia un investimento motivazionale consapevole dei discenti riguardo ai temi che si intendono approfondire (rientrano qui per esempio: le diverse modalità di promozione, la presentazione delle modalità di svolgimento della formazione, la comunicazione della vision che sta dietro l’attività...)
- *socializzazione*: creare un clima positivo è parte fondamentale della riuscita delle azioni formative, ed è necessario adottare strumenti che aiutino a creare un ambiente in cui le persone si sentano sicure e a proprio agio (importanza degli spazi informali di scambio - la pausa caffè è il classico esempio, ma se ne possono creare molti sia in presenza che a distanza, e anche nelle attività asincrone)
- *follow up*: per non lasciar cadere nell’oblio le lezioni acquisite, è necessario e importante disporre di strumenti adatti a verificare e riprendere gli apprendimenti nel tempo (ad esempio podcast, newsletter, incontri, conferenze, comunità di pratica...)

- *trasferimento*: per creare impatti è necessario che le persone si sentano ingaggiate anche dopo l'intervento formativo, e sentano una spinta a condividere con gli altri gli elementi di innovazione che hanno interiorizzato (strumenti utili per favorire il trasferimento possono essere kit di comunicazione, comunità di pratica, ...)

4.3.3 Gli strumenti "d'aula"

Per la formazione in presenza/prossimità distinguiamo:

- *formazione indoor*: bisogna porre una nuova attenzione al setting delle aule, per creare un ambiente positivo e in linea con gli obiettivi formativi. Lo spazio ideale dovrebbe essere neutro per poter di volta in volta "vestirlo" in base alle esigenze specifiche delle diverse attività formative. Gli strumenti d'aula sono quelli noti: lavagne a fogli mobili, post-it, pennarelli, lavagne digitali e multimediali, sedie ergonomiche, tavoli, ecc;
- *formazione outdoor*: esperienze para sportive, esplorative con task specifici individuali o di gruppo, orienteering, esperienze basate su metafore, ecc. Gli strumenti saranno corrispondenti al tipo di esperienze da realizzare in condizioni di sicurezza e di funzionalità a misura di adulti, tenendo conto di età e condizioni diverse.

Per la formazione a distanza distinguiamo:

- *formazione sincrona*: si svolge tipicamente tramite piattaforme di videoconferenza, che possono includere altri strumenti collaborativi al loro interno, e consentono di lavorare all'interno di un'aula virtuale in contemporanea;
- *formazione asincrona*: si svolge tipicamente all'interno di LMS (Learning Management System) che consentono di creare contenuti fruibili liberamente dal discente, senza il vincolo della presenza contemporanea. Tutti i docenti/formatori avranno bisogno di essere formati nella produzione di questi materiali che dovranno rispondere alle curve di apprendimento in fruizione asincrona.

4.3.4 Avvertenze

La sfida che è stata descritta in questo capitolo è molto rilevante da diversi punti di vista: di budget, di progettazione per la complessità dell'architettura, per la gestione organizzativa di un sistema che va costantemente monitorato, per lo sforzo formativo che chiede a tutti i docenti di modificare il proprio approccio per uniformarsi ad una visione forte e integrata dell'ambiente di apprendimento.

Gli strumenti cambieranno velocemente per effetto dell'innovazione tecnologica e perciò sarà necessario che COMPA attivi un gruppo di lavoro che tenga costantemente monitorata la possibile introduzione nell'offerta formativa di strumenti volti a facilitare la fruizione, accrescere la soddisfazione dei discenti e potenziare gli effetti del loro apprendimento in termini di trasferimento nei contesti effettivi di lavoro.

4.4 Metodi

Quando usiamo il termine "metodo" vale sempre la pena richiamare la sua etimologia che deriva dal greco "methodos": parola composta da *meta* (in direzione di, in cerca di) e *hodòs* (via, cammino). Avere un metodo vuol dire percorrere un cammino conoscendone la direzione. Fuor di metafora, significa avere dei criteri razionali per conseguire un obiettivo. Parlando di formazione – in questo contesto, ancora una volta, s'intende l'apprendimento di tipo professionale e organizzativo nella Pubblica Amministrazione – avere metodo significa saper condurre i discenti verso obiettivi di apprendimento dichiarati e condivisi all'inizio del percorso di formazione. Obiettivi che non sono individuati casualmente, ma in relazione ad un fabbisogno ("ciò che è necessario") la cui rilevazione è in vista del raggiungimento di uno scopo.

I metodi formativi sono vie utili per facilitare l'apprendimento umano che, necessariamente, coinvolge tutta la persona. Apprendere, infatti, non è soltanto una questione cognitiva, mentale, visto che la persona umana apprende con tutto l'apparato sensoriale, cioè con tutto il corpo.

Ogni nostro apprendimento avviene all'interno di un contesto, a sua volta composto di ambienti che possiamo immaginare come spazi di relazione dove si sviluppano reti di relazione con altri, che sono colleghi, fornitori, utenti/clienti, stakeholder in genere. Spaziando tra luoghi fisici e digitali, appartenenti a reti plurime, anche nella PA le persone hanno maggiori possibilità di apprendere nella e dalla diversità dei punti di vista, dei contributi di saperi diversi che si intrecciano. Tale ricchezza è potenzialmente un valore positivo, ma va gestita, perché implica una complessità che determina dispersività se manca un metodo che dia una forma dotata di senso e proporzione all'apprendimento. La dispersività è figlia anche della superficialità, spesso dovuta alla velocità con la quale si vuole soddisfare un bisogno di conoscenza.

I formatori, per tali motivi, devono sempre più saper coniugare la capacità di esercitare il ruolo di docente che spiega (funzione importante perché spiegare significa "aprire qualcosa di piegato su sé stesso" ignoto o poco chiaro nella mente che ambisce a vedere) e quella del facilitatore che agevola/aiuta i discenti a fare discernimento/selezione delle fonti e delle

conoscenze (soprattutto reperite in Internet) e ad esprimere il proprio punto di vista in modo costruttivo, a spiegarsi nel confronto con altri, ad arricchire il sapere che è stato spiegato dal docente accogliendo altri saperi che non sono solo teorie, ma possono essere abilità pratiche, conoscenze applicate, errori commessi, soluzioni immaginate e sperimentate, uso appropriato di strumenti che producono artefatti (risultati tangibili “fatti ad arte” secondo regole).

Tutto questo per dire che, per fare formazione nel contesto attuale e futuro, i formatori devono saper padroneggiare un ventaglio di metodi diversi, altrimenti i discenti non saranno messi nelle condizioni di apprendere valorizzando al meglio, nei tempi che servono, i saperi provenienti da fonti diverse, di discriminarne il valore, di saperli integrare in nuove sintesi e di saperli trasferire nei luoghi di lavoro per il miglioramento continuo e il proprio benessere organizzativo.

4.4.1 Appropriata nell'uso dei metodi

Chi forma deve prefiggersi il compito di offrire spazi in cui le persone si sentono accolte in un contesto stimolante, caldo e valorizzante, sia quando la formazione si realizza in prossimità o on-line in forma sincrona favorendo lo scambio di idee, la formulazione di domande per capire, approfondire, dibattere, sperimentare, sia quando la formazione è asincrona e le persone hanno bisogno di muoversi nell'ambiente digitale con piacevolezza, facilità, guidati in percorsi chiari in cui è semplice scaricare e caricare documenti, chattare, partecipare ai forum, svolgere esercitazioni e test.

I metodi, come la letteratura scientifica insegna, vanno scelti in funzione degli obiettivi di apprendimento da conseguire, della modalità di erogazione e del profilo dei discenti.

4.4.2 Attenzioni metodologiche per l'engagement

A questo punto è opportuno ricordare che senza buone motivazioni ad imparare non si apprende in modo significativo. E le motivazioni vanno accese, stimolate, mantenute alte. Questo comporta che chi fa formazione deve sapere quali leve agire sul piano dell'engagement dei discenti. La sfida è motivare i discenti a utilizzare un ecosistema di apprendimento con continuità. Alcune attenzioni metodologiche sono:

- *Creare contenuti interessanti e rilevanti*: assicurarsi che i materiali di apprendimento siano stimolanti e pertinenti. I discenti partecipanti sono più inclini a impegnarsi quando vedono l'importanza e la rilevanza di ciò che stanno imparando per i loro obiettivi personali o professionali.

- *Offrire feedback tempestivo*: fornire un feedback tempestivo e costruttivo sugli sforzi dei partecipanti. Il feedback aiuta i discenti a monitorare il loro progresso e a capire dove possono migliorare.
- *Promuovere l'interazione sociale*: creare opportunità per l'interazione tra i discenti, ad esempio tramite forum di discussione, gruppi di studio o progetti di gruppo. La connessione con gli altri può aumentare il senso di comunità e motivazione.
- *Personalizzare l'esperienza di apprendimento*: consentire ai discenti di personalizzare il loro percorso di apprendimento in base ai loro interessi e livello di competenza. L'adattamento delle risorse e delle attività può mantenerli coinvolti.
- *Fornire incentivi e riconoscimenti*: offrire piccoli incentivi o riconoscimenti per il completamento di obiettivi o traguardi specifici. Questi possono essere badge, certificati o anche punti.
- *Monitorare il progresso*: consentire ai discenti di tenere traccia del proprio progresso. Strumenti come la visualizzazione dei progressi o il monitoraggio del tempo trascorso possono essere motivanti.
- *Offrire supporto tecnico*: assicurarsi che i discenti abbiano un supporto tecnico pronto quando ne hanno bisogno. La frustrazione tecnica può essere un ostacolo alla motivazione soprattutto nella formazione on-line asincrona.
- *Favorire la riflessione metacognitiva*: aiutare i discenti a sviluppare la capacità di riflettere sul proprio apprendimento. La metacognizione può aumentare la consapevolezza e l'autoregolazione.
- *Mantenere l'aspetto divertente*: utilizzare elementi di gioco, come quiz, per rendere l'apprendimento più divertente e coinvolgente.
- *Comunicare con empatia*: mostrare empatia verso le sfide e le esigenze degli studenti. La comunicazione aperta e di sostegno può contribuire a mantenere la motivazione.
- *Valutare e migliorare costantemente*: raccogliere feedback dagli studenti e apportare miglioramenti in base alle loro esigenze. Gli studenti apprezzano quando vedono che le loro opinioni sono ascoltate.

In sintesi, la chiave per mantenere i discenti motivati a utilizzare un ecosistema di apprendimento con continuità è la creazione di un ambiente stimolante, personalizzato e di supporto. La motivazione è spesso influenzata da fattori come la rilevanza, l'autonomia, la

competenza, la connessione sociale e l'interazione con i materiali di apprendimento. Pertanto, un approccio multifattoriale che tiene conto di questi aspetti può contribuire a mantenere alta la motivazione degli studenti nel lungo periodo.

5. Appendice 1 - Il contesto italiano ed europeo

Le appendici che seguono consentono di approfondire ulteriormente quanto esposto nei capitoli precedenti in merito ai casi analizzati e alla letteratura scientifica consultata.

5.1 Sezione prima

Come descritto in precedenza, la ricerca sulle caratteristiche della formazione di maggiore successo, si è avvalsa di un questionario (compilato da 10 amministrazioni). Tale strumento è stato utilizzato anche come base per le interviste svolte con alcune amministrazioni maggiormente interessate a concorrere alla ricerca (cinque in totale) e come base di confronto e discussione per il focus group.

La prima sezione della scheda di rilevazione prevede la raccolta di esperienze di apprendimento eccellente progettate e realizzate dagli Enti attuatori (una a loro scelta in base al livello di significatività conseguita) e di esplicitare quali sono stati i fattori di successo di tali esperienze.

5.1.1 Esperienza di apprendimento

Metodologicamente si è chiesto a ciascuna organizzazione di autovalutare un recente progetto formativo di successo. Analizzando la prima sezione trasversalmente alle varie organizzazioni, emerge che le esperienze di apprendimento considerate significative e descritte all'interno della scheda di intervista sono state svolte in via maggioritaria in presenza, con durata prevalentemente lunga. Diversi sono i percorsi che sono stati erogati (o seguiti) a distanza (asincroni e sincroni) la cui durata, diversamente da quanto emerso per le esperienze in presenza, è stata in prevalenza breve.

