

Linee guida per un progetto di formazione negli Enti Locali

di Matteo Cornacchia

Abstract

A partire da una preliminare indagine condotta in 11 comuni del veneto orientale, il contributo si propone di offrire alcune linee guida per un progetto di formazione rivolto al personale degli enti locali che tenga conto del cambiamento culturale in atto nella Pubblica Amministrazione italiana. Le priorità individuate consistono nel restituire all'organizzazione la sua dimensione umana, centrata sulle persone prima che sulle strutture; destrutturare le conoscenze attraverso l'emersione e la condivisione delle esperienze pregresse, anche per predisporre a viverne di altre; pensare la formazione in base al costruito teorico delle comunità di pratiche.

Parole chiave:

formazione, Enti Locali, organizzazione, esperienza, lavoro

Using a preliminary survey conducted in 11 municipalities in the area of eastern Veneto, this work offer guidelines for a training project for local administrative staff. It takes into account the cultural change currently taking place in the Italian Public Administration.

The priorities are: to restore a human dimension to the organization, centering it on people rather than on structures; to deconstruct knowledge through the emergence and the sharing of previous experiences to prepare employees for new learning. We design training using the theoretical model of "communities of practice".

Key words:

training, local administration, organization, experience, job

Il presente contributo intende illustrare le modalità attraverso le quali si è giunti a elaborare le linee guida di un progetto di formazione rivolto al personale di alcuni enti locali nella zona del Veneto orientale. Nel 2009, in piena fase di gestazione della Riforma Brunetta sulla Pubblica Amministrazione, la Fondazione Portogruaro Campus¹ mi ha incaricato di condurre una rilevazione dei bisogni formativi fra i dipendenti di 11 comuni localizzati fra il sandonatese, il portogruarese e lo jesolano, con il preciso intento di far seguire alla preliminare analisi dei bisogni una successiva proposta formativa da condividere con gli amministratori locali. Chiarisco fin d'ora che in questa sede, per evidenti motivi di sintesi, non mi dilungherò a spiegare le metodologie attraverso le quali è stata condotta la rilevazione dei bisogni², ma mi concentrerò sulle indicazioni emerse in ottica progettuale.

Il contesto di riferimento nel quale mi sono mosso, dunque, è quello delle organizzazioni di lavoro e, nello specifico, di un tipo di organizzazione che viene genericamente identificato come Pubblica Amministrazione (d'ora in avanti P.A.). Se dal punto di vista delle teorie organizzative l'interesse per questo ambito ha una tradizione piuttosto consolidata – basti fare riferimento alle teorizzazioni di Max Weber sulla “burocrazia” – nella letteratura sull'educazione degli adulti è piuttosto recente e, almeno in Italia, coincide grosso modo con i processi di cambiamento e trasformazione intrapresi dalla P.A. nell'ultimo decennio. Si tratta di processi, è bene chiarirlo subito, assai complessi e non ancora del tutto valutabili perché tuttora in atto. La loro lettura, tuttavia, può essere agevolata fissando almeno tre linee di tendenza piuttosto chiare, emerse anche dai colloqui avuti con i testimoni privilegiati che ho contattato nella fase di pre-ricerca³.

La prima riguarda l'indubbio tentativo di avvicinare la P.A., e gli enti

- 1 La Fondazione Portogruaro Campus si occupa della gestione del Polo Universitario di Portogruaro. I soci di maggioranza