Dai dati emerge che i percorsi hanno contribuito alla formazione al ruolo (in particolare per nuovi responsabili, nuovi compiti, competenze manageriali, turnover) e all'aggiornamento delle conoscenze; inoltre, hanno previsto fasi di auto-apprendimento e formazione permanente, come attività inserita in un programma annuale o pluriennale definito dall'Ente.

5.1.2 Fattori di successo

Si è chiesto a ciascuna organizzazione coinvolta di “scomporre il successo” del progetto in cinque fattori chiave, selezionandoli e ponderandoli percentualmente¹⁵.

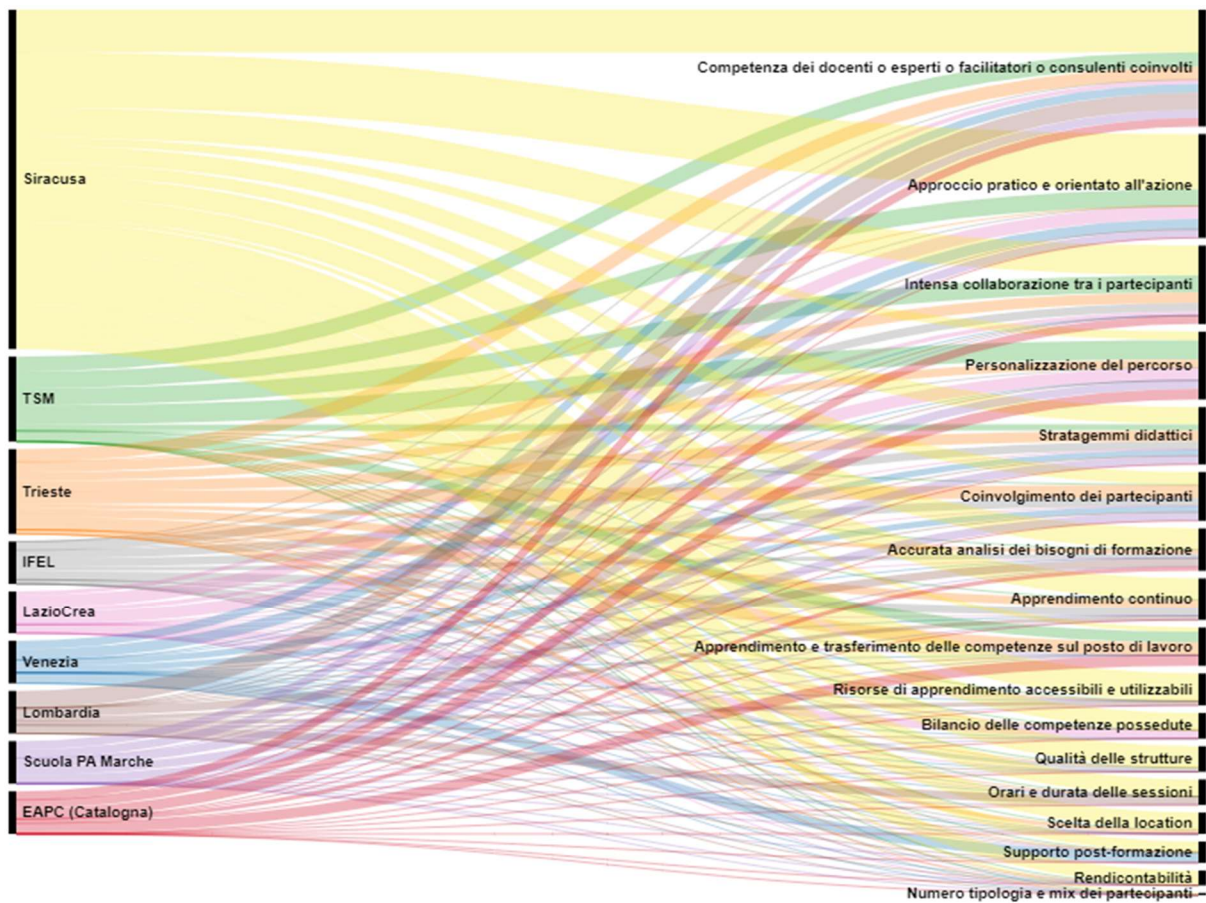
Aggregando i dati raccolti, è emersa una fotografia ben chiara dei fattori che hanno portato al successo dei percorsi segnalati come positivi. Tra le componenti più significative vi sono la **competenza dei docenti / esperti / facilitatori /consulenti** coinvolti, **l’approccio pratico e orientato all’azione**, **l’intensa collaborazione tra i partecipanti e la personalizzazione del percorso**. Tra gli aspetti meno indicati risultano, invece, rendicontabilità, numero, tipologia e mix di partecipanti e supporto post-formazione.

Facendo un’analisi più qualitativa dei dati, emerge che 5 fattori hanno un peso preponderante (oltre il 50%):

- La competenza dei docenti / esperti / facilitatori /consulenti esterni
- Gli stratagemmi didattici
- Approccio pratico e direttamente orientato all’azione
- Intensa collaborazione tra i partecipanti
- Coinvolgimento dei partecipanti e accurata analisi dei fabbisogni formativi (comprensiva della ricognizione delle opportunità presenti e di anticipazione di bisogni futuri).

A destra del grafico sono elencati tutti i fattori per ordine di frequenza delle risposte date.

¹⁵ Per un esame dettagliato dei 16 fattori si rimanda alla scheda di rilevazione utilizzata. In sintesi essi hanno riguardato: elementi di processo (bilancio delle competenze possedute, analisi dei bisogni, progettazione partecipata, sistema di valutazione), legami stretti con processi organizzativi (turnover, nuovi settori in base alle potenzialità), modalità realizzative (personalizzazione, approccio esperienziale, stratagemmi didattici), interazione fra i partecipanti (reti e scambi strutturati, project work di gruppo), trasferimento sul lavoro nel corso dell’attività (piani di azione, sessioni di mentoring, supporto, assistenza, post-formazione), tecnologie (piattaforme online, applicativi, materiali multimediali e risorse interattive, assistenza tecnologica), caratteristiche dei partecipanti (numero, tipologia e mix dei partecipanti), elementi al contorno (localizzazione, qualità ambienti, orari).



Si deduce che questi elementi, determinanti la conformazione dei percorsi formativi, devono essere analizzati e progettati con attenzione, tenendo in considerazione gli argomenti trattati, gli impatti che si vogliono produrre e le persone coinvolte. Più volte all'interno di questo elaborato, e in particolare nella sezione dedicata ai "Fattori chiave", ritornerà questo concetto di progettazione ad hoc del percorso formativo e degli aspetti che influiscono sull'apprendimento.

5.2 Sezione seconda

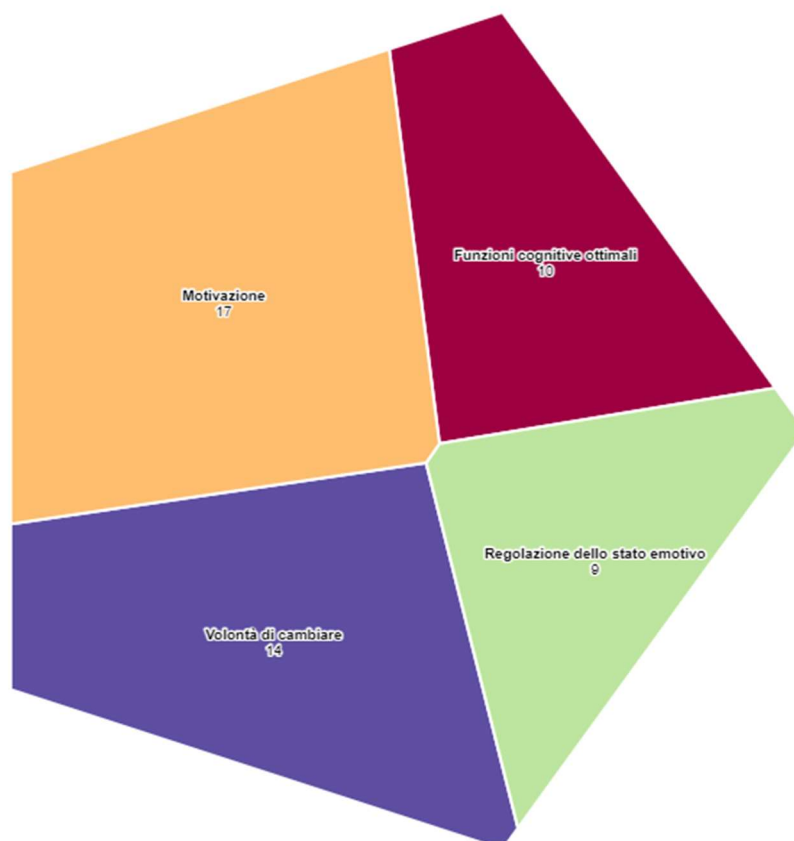
La seconda sezione della scheda d'intervista mira a rilevare in generale le caratteristiche di tutta la formazione realizzata e dell'apprendimento prodotto dall'organizzazione coinvolta, andando ad analizzare fattori di successo, condizioni ottimali al contorno della formazione, aspetti caratterizzanti gli ambienti di apprendimento e approcci, strategie e modalità.

In questo caso l'autovalutazione è stata ulteriormente semplificata, richiedendo per ognuno dei tre settori di indagine privilegiati (1- Condizioni ottimali al contorno della formazione, 2- Ambienti di apprendimento, 3- Approcci, strategie, modalità) la sussistenza dei fattori proposti

(su un totale di 23 fattori)¹⁶. Occorre inoltre specificare che i fattori rilevanti per l'apprendimento oggetto dell'intervista sono quelli emersi dall'analisi della letteratura scientifica (v Cap 7. Appendice 3 - Gli ambienti di apprendimento: un'analisi della letteratura) e ne hanno costituito per questo una prima verifica di congruità.

5.2.1 Condizioni ottimali

Per quanto riguarda le condizioni ottimali al contorno della formazione, intese come prerequisiti della formazione, ossia aspetti specifici della persona su cui si può agire direttamente in modo molto limitato o nullo, è emerso che gli elementi principali, tra quelli proposti, sono la motivazione e la volontà di cambiare.

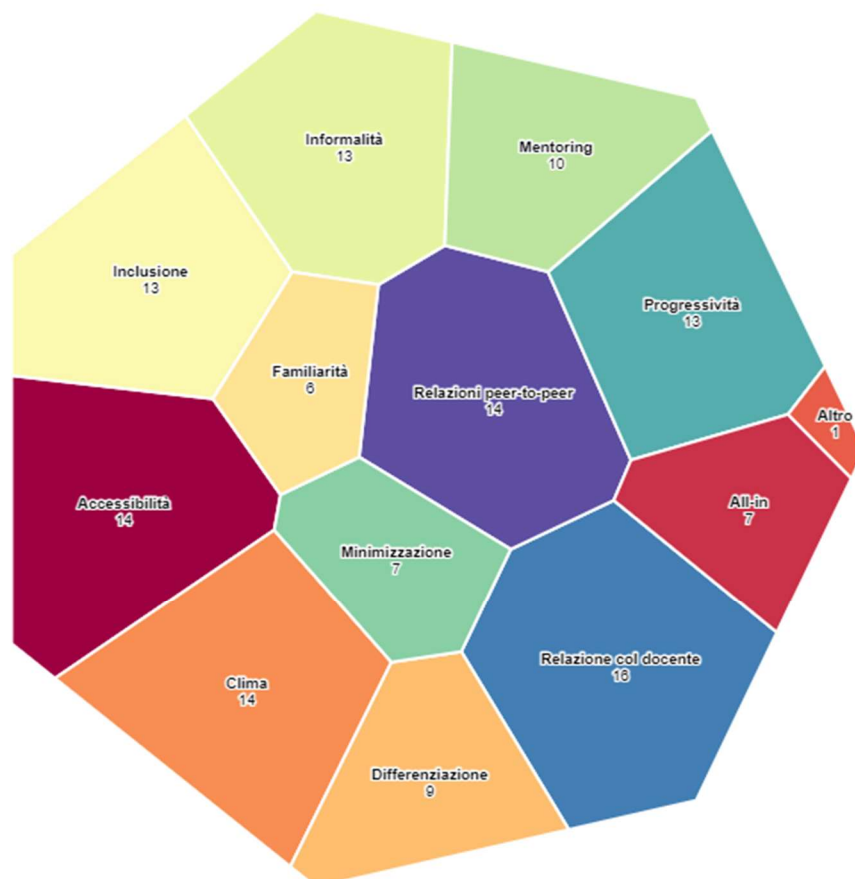


¹⁶ Si rimanda alla scheda di rilevazione per un esame dettagliato dei fattori. A titolo esemplificativo erano proposti: 1- Condizioni ottimali al contorno della formazione, 2- Ambienti di apprendimento, 3- Approcci, strategie, modalità

5.2.2 Aspetti caratterizzanti

Ponendo l'attenzione sugli aspetti caratterizzanti gli ambienti di apprendimento risulta che l'elemento più ricorrente tra i percorsi formativi analizzati è la **relazione con il docente**. Notevole importanza viene attribuita anche all'**accessibilità**, sia fisica che digitale, alle **relazioni peer-to-peer** e al **clima**. Questi fattori, a differenza delle condizioni ottimali precedentemente analizzate, sono direttamente gestibili dai docenti e dai facilitatori d'aula, nonostante in alcuni casi siano frutto di condizioni esogene.

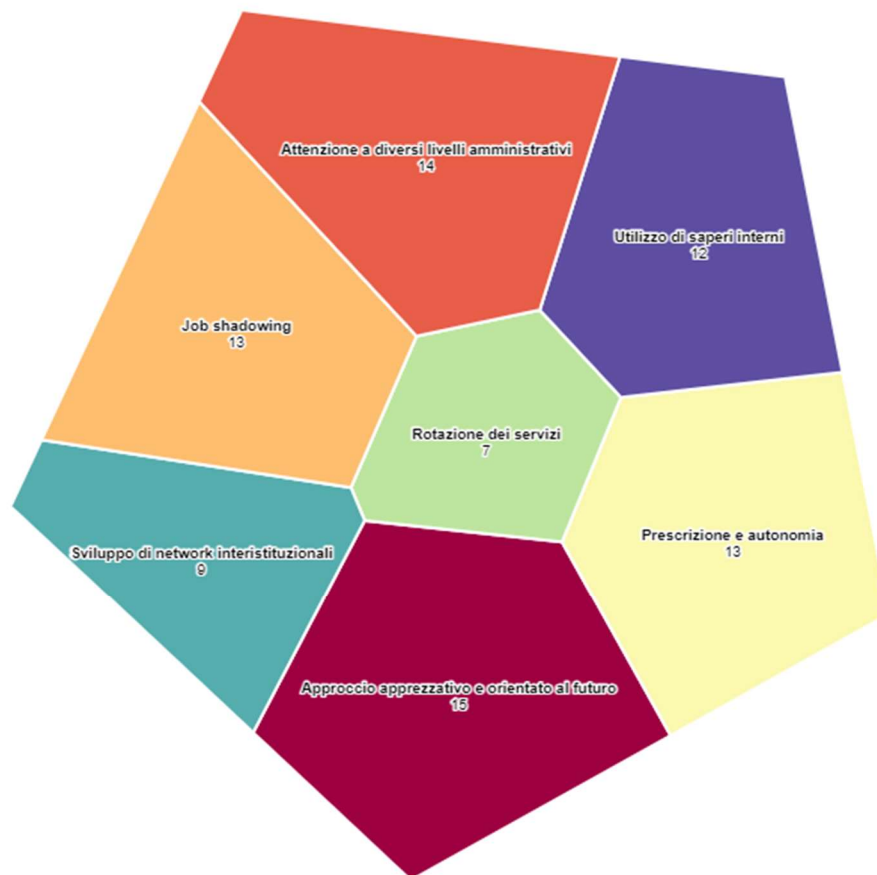
Risulta quindi fondamentale tenere in considerazione questi elementi in fase di progettazione ed erogazione delle attività formative, approfondimento che sarà oggetto di analisi del capitolo "Fattori chiave".



5.2.3 Approcci, strategie e modalità

L'ultimo focus poneva l'attenzione su approcci, strategie e modalità che generano un apprendimento più efficace. Emerge che i fattori più ricorrenti, tra le esperienze formative

descritte, sono l'approccio apprezzativo e orientato al futuro¹⁷, l'attenzione a diversi livelli amministrativi¹⁸, job shadowing¹⁹, prescrizione/autonomia²⁰ e utilizzo di saperi interni.



¹⁷ Ovvero Piani di formazione che puntano a confermare, consolidare e diffondere best practices e competenze efficaci secondo una visione di cambiamento e rivolta a scenari futuri, piuttosto che rincorrere criticità specifiche e gap del passato.

¹⁸ Ovvero stretto collegamento con i processi di riforma generali e delle policies nazionali da una parte e strategie e azioni promosse a livello locale. Il quadro delle competenze da sviluppare accompagna il piano di riforma della Funzione Pubblica e il Programma di governo locale e il PIAO (o equivalente). Il quadro delle competenze stabilisce in sostanza la modalità ideale del lavoro per le persone nella funzione pubblica in una specifica amministrazione.

¹⁹ Ovvero sviluppare una formazione sul posto di lavoro che consenta a un dipendente di seguire e osservare da vicino un altro dipendente in azione e in un determinato ruolo. Questo tipo di apprendimento viene utilizzato con successo per inserire nuovi dipendenti nell'organizzazione o in un nuovo ruolo.

²⁰ Ovvero l'apprendimento e lo sviluppo dei dipendenti pubblici lungo tutta la carriera nella PA avvengono mediante attività definite con un mix di apprendimento formale programmato unito a uno sviluppo e consolidamento autogestito.

5.2.4 Sezione terza

Nell'ultima parte della scheda si punta a comprendere quali sono stati gli esiti registrati dagli Enti intervistati sul piano dell'efficacia della formazione a distanza.

5.2.5 Modalità on-line

Il lockdown, con la conseguente impossibilità a incontrarsi in presenza, ha dimostrato come l'ICT possa essere un valido supporto all'apprendimento, anche per coloro che non sono "nativi digitali". Nel settore pubblico il digitale ha avuto e avrà un'importanza crescente, andando ad affiancare e rafforzare le tradizionali attività formative e generandone di nuove.

La formazione online, come evidenziato dall'analisi della letteratura contenuta nel prossimo capitolo, consente e agevola un ampio accesso, ma può condurre a situazioni di minor efficacia e maggiori rischi nel caso in cui il percorso formativo risulti completamente a distanza.

Le domande di approfondimento sono:

- La formazione on line ha dato esiti totalmente positivi?
- Ha generato apprendimento efficace e paragonabile a quello realizzato in presenza?
- Si sono manifestati problemi relativi alla poca confidenza nell'uso delle tecnologie?
- Ha consentito effettivamente una maggiore diffusione dell'apprendimento per la sua flessibilità (sincrona/asincrona) e per la possibilità di evitare spostamenti da lavoro e da casa?
- Quali contenuti sembrano potersi avvantaggiare maggiormente di attività formative online?
- Quali altri vantaggi in termini di apprendimento ha prodotto la formazione online?

Relativamente alla prima domanda buona parte delle organizzazioni coinvolte ha indicato che la formazione online ha dato **esiti positivi**. Alcune interviste, tuttavia, hanno sottolineato come la buona riuscita dei percorsi online dipenda molto dai temi affrontati (principalmente formazione su tematiche tecniche e specialistiche), dalla motivazione e dalla buona gestione ed efficacia del docente. Interessante è la risposta che afferma come gli esiti siano stati più positivi quando alla formazione online è stata **abbinata una parte in presenza** (il c.d. apprendimento ibrido). Infine, diverse sono le strutture che sostengono che in generale **la formazione in presenza non possa essere sostituita da quella online**, poiché i benefici e gli obiettivi di apprendimento sono diversi e vanno valutati per ciascuna attività formativa.

La seconda domanda voleva paragonare gli effetti in termini di **efficacia della formazione** online rispetto a quella realizzata in presenza. Molte sono le organizzazioni che sostengono che l'efficacia dei due metodi sia **uguale e paragonabile**; un ugual numero però afferma il contrario. Questa dicotomia da un lato segnala le grandi potenzialità della formazione a distanza, dall'altro sottolinea l'attenzione che occorre porre nello scegliere la modalità in funzione degli obiettivi di apprendimento.

Una struttura formativa, in particolare, ha sottolineato come nella progettazione didattica sia fondamentale valorizzare le potenzialità di ciascun contesto (in presenza e online), evitando di "forzare" gli spazi e gli strumenti per creare esperienze non adatte ad es. ai destinatari, alla metodologia e ai risultati di apprendimento attesi.

Altrettanto interessante è la sfumatura descritta dalla struttura che afferma come la formazione online possa rappresentare una opportunità per una formazione di base da rafforzare attraverso incontri in presenza. Infine, di rilievo è anche la considerazione sulla possibilità di fissare meglio i concetti mediante percorsi online, grazie alla disponibilità e alla possibilità di poter consultare quando e quante volte si vuole un determinato contenuto.

Alla domanda su **quali contenuti sembrano potersi avvantaggiare maggiormente delle attività formative online** la maggior parte i responsabili consultati ha risposto indicando le **tematiche giuridiche e tecniche**, in particolare riguardo ad argomenti circoscritti trattabili in un tempo limitato.

Alcune organizzazioni hanno segnalato come la formazione online, quasi paradossalmente, possa addirittura favorire il confronto fra le persone di realtà diverse, che normalmente non si incontrano, come pubbliche amministrazioni diverse tra loro od organizzazioni pubbliche e soggetti privati. La formazione online consente inoltre di focalizzare meglio gli argomenti e interagire, tramite la chat, direttamente e immediatamente, senza correre il rischio di interrompere il relatore.

Un altro aspetto espresso riguarda il fatto che nella formazione, soprattutto sulle normative o sulle procedure, la formazione online consente di raggiungere, con un messaggio interpretativo e applicativo univoco e oltretutto replicabile, una quantità di persone molto superiore a quelle che possono essere formate in presenza.

Alla domanda, infine, su **quali altri vantaggi, in termini di apprendimento, abbia prodotto la formazione online** sono state sostanzialmente due le risposte più rilevanti e cioè:

- aver consentito una **maggiore diffusione e pervasività della formazione** all'interno delle organizzazioni, potendosi avvalere di relatori di livello nazionale e internazionale che altrimenti difficilmente per un numero così grande di persone;
- aver prodotto un **miglioramento della vita personale** potendo gestire meglio i tempi della formazione all'interno della propria agenda personale.

La formazione online ha consentito, inoltre, di approfondire una molteplicità di tematiche maggiormente in sintonia con gli interessi personali e professionali, garantendo un alto livello di autonomia nel processo di apprendimento.

6. Appendice 2 - Appunti sulla formazione per la PA locale in EUROPA

6.1 Francia, Spagna, Inghilterra-Galles

Come accennato nelle note metodologiche, per situare meglio scenari e tendenze in atto è stata fatta tra ottobre 2023 e febbraio 2024 una ricognizione desk sulle strategie, modalità, contenuti, delle principali azioni di supporto all'apprendimento in ambito pubblico in alcuni paesi europei, con i quali COMPA FVG aveva avuto proficui rapporti di collaborazione all'interno di Progetti Europei. La scelta è ricaduta su Francia, Spagna e Inghilterra-Galles²¹.

L'analisi dei soggetti istituzionali preposti alla formazione della PA (prevalentemente rivolta a personale direttivo, quadri e funzionari, amministratori eletti o nominati) svolta attraverso un'analisi dei siti istituzionali, ha riguardato:

- Missione e organizzazione degli Enti
- Ambienti di apprendimento, approcci e strategie
- Programmi formativi di rilievo per consistenza, durata, metodologie, contenuti, destinatari
- Innovatività e originalità rispetto ai programmi svolti in Italia
- Specificità della formazione on line
- Eventuali condizioni ottimali al contorno della formazione.

La ricognizione risente molto del rilievo dato dalle Agenzie nei propri siti alle diverse iniziative e dell'accuratezza e completezza delle informazioni riportate nelle pagine web istituzionali.

In relazione alle differenti logiche istituzionali e organizzazioni sul territorio dei tre paesi, risulta diversa anche l'organizzazione e le modalità di promuovere apprendimento nella PA.

²¹ Il sistema pubblico del Regno Unito ha un'articolazione differenziata. Mentre lo stato si occupa della pubblica amministrazione del Regno (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del nord e altri territori) la PA locale è regolata da norme più specifiche che attengono ai diversi stati del Regno. Per la formazione dei dipendenti pubblici territoriali, Inghilterra e Galles si avvalgono delle medesime strutture e pertanto sono state considerate insieme.

Coerentemente con il sistema pubblico centralizzato francese, la formazione è garantita da due principali soggetti di livello nazionale: [l'INSP-Institut National du Service Public](#) (che dal 1° gennaio 2022 ha sostituito l'ENA- *École nationale d'administration*) per quanto riguarda lo Stato e il [CNFPT \(Centre National Fonction Publique Territorial\)](#) per quanto riguarda le Amministrazioni locali. Entrambe le agenzie hanno la sede a Parigi.

La Spagna, con un'organizzazione pubblica statale, ma con forte autonomia regionale, prevede anch'essa un ente di formazione centrale, [l'INAP \(Instituto Nacional de Administración Pública\)](#) e un sistema di agenzie per ognuna delle diciassette regioni spagnole. Giusto per fare alcuni esempi tra i più accreditati: [IAAP Instituto Andaluz de Administración Pública](#), *l'Instituto Balear de Administración Pública*, [Escola d'Administració Pública de Catalunya](#) il *Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria*.

Dopo diverse riforme del settore della formazione pubblica, Inghilterra e Galles si avvalgono per la formazione del personale e degli amministratori locali prevalentemente di [LGA \(Local Government Association\)](#). Praticamente tutte le amministrazioni territoriali della complessa articolazione pubblica Inglese e Gallese sono utenti del LGA²². Altri importanti attori per lo sviluppo di competenze in ambito pubblico sono direttamente [il Cabinet Office](#)²³ e il [Civil Service College](#)²⁴.

Un elemento significativo comune alla pubblica amministrazione locale in Francia e Spagna, nei pochi casi analizzati, riguarda il **collegamento fra l'attività di ricerca, selezione e di formazione**. Infatti, i soggetti attuatori delle attività formative sono anche quelli che si occupano dell'individuazione delle nuove figure professionali necessarie all'impiego pubblico, ma anche

²² 21 consigli di contea, 164 consigli distrettuali, municipali o comunali, 63 consigli unitari, 33 quartieri di Londra, 36 quartieri metropolitani, oltre 9000 "Parish", cioè comunità rurali o piccoli centri abitati.

²³ Tra i programmi realizzati direttamente dal Cabinet Office (dipartimento esecutivo del Governo del Regno Unito a supporto del Primo Ministro), il GSCU ([Government Skills and Curriculum Unit](#)) creato nel settembre 2020 per costruire una cultura di apprendimento continuo e mirato. Il curriculum, accessibile e di facile navigazione, aiuta ogni dipendente pubblico a coltivare e affinare le proprie competenze assumendosi la responsabilità del proprio sviluppo.

²⁴ Il Civil Service College è un'agenzia privata che opera d'intesa con il Cabinet Office quindi con il primo ministro e il ministro della funzione pubblica. Ha un [programma molto articolato](#) per una pluralità di utenti.

del reclutamento dei dipendenti organizzando i corsi-concorso e i corsi di preparazione per le selezioni.

In Inghilterra Galles invece il reclutamento avviene attraverso differenti strade prevalentemente più legate al libero mercato e gestite singolarmente da ogni amministrazione.

Tuttavia, in tutti e tre i contesti esaminati, è a carico delle agenzie di formazione la **mappatura dei profili professionali** della pubblica amministrazione che costituiscono un punto di riferimento per la selezione, per la formazione, per la valutazione e la certificazione delle competenze, per gli sviluppi di carriera, per il placement in ambito pubblico.

Il **numero dei profili** varia sensibilmente da caso a caso ([500](#) differenti mestieri descritti in 29 filiere [professionali](#) in Francia, mentre nel Regno Unito i mestieri pubblici di civil servant si [raggruppano in 4 aree principali](#) (rapporti col pubblico, sicurezza, funzioni pubbliche e specializzazione, ciascuna articolata per ruolo).

Pur con alcuni distinguo, le attività formative sono fortemente orientate verso ruoli di responsabilità. In Inghilterra-Galles, **la formazione degli amministratori** costituisce uno degli assi centrali delle azioni per sviluppare le competenze e conseguentemente elevare la qualità dell'attività pubblica. In Spagna l'attenzione è distribuita fra **amministratori e dirigenti pubblici**, mentre in Francia è prevalentemente volta alla dirigenza pubblica.

Una particolarità è la **formazione dei rappresentanti sindacali**, che oltre alle proprie attività proposte dalle sigle di appartenenza, possono avvalersi delle opportunità offerte dalle agenzie pubbliche, con cui collaborano peraltro soprattutto in fase di analisi dei fabbisogni maggiormente nei casi di Spagna e Inghilterra-Galles.

Le attività formative per i dipendenti pubblici e gli amministratori locali riguardano sia **competenze di tipo tecnico, sia competenze di tipo trasversale** ma, soprattutto per quanto riguarda la dirigenza pubblica, è forte l'interesse per rafforzare le **capacità di gestione del cambiamento, programmazione strategica, presa delle decisioni, gestione del personale**.

Le attività si svolgono con corsi in presenza medio lunghi, che vanno dai 5 ai 20 giorni o con attività a distanza, sincrona o asincrona, di durata molto inferiore. In tutti e tre i paesi è crescente l'utilizzo di **attività di supporto individuale** come il mentoring e il coaching per l'esercizio più efficace delle competenze manageriali e per il supporto alla innovazione e gestione del cambiamento.

Per quanto riguarda l'Inghilterra-Galles molto importante la **formazione fra pari** con la realizzazione di progetti di cambiamento e innovazione che vengono assistiti e facilitati da parte degli organismi preposti.

Stante una sostanziale uniformità dell'organizzazione e della pratica amministrativa, nonché del contesto socioeconomico (i divari regionali presenti in Italia sono un unicum in Europa), soprattutto in Francia e Inghilterra sono molti diffusi i **toolkit per facilitare e uniformare l'apprendimento**, la corretta realizzazione e lo sviluppo di azioni o applicazioni complesse.

6.2 Tre best practice

6.2.1 Inghilterra: Guida per il Consigliere efficace

LGA ha prodotto una serie di materiali di apprendimento a distanza, che coprono una pluralità di argomenti, specificamente dedicati a tutti gli amministratori, ma particolarmente utili ai nuovi consiglieri.

Secondo una tipica tradizione manualistica anglosassone, con la partecipazione diretta di numerosi amministratori e di stakeholder pubblici è stato elaborato un [Quaderno di esercizi](#), concepito come strumento di apprendimento per i consiglieri locali. Ha lo scopo di aiutare i consiglieri ad acquisire e sviluppare competenze chiave che li aiuteranno a essere più efficaci nel ruolo.

Alcuni dei contenuti sono certamente di maggiore utilità per i consiglieri neoeletti, tuttavia, anche per i consiglieri di maggiore esperienza il libro di esercizi può servire come utile promemoria e consolidamento delle competenze, degli approcci e delle tattiche chiave che consentono di influenzare positivamente l'azione.

Da sottolineare che nei contesti urbani inglesi, la multiculturalità è un elemento caratterizzante ormai consolidato. Farsi interpreti autentici delle esigenze e delle diverse aspirazioni dei cittadini diventa dunque per l'amministratore locale anglosassone una sorta di impegno prioritario. In particolare, nelle strategie di ascolto dell'amministratore pubblico è un elemento distintivo coinvolgere il pubblico "impermeabile", di chi, cioè, rifiuta in dialogo o semplicemente si disinteressa totalmente della cosa pubblica.

Questo manuale ha dunque lo scopo di fornire alcune indicazioni su come sviluppare un approccio e uno stile personale di contatto con le persone ma che consenta di essere più efficace nelle attività amministrative quotidiane, sentendosi a proprio agio.

6.2.2 Francia: Accelerare la Transizione Ecologica

Il CNFPT supporta le comunità e i dipendenti pubblici ad affrontare le sfide della transizione ecologica che richiedono nuove competenze e una rapida evoluzione delle politiche pubbliche e delle pratiche professionali di tutto il personale degli enti locali. L'apprendimento collettivo è una leva essenziale per trovare risposte operative rispetto a fenomeni senza precedenti.

Per comprendere fenomeni e problematiche, adeguare obiettivi su dati scientifici, integrare sistemi normativi e finanziari, individuare buone pratiche e leve di azione, ovviamente l'apprendimento non viaggia solo sui canali della formazione in senso stretto, ma attraverso un'ampia gamma di servizi quali: webinar, eventi pubblici, video, learning object e podcast. Sono inoltre stati previsti dei percorsi di apprendimento generativi (cioè orientati a dare competenze e autonomia operativa) specifici per le figure di vertice della PA locali e per le diverse "professioni" pubblica: percorsi formativi brevi, percorsi mirati alle specializzazioni professionali in tutti gli ambiti delle politiche pubbliche locali.

Infine, per favorire la "realizzabilità" dei progetti degli enti locali e per rispondere alla diversità dei territori sono state programmate attività di supporto ad hoc, configurate per dimensione, contenuti, tecnologie, modalità attuative, a una o più comunità territoriali.

In questa logica di particolare interesse i percorsi per **Direttore, dirigente responsabile della transizione ecologica e sociale** rivolto ad Amministratori e Dirigenti responsabili del settore ambiente. Questo percorso mira:

- a soddisfare i fabbisogni di competenze dei dirigenti affinché siano in grado di gestire strategie ambientali favorevoli alla salute, alla biodiversità e alla conservazione delle risorse, e partecipare così all'adattamento delle politiche pubbliche territoriali alla transizione ecologica e sociale;
- a progettare, condurre e sostenere a livello strategico l'azione pubblica territoriale favorevole alla transizione ecologica.

Sono previsti due moduli, entrambi di tre giorni full time: Strumenti di intelligenza collettiva nelle politiche di transizione ecologica e Facilitazione strategica al servizio della transizione ecologica e sociale

Tra i contenuti: Dinamiche sociali del cambiamento; SNA-Social Network Analysis; Analisi delle interazioni con gli stakeholder; Strumenti, metodi di diagnosi, pianificazione e conduzione dell'azione pubblica; Articolazione della strategia ambientale con altre politiche pubbliche;

Approcci strategici in situazioni complesse e multi-attore; co-costruzione di politiche pubbliche per la transizione ecologica e inclusiva.

Tra le metodologie didattiche: testimonianze; analisi di casi; EASW (European Awareness Scenario Workshop); Teatro d'impresa; Forum e sessioni di co-progettazione.

6.2.3 Spagna: Servizio di consulenza strategica

L'EAPC (Escola d'Administració Pública de Catalunya) di Barcellona ha recentemente definito un modello di apprendimento basato sulla *learnability*²⁵. I fondamenti di questo modello nascono da tre principi guida: integrità (valori etici e trasparenza); digitalizzazione (uso della tecnologia per snellire i processi) e innovazione (generazione di nuove soluzioni con un impatto positivo). L'impatto del nuovo modello di apprendimento denominato [MAD \(Model d'aprenentatge i desenvolupament\)](#), sia sulla società che sui dipendenti pubblici, sui gruppi di lavoro e sulla stessa Amministrazione, si misura attraverso cinque attributi:

- **empowering** (attraverso forme di potenziamento dell'autoapprendimento, dell'apprendimento online e dell'apprendimento per tutta la vita);
- **competenza** (consolidando competenze legate ai profili professionali);
- **esperienza** (basato sull'apprendimento esperienziale, immersivo, critico e riflessivo);
- **sociale** (con la formazione di team multidisciplinari e multi-competenze che collaborano utilizzando metodologie agili)
- **trasformativo** (promuovere miglioramenti, sviluppare percorsi formativi, sviluppare progetti, svolgere ricerche e generare e diffondere conoscenza).

Il nuovo contesto lavorativo, sociale, politico ed economico sta portando alla luce nuovi bisogni di servizio per i cittadini e, di conseguenza, la necessità di creare e offrire nuovi servizi di supporto ai lavoratori pubblici. Coerentemente con il nuovo modello di apprendimento MAD, secondo il quale i bisogni e le sfide che si presentano richiedono un approccio agile, flessibile,

²⁵ In contesto lavorativo la *learnability* è la predisposizione a mettersi in gioco e di mantenersi aggiornati. Si può considerare una capacità di apprendimento avanzata. Non si tratta infatti della mera acquisizione di nozioni ma dello sviluppo di saperi e capacità per la loro messa in pratica per ottenere risultati migliori e affrontare difficoltà e nuove sfide. Si può parlare di *learnability* come competenza professionale e come di attitudine. L'approccio mentale, infatti, ha un peso rilevante nel determinare quanto si può imparare di nuovo. Chi è ben disposto verso le novità e non teme il cambiamento ha un "coefficiente di *learnability*" più alto di chi tenda a mantenere sempre gli stessi metodi.

su misura e orientato alle persone, il Servizio Sviluppo e Gestione Talenti dell'EAPC propone un [nuovo servizio di consulenza strategica](#) per i team.

Il servizio è rivolto a quadri e dirigenti che vogliono affrontare proattivamente nuove sfide con il proprio team, gestendo il talento e promuovendo l'intelligenza collettiva dell'organizzazione. La tipologia dell'innovazione può essere molto varia: dall'ideazione o implementazione di un nuovo servizio o prodotto, alla revisione e miglioramento dei processi interni, alla coesione di un nuovo gruppo di professionisti o alla trasformazione del modo di lavorare.

Conseguentemente gli ambiti di intervento privilegiati, ma non esclusivi, sono:

- Servizi (prodotti): ideazione, sviluppo e/o implementazione di servizi e/o prodotti che rispondano ai cittadini
- Processi (flussi): creazione, aggiornamento e/o implementazione di schemi e/o processi che ottimizzino l'organizzazione, favorendo e veicolando piani operativi coerenti con la strategia del Governo
- Cultura e gestione del personale pubblico (persone): cambiamenti nelle politiche di gestione delle persone che lavorano all'interno dell'Amministrazione per migliorarne attitudini e capacità.

Concretamente il supporto consiste: nella preliminare definizione della fattibilità e adattamento per realizzare la sfida; un servizio di consulenza su misura, guidato da esperti del settore; un piano d'azione specifico, concordato tra EAPC, unità organizzative ed esperti, per attuare il miglioramento in un tempo dato (da tre a sei mesi).

6.3 Riflessioni finali

L'analisi delle varie schede d'intervista raccolte all'interno del contesto italiano, nonostante non costituiscano un campione statistico, tracciano le linee di tendenza delle modalità e degli aspetti che hanno caratterizzato e stanno caratterizzando le diverse attività formative presenti nel territorio nazionale, confermando l'orientamento verso una formazione più aperta, più personalizzata, più attenta agli aspetti strategici e operativi. Si riscontra una rinnovata centralità della formazione come fondamentale leva del cambiamento, con un maggiore investimento nelle strutture dedicate e nei programmi.

Le nuove acquisizioni nel campo delle neuroscienze, che trovano applicazione nei processi formativi, e le tecnologie, come si vedrà meglio nel capitolo seguente, hanno modificato il modo di apprendere generando sia vantaggi quantitativi, non solo economici, che qualitativi

consentendo, anche grazie alla multimedialità, forme di conoscenza più profonde e capacità operative più ampie, precise e avanzate.

La ricognizione nei tre paesi europei sollecita una riflessione sia concettuale, soprattutto in chiave sistemica, che operativa.

La rilevanza forse più significativa riguarda i destinatari di queste azioni di sistema: coerentemente con la necessità di essere davvero strategici in modo innovativo, sono i top manager, i Direttori Generali, i Direttori di Servizio, i Responsabili di Enti di settore ad essere al centro dei programmi che poi trovano modo di diffondersi nelle organizzazioni.

Ormai da diversi decenni, il concetto di formazione lungo tutto l'arco della vita significa prendere in consegna le persone addirittura prima dell'entrata nel sistema pubblico, con stage e tirocini per aspiranti, con corsi di preparazione alle selezioni, e prosegue con la formazione di ingresso, percorsi di gruppo individuali a supporto delle progressioni di carriera e dell'acquisizione di nuovi ruoli, affianca infine le uscite dal lavoro con i passaggi di consegne e perfino i periodi post-quiescenza.

Altri elementi di rilievo riguardano il continuo sviluppo di reti professionali che forniscono una struttura di governance, standard di lavoro elevati, opportunità di sviluppo professionale e soprattutto incoraggiano al miglioramento e alla collaborazione anche interistituzionale.

Un'altra modalità di successo per il rafforzamento della PA sono i programmi di reclutamento di talenti per identificare e sviluppare i futuri leader, cercando di captare nel settore pubblico laureati altamente qualificati e motivati provenienti da diverse discipline accademiche. Qualcosa in tale senso si sta iniziando anche in Italia con progetti di attrazione e *onboarding* sempre più curati.

Altre vie per favorire l'apprendimento sono insite nelle logiche del lavoro pubblico Europeo che prevede di norma la rotazione di servizio e il cambio di Amministrazione (spesso di luogo) dopo un dato periodo. Questa acquisizione di competenze di contesto aiuta le persone a sviluppare conoscenze trans/multidisciplinari, sperimentare forme organizzative e stili di direzione diversi, favorire una comprensione ampia e approfondita del funzionamento del sistema pubblico.

Sviluppo di capacità strategiche e di costruzione di scenari futuri, e-Leadership, sostenibilità e inclusione sono alcuni dei contenuti più ricorrenti per promuovere le diverse transizioni in cui la PA deve svolgere un ruolo trainante e da protagonista.

7. Appendice 3 - Gli ambienti di apprendimento: un'analisi della letteratura

7.1 Premessa

L'approfondimento sugli ambienti di apprendimento, attraverso l'analisi della letteratura scientifica reperita nelle principali banche dati, ha evidenziato che si tratta di un campo in continua evoluzione, caratterizzato da metodologie eterogenee e ricerche in costante aggiornamento. L'analisi della letteratura scientifica in questo ambito evidenzia una mancanza di solidità nei dati e nelle analisi che confermino con certezza l'efficacia di alcuni metodi rispetto ad altri. Tuttavia, alcune metodologie emergono come particolarmente promettenti.

7.2 Cosa vuol dire apprendere

L'apprendimento ha un profondo radicamento biologico: apprendiamo con tutto il corpo. Alcune scoperte neuroscientifiche hanno rivoluzionato il modo in cui comprendiamo cosa significa "apprendere"²⁶, e in particolare la scoperta di:

- Rapporto tra movimento fisico e potenziamento dell'apprendimento e della memoria
- Impatto delle emozioni sull'apprendimento
- Influenza dei neuroni dopaminergici nel sistema previsionale del cervello
- Influenza reciproca tra clima sociale, cultura e apprendimento
- Neuroni specchio e importanza dell'imitazione
- Neuroplasticità
- Persistenza della memoria a breve termine
- Importanza del sonno per la memoria.

L'itinerario formativo, che si snoda lungo un percorso fatto di contenuti, metodi e strumenti,

²⁶ Su questi temi si vedano per esempio: Joseph LeDoux (2002), *Il sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*, Raffaello Cortina. Milano; Eric R. Kandel (2017), *Alla ricerca della memoria. La storia di una nuova scienza della mente*, 2017, Codice, Torino; Sebastian Seung (2016), *Connettoma*, Codice, Torino; Franco Fabbro (2016), *Le neuroscienze: dalla fisiologia alla clinica*, Carocci, Roma.

determina la propria efficacia attraverso la *ripetizione*: la spirale ricorsiva rafforza le relazioni sinaptiche, favorendo i processi di apprendimento.

7.3 I prerequisiti della formazione

Ci sono elementi, lato utente, su cui non si può agire direttamente in ambito formativo, ma di cui è necessario tener conto. Si tratta di prerequisiti che consentono l'azione formativa in quanto tale, e sono stati schematizzati in:

- *Funzioni cognitive ottimali*: ovvero, se il mio cervello non sta funzionando bene, non posso apprendere secondo le mie potenzialità. La letteratura (v. bibliografia) ci dice che gli elementi essenziali al corretto funzionamento delle funzioni cognitive sono innanzitutto: attività fisica e fatica, sonno di qualità, esposizione al sole e all'aria aperta, dieta non processata e ricca di fibre;
- *Motivazione*: ovvero, se non voglio fare la formazione, non ci sarà nessun effetto trasformativo. Le motivazioni con cui le persone si avvicinano ad un percorso formativo sono le più varie: dalla volontà di conoscere persone, all'aspirazione ad un salto di carriera, alle aspettative esterne, all'impegno sociale, dalla noia, al piacere di imparare;
- *Volontà di cambiare*: ovvero, se cerco un percorso formativo, lo faccio perché mi rendo conto che c'è qualcosa che non va e che voglio cambiare. Tipicamente si va in cerca di formazione per cambiare le proprie competenze, le proprie conoscenze, i propri comportamenti o i propri atteggiamenti;
- *Sicurezza psicologica*: ovvero, se non mi sento al sicuro in un ambiente formativo, non parteciperò davvero alle attività proposte. Su questo possiamo agire costruendo ad esempio un setting adeguato, ma ci sono variabili su cui i formatori e i tutor non hanno possibilità di operare;
- *Regolazione dello stato emozionale*: ovvero, se sono in preda alla rabbia, alla frustrazione, all'euforia, alla tristezza, non riuscirò a ragionare lucidamente. La gestione delle emozioni è importante anche all'interno del processo formativo, ma allo stesso tempo è una competenza che non può essere trasmessa come elemento all'interno di percorsi formativi che si occupano di altri contenuti.

7.4 L'ambiente di apprendimento

Dall'analisi della letteratura (v. bibliografia) sono emersi una serie di aspetti che devono caratterizzare un ambiente di apprendimento efficace, sia esso un ambiente in presenza o a distanza:

- *Accessibilità*: l'ambiente di apprendimento non deve presentare ostacoli all'ingresso e alla fruizione;
- *Inclusione*: l'ambiente di apprendimento deve abbracciare la diversità e la complessità degli utenti e del contesto;
- *Progressività*: i contenuti dell'ambiente di apprendimento devono garantire l'accesso per livelli e la sequenzialità di approfondimento;
- *Minimizzazione*: l'ambiente di apprendimento deve essere essenziale e non presentare elementi di disturbo dell'attenzione o di distrazione;
- *Relazioni dirette con il docente*: l'ambiente di apprendimento deve garantire una relazione diretta con il docente;
- *Relazioni peer-to-peer*: l'ambiente di apprendimento deve garantire la possibilità di interagire con gli altri utenti;
- *Familiarità*: l'ambiente di apprendimento deve essere analogo ad ambienti già conosciuti all'utente;
- *Mentoring*: l'ambiente di apprendimento deve prevedere l'opportunità del mentoring;
- *All-in*: l'utente deve poter svolgere ogni compito all'interno dell'ambiente di apprendimento, senza dover uscire o cercare altre risorse;
- *Informalità*: l'ambiente di apprendimento deve prevedere in origine spazi di confronto formali e informali;
- *Differenziazione*: le risorse nell'ambiente di apprendimento devono essere differenziate in modo da spalmare lo sforzo cognitivo su sistemi attentivi diversi;
- *Clima*: l'ambiente di apprendimento deve consentire la costruzione di un clima positivo.

7.5 La presentazione nella didattica

L'utilizzo di presentazioni digitalizzate, oltre a rappresentare un ancoraggio cognitivo, contribuisce alla ripetizione dei concetti, mandandoli in ridondanza cognitiva, specialmente nel caso in cui uniscano diversi modi di presentare le informazioni (immagini, schemi, ecc), operando in questo modo una semplificazione e focalizzazione dei concetti. D'altro canto, però, le presentazioni, con la loro struttura necessariamente sequenziale, sacrificano la complessità

operando una ipersemplicificazione dei contenuti, impongono un ordine rigidamente sequenziale e inibiscono il libero sfogo delle associazioni mentali.

7.6 Le metodologie formative

In alcuni degli articoli analizzati - che sono review della letteratura esistente - sono citate diverse metodologie formative, per le quali è stata testata l'efficacia nel produrre apprendimento. Le vediamo di seguito:

- *Flipped Classroom*: il modello FC inverte la tradizionale sequenza di insegnamento, spostando la presentazione e l'acquisizione dei contenuti da parte degli allievi fuori dall'aula attraverso materiali multimediali, mentre le attività pratiche avvengono in aula. Questo metodo mira a favorire l'apprendimento attivo e personalizzato. Migliora la frequenza, l'apprendimento e il valore percepito della formazione.
- *Analisi di Casi*: coinvolge lo studio approfondito di situazioni specifiche, promuovendo la comprensione critica e la risoluzione dei problemi attraverso l'applicazione pratica delle conoscenze teoriche. Ha efficacia soprattutto nell'apprendimento delle soft skills.
- *Action Learning*: è un approccio che mette l'accento sull'apprendimento attraverso l'esperienza pratica. Gli individui affrontano problemi reali, riflettono sulle soluzioni e apprendono attraverso il processo di risoluzione dei problemi.
- *Apprendimento collaborativo*: chiamato anche team based learning, mette il gruppo degli allievi al centro dell'esperienza formativa. Ha efficacia sul singolo evento formativo, e si dimostra inefficace sui percorsi di lunga durata; migliora le performance di memoria in età avanzata. Gli effetti positivi sono indipendenti dalla numerosità del gruppo, e dalle relazioni preesistenti tra i partecipanti, ma non funziona se il partner di apprendimento è una macchina (ovvero quando l'utente interagisce con IA).
- *Apprendimento esperienziale*: è l'apprendimento basato sulle esperienze rilevanti: l'utente – che è in genere un utente autonomo ed in grado di identificare le proprie esigenze formative – legge le proprie esperienze alla luce di queste esigenze ed è in grado di trarne insegnamenti utili da mettere in pratica.
- *Comunità di Pratica*: sono gruppi sociali che condividono interessi, conoscenze e obiettivi comuni. L'apprendimento avviene attraverso l'interazione e la collaborazione all'interno di tali comunità.

- *Problem Based Learning*: coinvolge studenti nella risoluzione di problemi complessi, promuovendo la ricerca indipendente, il pensiero critico e la collaborazione.
- *Socratic questioning*: si tratta di un approccio in cui agli utenti vengono poste domande in successione volte a sondare il loro livello di comprensione del tema, per scoprire contraddizioni e lacune, permettendo loro di esprimere le loro incertezze e dubbi in modo sicuro. Si dimostra utile in fase di assessment delle conoscenze pregresse.
- *Mentoring/Modeling*: coinvolge una relazione uno-a-uno in cui un mentore guida lo sviluppo professionale e personale di un allievo, facilitando l'apprendimento attraverso l'esperienza e il supporto personalizzato. In particolare, quando il mentoring avviene attraverso uno scambio intergenerazionale si riesce a promuovere l'apprendimento attraverso la condivisione di esperienze e conoscenze tra diverse generazioni, favorendo una prospettiva più ampia e inclusiva.

Queste prime nove metodologie sono quelle che, dalle analisi svolte, riteniamo mediamente più adatte a produrre un *apprendimento profondo o significativo*. L'azione formativa che utilizza tali metodologie richiede un grande sforzo in fase di progettazione. Peraltro, può non essere percepito, in prima battuta, come un apprendimento più profondo rispetto a quello che si produce con altre metodologie più tradizionali.

Alcuni articoli analizzavano poi altre metodologie, che si sono rivelate nelle analisi come più problematiche:

- *Gamification*: applica elementi di gioco, come punteggi e premi, a contesti non ludici per motivare i discenti. Ha efficacia a livello di engagement in fase iniziale e su percorsi di breve periodo, ma pare non abbia nessun beneficio dal punto di vista dell'apprendimento. È comunque più motivante per gli adulti di età avanzata rispetto ai giovani.
- *Simulazione*: la simulazione si basa sull'assunto che imparare dagli errori è un modo molto efficace di migliorare le competenze. Gli studi però dimostrano che è un approccio formativo valido solamente se sostenuto nel tempo, non si adatta ad interventi formativi puntuali.
- *Social Network*: l'utilizzo dei social network per la formazione si rivela utile per la fase di engagement, ma non per l'apprendimento.

- *Sistemi di feedback*: i sistemi di feedback degli utenti utilizzati in aula tramite strumenti tipo Mentimeter, migliorano l'engagement, ma pare abbiano minore efficacia sull'apprendimento.

Queste quattro metodologie, sulla base della letteratura scientifica analizzata, non sono tanto efficaci quanto le precedenti a produrre apprendimento significativo, richiedono diversi accorgimenti per avere efficacia formativa, e si prestano, invece, maggiormente ad altri scopi, come, per esempio, l'engagement dei partecipanti.

Inoltre, l'analisi della letteratura presa a riferimento sottolinea i seguenti aspetti:

- *L'apprendimento significativo/autentico*: soprattutto quando abbinato al mentoring, si dimostra particolarmente efficace. Questo approccio è finalizzato a connettere l'apprendimento al mondo reale, fornendo contesti significativi e promuovendo lo sviluppo personale e professionale.
- *La lezione frontale*: quando il docente non si limita a raccontare, ma si impegna nella risoluzione di problemi o nell'analisi ermeneutica, mantiene un importantissimo valore formativo.
- *La formazione online*: consente un ampio accesso a molte persone che possono collegarsi a distanza, ma alcuni studi indicano che una formazione esclusivamente online potrebbe essere poco efficace e persino rischiosa. I MOOC, ad esempio, pare abbassino il livello di apprendimento quando utilizzati come principale strumento di formazione rispetto ad una formazione in presenza. Emerge, quindi, un alto valore delle relazioni in presenza. La mancanza di relazioni faccia a faccia tra docenti e allievi, così come tra gli stessi allievi nel lavoro collaborativo, non solo influisce negativamente sugli apprendimenti, ma può anche generare disturbi e problemi di benessere psicofisico. La dimensione umana risulta essere cruciale per un ambiente di apprendimento che adempia al suo compito e sia, allo stesso tempo, sostenibile.

7.7 Riflessioni finali

L'analisi della letteratura ha delineato diverse caratteristiche che devono caratterizzare un ambiente di apprendimento efficace, sia in presenza che a distanza. Questi elementi includono l'accessibilità, l'inclusione, la progressività, la minimizzazione, le relazioni con il docente, il peer-to-peer, la familiarità, il mentoring, la completezza delle attività svolte all'interno dell'ambiente, l'informalità, la differenziazione, e la creazione di un clima positivo.

Nel contesto della didattica, l'utilizzo di presentazioni digitalizzate è stato riconosciuto come un utile ancoraggio cognitivo, ma ha anche mostrato limiti nella sua ipersemplicificazione dei contenuti. Le metodologie formative esaminate, come il Flipped Classroom, l'Analisi di Casi, l'Action Learning, l'Apprendimento collaborativo, l'Apprendimento esperienziale, le Comunità di Pratica, il Problem Based Learning, il Socratic questioning, il Mentoring/Modeling, la Gamification, la Simulazione, i Social Network e i Sistemi di feedback, presentano ciascuna vantaggi e limiti, dimostrando l'importanza di saper scegliere approcci formativi adatti agli obiettivi e al contesto specifico.

Particolarmente rilevante è l'efficacia dell'apprendimento significativo/autentico, specialmente quando combinato con il mentoring, e l'importanza della lezione frontale non statica che coinvolge gli allievi in attività pratiche e di analisi critica.

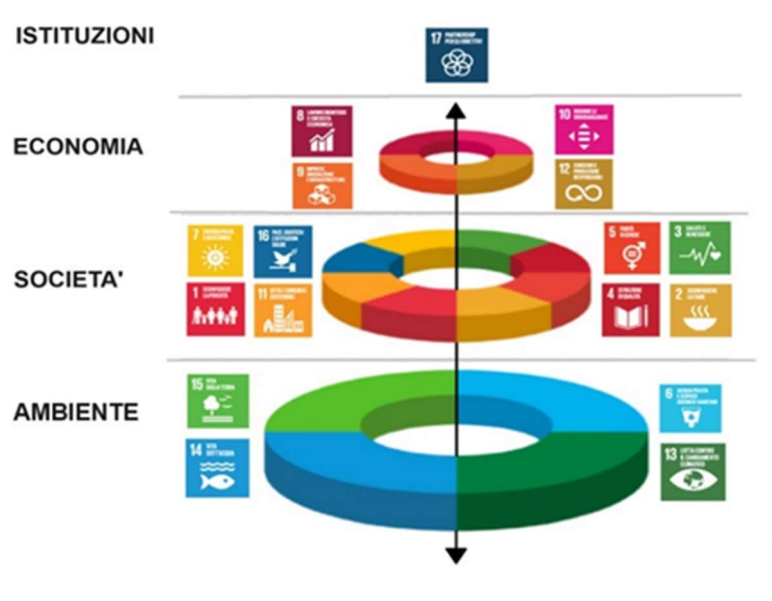
Nell'ambito della formazione online, sebbene consenta un ampio accesso, è stato evidenziato che una formazione esclusivamente online potrebbe risultare meno efficace e persino rischiosa. Le relazioni in presenza, sia tra docenti e allievi che tra gli stessi allievi, sono cruciali per un ambiente di apprendimento completo e sostenibile, perché influisce positivamente sugli apprendimenti e contribuisce al benessere psicofisico degli individui.

In sintesi, in letteratura è evidente che un ambiente di apprendimento efficace dovrebbe essere in grado di bilanciare l'innovazione tecnologica con l'attenzione alle relazioni umane, assicurando una appropriata varietà di metodologie formative per soddisfare le esigenze eterogenee dei discenti.

8. Appendice 4 - Nuovi ambienti di apprendimento e sostenibilità

Come si è potuto leggere nel capitolo sulle esperienze europee, soprattutto in Francia, la sostenibilità nella sua accezione più ampia è centrale nei processi di apprendimento a sostegno di nuovi approcci strutturali, organizzativi e operativi pubblici. Nel caso dell'Italia invece si riscontra un'attenzione allo sviluppo di competenze (tecniche e trasversali), all'etica, alla transizione digitale, all'inclusione e alla parità di genere, ma **meno riferimenti alla transizione ecologica**.

Ma i diciassette Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030²⁷ sono stati progettati per affrontare sfide globali in maniera integrata, riconoscendo che i problemi sociali, economici e ambientali sono strettamente correlati, interconnessi e si rafforzano a vicenda. Affrontare una problematica in modo isolato può portare a soluzioni limitate, mentre un approccio integrato può contribuire a creare un impatto positivo su scala globale, promuovendo uno sviluppo davvero sostenibile, equo e inclusivo.



²⁷ Il 25 settembre 2015, i governi di 193 Paesi membri delle Nazioni Unite hanno adottato l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. L'Agenda 2030 è basata su 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (OSS o SDG Sustainable Development Goal), articolati in 169 target con oltre 240 indicatori, che rappresentano una sfida globale per un futuro migliore per tutti.

Come noto, oltre al principio di **Integrazione** gli altri due principi alla base dell'Agenda 2030 sono l'**Universalità** (cioè, devono valere per tutti gli esseri umani, in ugual modo e senza alcuna distinzione) e la **Partecipazione** (cioè, devono essere perseguiti non in modo coatto o calato dall'alto, ma con la consapevolezza, la volontà e il contributo di tutti).

La visione olistica, universale, condivisa dello sviluppo ha molti punti di contatto con gli elementi caratterizzanti gli ambienti di apprendimento più innovativi e promettenti, come sottolineato nei capitoli precedenti.

Da punto di vista dei contenuti, le aree fondamentali sono quattro: Ambiente, Società, Economia e Istituzioni, nel senso che, pur nella logica di forte integrazione, alcuni obiettivi per la loro natura, per il campo d'azione, per i destinatari o per le modalità con cui possono essere raggiunti, sono più facilmente aggregabili tra loro.

In generale, le priorità della Commissione Europea cercano di affrontare le sfide globali in modo integrato, riflettendo molteplici aspetti degli SDG e sottolineando l'importanza della collaborazione e della sostenibilità a livello europeo e globale.

Purtroppo, a metà del cammino definito nel settembre del 2015 per il conseguimento dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, l'Italia appare "fuori linea" rispetto ai 17 SDG che ci siamo impegnati a centrare entro il 2030. Se per sei Obiettivi la situazione è addirittura peggiorata rispetto al 2010, per tre è stabile e per otto i miglioramenti sono contenuti.

Guardando ai 33 dei 169 target valutabili con indicatori quantitativi, solo per otto si raggiungerà presumibilmente il valore fissato per il 2030, per 14 sarà molto difficile o impossibile raggiungerlo, per nove si registrano andamenti contraddittori, per due la mancanza di dati impedisce di esprimere un giudizio. Insomma, l'Italia (e non solo l'Italia) pare non abbia scelto l'Agenda 2030 come mappa per realizzare uno sviluppo pienamente sostenibile ed integrato sul piano ambientale, sociale, economico e istituzionale.

Gli indicatori compositi elaborati dall'ASviS²⁸ mostrano peggioramenti rispetto al 2010 per la povertà (Goal 1), i sistemi idrici e socio-sanitari (Goal 6), la qualità degli ecosistemi terrestri e marini (Goal 14 e 15), la governance (Goal 16) e la partnership (Goal 17).

²⁸ ASviS, Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, è una rete di circa 300 soggetti nata il 3 febbraio del 2016 per far crescere la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e per mobilitare la società italiana, i soggetti economici e sociali e le istituzioni allo scopo di realizzare gli Obiettivi di sviluppo sostenibile.

Una sostanziale stabilità si presenta per gli aspetti legati al cibo (Goal 2), alle disuguaglianze (Goal 10) e alle città sostenibili (Goal 11).

Miglioramenti molto contenuti (inferiori al 10% in 12 anni) per sei Obiettivi (istruzione, Sintesi del Rapporto ASviS 2023 7 parità di genere, energia rinnovabile, lavoro dignitoso, innovazione e infrastrutture, lotta al cambiamento climatico) e aumenti di poco superiori per due (Salute ed Economia circolare). In termini di disuguaglianze territoriali, sui 14 Goal per cui sono disponibili dati regionali solo per due SDG (10 e 16) si evidenzia una loro riduzione, per tre (2, 9 e 12) una stabilità e per i restanti nove un aumento, in contraddizione con il principio chiave dell'Agenda 2030 di "non lasciare nessuno indietro".

Gli ambienti di apprendimento però sembrano ancora poco ricettivi dei principi e delle azioni di sostenibilità integrata come intesa dall'agenda dell'ONU e dunque richiederebbero, come detto, una maggiore connotazione soprattutto sul piano ambientale.

8.1 Scenari formativi e sostenibilità

L'analisi comparata dei documenti e delle pagine web istituzionali di Pubbliche Amministrazioni e Agenzie formative regionali, nazionali, non senza qualche forzatura, porta a identificare negli ambienti di apprendimento differenti riferimenti ai goals previsti dall'Agenda 2030.

Nell'ambito di questa lettura sinottica si è anche sottolineata la mancanza di alcune rilevanti sinergie che non sono state del tutto colte, soprattutto in termini di priorità.

Nel tentativo di sistematizzare questa analisi, si sono divisi i diciassette goals in tre categorie:

- A. Obiettivi di Agenda 2030 esplicitamente contenuti negli approcci, nelle condizioni, nelle modalità, nelle tecnologie e nei contenuti degli ambienti di apprendimento
- B. Obiettivi non "pervasivi" o "strutturali" ma con collegamenti soprattutto ai temi trattati nei programmi formativi
- C. Obiettivi che non sono sostanzialmente riscontrabili nei programmi formativi, a meno di azioni specifiche o di attività gestite in autonomia dal personale della Pubblica Amministrazione.

A. Obiettivi di Agenda 2030 presenti nel contesto formativo

- Goal 3 (Salute e Benessere): Promozione della salute del personale PA, prevenzione delle malattie, sicurezza sul lavoro, accesso universale ai servizi sanitari.

- Goal 4 (Istruzione di Qualità per Tutti): Accesso all'istruzione inclusiva e di qualità, riduzione della dispersione scolastica, promozione della cultura della pace e della diversità.
- Goal 5 (Parità di Genere): Empowerment delle donne, eliminazione della discriminazione, promozione della partecipazione femminile nei processi decisionali.
- Goal 16 (Pace, Giustizia e Istituzioni Solide): Promozione di società pacifiche, accesso alla giustizia, lotta alla corruzione, governance integrata.

B. Obiettivi in qualche modo collegati ai programmi formativi:

- Goal 1 (Sconfiggere la Povertà): Sostenere investimenti per ridurre la povertà, cooperazione allo sviluppo, politiche economiche e sociali.
- Goal 6 (Acqua Pulita e Servizi Igienico-Sanitari): Accesso all'acqua pulita, gestione sostenibile delle risorse idriche, educazione igienica.
- Goal 7 (Energia Pulita e Accessibile): Riduzione del consumo energetico, promozione delle energie rinnovabili, efficienza energetica.
- Goal 8 (Lavoro Dignitoso e Crescita Economica): Promozione dell'occupazione dignitosa, crescita economica sostenibile, protezione dei diritti del lavoro.
- Goal 9 (Imprese, Innovazione e Infrastrutture): Promozione dell'innovazione, sviluppo delle infrastrutture sostenibili, accesso alle tecnologie dell'informazione.
- Goal 10 (Ridurre le Disuguaglianze): Garantire pari opportunità, politiche fiscali e salariali per ridurre le disuguaglianze, facilitare la migrazione sicura.
- Goal 11 (Città e Comunità Sostenibili): Creare città sicure e sostenibili, migliorare l'accesso agli alloggi, promuovere trasporti pubblici sicuri.
- Goal 12 (Consumo e Produzione Responsabili): Riduzione dell'inquinamento, promozione di pratiche di consumo sostenibile.

C. Obiettivi meno evidenti nei programmi formativi:

- Goal 2 (Sconfiggere la Fame): Promozione di pratiche agricole sostenibili, accesso alle informazioni di mercato.
- Goal 14 (Vita Sott'Acqua): Conservazione degli oceani, gestione sostenibile della pesca, riduzione dell'inquinamento marino.
- Goal 15 (Vita sulla Terra): Protezione degli ecosistemi terrestri, contrasto alla desertificazione, protezione della biodiversità.

8.2 Riflessioni

L’inserimento tra i compiti della Repubblica di tutelare l’ambiente, gli ecosistemi e la biodiversità “anche nell’interesse delle future generazioni”, secondo la modifica del 2022 della Costituzione, l’approvazione della nuova Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile e l’adozione di strategie su temi specifici (biodiversità, uguaglianza di genere, ecc.), la maggiore conoscenza di Agenda 2030 nei contesti industriali e pubblici, la diffusione di corsi di educazione allo sviluppo sostenibile, gli investimenti del PNRR orientati alla trasformazione ecologica e digitale, nonché alla lotta alle disuguaglianze, l’impegno di molte Regioni e città metropolitane per inserire nella loro programmazione l’Agenda 2030, sono tutte iniziative importanti ma che non sembrano aver impresso una significativa spinta verso l’attuazione degli obiettivi di Agenda 2030, nelle modalità e dimensione prevista

L’Italia si è impegnata a definire entro i primi mesi del 2024 un “Piano di accelerazione” per il conseguimento degli SDGs in particolare di quelli che risultano più indietro. Uno sforzo particolare dovrà essere svoto nel recupero dei contesti che risultano maggiormente in ritardo, perché, se è vero che gli obiettivi di sostenibilità vanno ricercati congiuntamente, uno sviluppo sostenibile nazionale o continentale non può essere accettato per aree discontinue.

La formazione è una leva strategica per accompagnare cambiamenti e per renderli più rapidi. Se pensata come un’azione di sistema, con una visione ampia, a medio termine, può essere anche pervasiva e su larga scala, senza perdere di efficacia e di corrispondenza alle esigenze specifiche.

Se nell’attuazione della transizione digitale è stata fondamentale l’attività degli e-leader²⁹, nella realizzazione di Agenda 2030 è cruciale il ruolo degli **eco-leader**, cioè leader e decision-maker che combinano competenze di leadership con le scelte più sostenibili, incoraggiando il pensiero sistemico, la collaborazione e la capacità di prendere decisioni che bilancino contemporaneamente i risultati economici, sociali ed ambientali. Si tratta di dare spazio all’intelligenza ecologica di cui parla da anni Daniel Goleman³⁰.

²⁹ N. Iacono, V. Deplano (2015). Le caratteristiche dell’e-leader. Progetto Performance PA Ambito A - Linea 1 - Una rete per la riforma della PA. Roma. Formez PA, Dipartimento Funzione Pubblica. http://egov.formez.it/sites/all/files/caratteristiche_eleader.pdf

³⁰ Intelligenza ecologica è la capacità di riconoscere le molteplici connessioni che legano le attività umane all’ambiente. Si tratta di un radicale cambiamento cognitivo che implica una visione prospettica capace di

E dunque tanti eco-leader sono da formare i tempi rapidi.

Un aspetto cruciale riguarda la necessità di rendere tracciabile il cambiamento avendo contezza della situazione di partenza, delle trasformazioni in corso, dei risultati conclusivi. Lo sviluppo sostenibile previsto da Agenda 2030 richiede questo monitoraggio costante e preciso per seguire le scelte giuste e dargli forza e dall'altro impedire di assumere decisioni sbagliate. La formazione deve dare un supporto determinante anche su questi aspetti.

Un ulteriore fronte, per il quale servirà una speciale cura formativa, è legato al cambiamento della cultura e quindi dei comportamenti interpersonali all'interno delle organizzazioni pubbliche e del personale della Pubblica Amministrazione verso le persone appartenenti all'articolato mondo della Società civile e della Business Community in funzione di una effettiva equità di genere.

8.3 Raccomandazioni per una formazione davvero sostenibile

Nell'attuale scenario globale, connotato da profonde crisi e disparità, la formazione del personale pubblico non può limitarsi a migliorare competenze tecniche e amministrative, ma deve abbracciare una visione più ampia e sostenibile. Formare i dipendenti pubblici sui contenuti dell'Agenda 2030:

- è essenziale per promuovere un approccio integrato e sostenibile nello svolgimento delle funzioni amministrative e nel servizio alla comunità;
- significa sensibilizzare e responsabilizzare coloro che, attraverso le loro decisioni e azioni quotidiane, possono contribuire al raggiungimento di obiettivi oggi sempre più cogenti per la comunità (riduzione del cambiamento climatico, delle disuguaglianze, promozione della giustizia, gestione sostenibile delle risorse naturali);
- aiuta i dipendenti a essere maggiormente consapevoli circa le interconnessioni tra certe scelte politiche e gli SDGs, di operare con una visione olistica del “servizio alla comunità” e soprattutto di creare “cultura alla sostenibilità” attraverso un diverso comportamento e approccio al servizio e al cittadino.

cogliere le implicazioni del proprio operato e le ripercussioni sull'intero sistema di ogni scelta personale od organizzata. Goleman, D. (2009). *Ecological intelligence: How knowing the hidden impacts of what we buy can change everything*. New York: Broadway Books

Tuttavia, e necessariamente, le stesse modalità di attuazione della formazione devono essere coerenti con i principi di sostenibilità.

Ciò implica l'adozione di soluzioni che riducono l'impatto ambientale, l'uso di materiali ecologici e la promozione di pratiche che minimizzano gli sprechi. Utilizzare piattaforme di e-learning, favorire la mobilità sostenibile e garantire l'accessibilità a tutti i dipendenti sono passi concreti di una formazione che voglia definirsi responsabile e inclusiva.

8.3.1 Proposte per una formazione sostenibile

Fare una formazione sostenibile per il personale pubblico ha un impatto significativo su tre livelli: il **contesto generale** in cui opera la Pubblica Amministrazione (PA), l'**organizzazione della PA** stessa, e i **singoli dipendenti**. Per caratterizzare le modalità di attuazione sostenibili in modo che interessino tutti e tre questi livelli, è necessario adottare un approccio integrato e coerente che tenga conto delle specificità e delle esigenze di ciascun livello.

A) Contesto Generale

La formazione che si pianifica deve essere allineata con le politiche regionali, nazionali e internazionali, declinando coerentemente gli obiettivi dell'Agenda 2030 riflettendo sugli SDGs e promuovendo al massimo la collaborazione tra diverse istituzioni pubbliche.

B) Organizzazione interna

A scendere, occorre che le scelte organizzative siano coerenti con le strategie, promuovendo comportamenti volti all'inclusione, alla trasparenza, all'accessibilità, alla riduzione dei consumi energetici, alla gestione efficiente dei rifiuti, all'uso di materiali ecologici. La formazione continua sulla sostenibilità deve diventare una prassi istituzionale.

Le infrastrutture della PA, e in particolare quelle utilizzate per la formazione, dovranno essere il più sostenibili possibile, con locali possibilmente progettati e gestiti in modo ecologico, cercando di utilizzare energie rinnovabili e tecnologie efficienti dal punto di vista energetico. Va pianificato in modo efficiente l'uso degli spazi e delle attrezzature in funzione delle esigenze degli utenti facendo attenzione a non sprecare risorse.

La digitalizzazione può giocare un ruolo chiave, riducendo la mobilità, integrando gli orari della formazione a quelli del lavoro ma nel rispetto della vita personale, diminuendo drasticamente l'uso di carta. Se la formazione prevede pause caffè o pranzi, scegliere fornitori che offrono cibi e bevande locali, stagionali e biologici, e che utilizzino stoviglie riutilizzabili o compostabili. Incoraggiare e premiare l'uso di mezzi di trasporto sostenibili per raggiungere i luoghi di

formazione, come biciclette, car sharing (in particolare elettrico), o trasporti pubblici e disincentivare l'uso dell'auto propria.

C) Personale

Verso i singoli dipendenti, la sostenibilità applicata agli ambienti di apprendimento conduce a offrire percorsi formativi personalizzati che rispondano alle esigenze e interessi delle persone nel lavoro, promuovendo la crescita professionale secondo itinerari tracciati e condivisi e l'impegno individuale verso la sostenibilità anche e in particolare "sociale".

I programmi formativi devono includere competenze trasversali come la costruzione di scenari evolutivi, la gestione delle risorse, la leadership sostenibile e la responsabilità sociale. Ma anche tutte quelle competenze che sono definite *portables*³¹ consentendo alla singola persona di poterle "ri-utilizzare" in contesti e ruoli diversi, salvaguardando tempo, professionalità e aumentando l'accessibilità ai cambiamenti e a nuovi contesti.

Il coinvolgimento attivo dei dipendenti è essenziale. Valorizzare esperienze interne qualificate per i supporti specialistici aiuta a contenere i costi e garantisce una migliore reputazione interna. Così c'è integrazione di competenze e rigenerazione dei valori di appartenenza. Creare meccanismi per raccogliere feedback e coinvolgere le persone nella definizione e nell'implementazione delle pratiche sostenibili migliora la partecipazione e l'efficacia delle iniziative. Offrire incentivi e riconoscimenti per chi dimostra un forte impegno verso la sostenibilità può motivare ulteriormente i dipendenti a partecipare attivamente.

8.3.2 Implementazione Integrata

Per avere un impatto significativo su tutti e tre i livelli, serve sempre un approccio integrato. Una strategia olistica deve considerare le interconnessioni tra il contesto generale, l'organizzazione e i dipendenti. Favorire il coordinamento tra diverse aree della PA e creare sinergie aiuta a massimizzare l'efficacia delle iniziative sostenibili. Infine, implementare sistemi di monitoraggio e valutazione permette di misurare i progressi e adattare le strategie per migliorare continuamente i risultati.

³¹ Nelle Green Growth Papers dell'OECD (Martinez-Fernandez et. al; 2013) tali competenze sono definite "portable skills".

Indicazioni per la Dirigenza

In precedenza, si è parlato di **eco-leader** che esercitano le competenze di leadership per una adozione diffusa di scelte più sostenibili: in tal senso occorrerà che la partecipazione dei dipendenti pubblici alle attività formative sulla sostenibilità sia incentivata. E gli accorgimenti che saranno adottati aiuteranno a realizzare una formazione per la Pubblica Amministrazione in linea con i principi di sostenibilità dell'Agenda 2030, contribuendo a un futuro più sostenibile e ad un apprendimento più responsabile e rispondente alle esigenze dei tempi.

Tra le strategie adottabili:

- Incentivi e Riconoscimenti
 - Comunicare, come dirigenza, l'importanza della formazione sostenibile e inclusiva, avendo chiare le priorità contestuali dell'Agenda 2030
 - Implementare politiche che promuovano la partecipazione inclusiva per tutti i dipendenti. Esplicitazione del rispetto della parità di genere sia nei contributi specialistici che nella partecipazione alle attività
 - Creare sistemi di riconoscimento per i dipendenti che partecipano attivamente e contribuiscono in modo significativo alle attività formative sostenibili
 - Offrire incentivi, come crediti formativi o opportunità di sviluppo professionale, per incoraggiare la partecipazione.
- Accorgimenti Tecnologici
 - Garantire ex-ante che le piattaforme digitali siano compatibili con vari dispositivi a disposizione del personale (smartphone, tablet, computer)
 - Informare il personale sulle esigenze di rete per permettere l'accesso da qualsiasi luogo
 - Utilizzare software che siano conformi agli standard di accessibilità e che includano funzionalità e interfacce user-friendly per persone con disabilità
 - Fornire supporto tecnico continuo per aiutare i dipendenti a risolvere eventuali problemi tecnologici che potrebbero incontrare durante la formazione
 - Garantire che le piattaforme e gli strumenti utilizzati per la formazione siano regolarmente aggiornati e mantenuti per evitare interruzioni del servizio.
- Modalità di apprendimento personalizzate
 - Offrire sessioni di formazione in orari diversi per consentire ai dipendenti di conciliare meglio il lavoro con gli impegni personali

- Fornire la possibilità di accedere ai contenuti formativi on-demand, permettendo ai dipendenti di seguire le attività formative secondo la loro disponibilità
 - Creare percorsi di formazione che possano essere personalizzati in base alle esigenze e alle competenze dei singoli dipendenti
 - Implementare sistemi di valutazione periodici per monitorare il progresso dei dipendenti e adattare i contenuti formativi alle loro necessità
 - Per le sessioni in presenza/prossimità, assicurarsi che le sedi siano accessibili a tutti, inclusi i dipendenti con disabilità. Per le sessioni online, garantire che i contenuti siano fruibili da persone con varie esigenze di accessibilità
 - Fornire materiali formativi in diverse lingue e tenere conto della diversità culturale dei dipendenti.
- Promozione della Partecipazione
 - Utilizzare diversi canali di comunicazione (e-mail, intranet, annunci durante le riunioni, social) per informare i dipendenti delle opportunità di formazione.
 - Promuovere costantemente i benefici della formazione continua e sostenibile attraverso aggiornamenti regolari, anche a rilevanza esterna.
 - Creare meccanismi per raccogliere e incorporare il feedback dei dipendenti sulle attività formative, migliorando continuamente i programmi.
 - Creare una rete di referenti interni per la formazione e/o formare gruppi di lavoro (che rappresentino le diramazioni organizzative e i gruppi professionali) per discutere e migliorare le iniziative di formazione.

9. Bibliografia consultata in rete

- Abedini, A., Abedin, B., & Zowghi, D. (2021). Adult learning in online communities of practice: A systematic review. *British Journal of Educational Technology, 52*, 1663-1694.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275-314.
- Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: a review of the literature. *Computers & Education, 52*, 402-416.
- Bell, B. S., & Federman, J. E. (2013). E-Learning in Postsecondary Education. *The future of children, 23*(1), 165-185.
- Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) - the gap between policy and reality: an international perspective. *International review of education, 59*(3), 343-352.
- Caprara, L., & Caprara, C. (2022). Effects of virtual learning environments: a scoping review of literature. *Education and Information Technologies, 27*, 3683-3722.
- Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N., & Voelpel, S. C. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of management learning & education, 16*(2), 193-216.
- Kim, J., & Castelli, D. M. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: a meta-analysis. *Environmental Research and Public Health, 18*, 35-50.
- Koivisto, J., & Malik, A. (2021). Gamification for older adults: a systematic literature review. *The Gerontologist, 61*(7), e345-e357.
- Kraiger, K., & Ford, J. (2021). The Science of Workplace Instruction: Learning and Development Applied to Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 8*, 45-72.
- Lew-Levy, S., Reckin, R., Lavi, N., Cristobal-Azkarate, J., & Ellis-Davies, K. (2017). How do hunter-gatherer children learn subsistence skills? A meta-ethnographic review. *Hum Nat, 28*, 367-394.

- Li, K. C. (2018). The evolution of open learning: A review of the transition from pre-e-learning to the era of e-learning. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(4), 408-425.
- Lyons, P., & Bandura, R. P. (2020). Skills needs, integrative pedagogy and case-based instruction. *Journal of Workplace Learning*, 32(7), 473-487.
- Marquardt, M., & Waddill, D. (2004). The power of learning in Action Learning: a conceptual analysis of how the Five Schools of Adult Learning Theories are incorporated within the practice of Action Learning. *Action Learning Research and Practice*, 1(2), 185-202.
- McKinney de Royston, M., Lee, C., Nasir, N. S., & Pea, R. (2020). Rethinking schools, rethinking learning. *The Phi Delta Kappan*, 102(3), 8-13.
- Mohtar, S., Jomhari, N., Mustafa, M. B., & Yusoff, Z. M. (2023). Mobile learning: research context, methodologies and future works towards middle-aged adults - a systematic literature review. *Multimedia tools and applications*, 82, 11117-11143.
- Newfield, C. (2016). Aftermath of the MOOC wars: can commercial vendors support creative higher education? *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 9(2), 12-41.
- Russell, S. S. (2006). An overview of adult-learning processes. *Continuing Education*, 26(5), 349-352.
- Sandrone, S., Berthaud, J. V., Carlson, C., Cios, J., Dixit, N., Farheen, A., . . . Schneider, L. D. (2020). Active Learning in Psychiatry Education: current practices and future perspectives. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 211.
- Schoultz, M., Ohman, J., & Quennerstedt, M. (2020). A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39, 528-544.
- Selwyn, N. (2014). Education and 'the digital'. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 155-164.
- Sharit, J., & Czaja, S. J. (2020). Overcoming older adult barriers to learning through an understanding of perspectives on human information processing. *Journal of applied gerontology*, 39(3), 233-241.
- Thammasitboon, S., & Brand, P. L. (2022). The physiology of learning: strategies clinical teachers can adopt to facilitate learning. *European Journal of Pediatrics*, 181, 429-433.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

Wolfe, K., Crompton, C. J., Hoffman, P., & MacPherson, S. E. (2023). Collaborative learning of new information in older age: a systematic review. *Royal Society Open Science, 10*(10), 211595.

Woods, M., & Rosenberg, M. E. (2016). Educational Tools: thinking outside the box. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology, 11*(3), 518-526.

Alla elaborazione e redazione del documento di ricerca NAdA hanno partecipato:

Gianni Agnesa, Marika D'Abrosca, Luca Diracca, Giovanni Ghiani, Daniele Gortan, Maddalena Granata, Milena Grion, Luis Ornella, Lucia Montefiori, Sabrina Paolatto, Giacomo Prati e Fabio Turchin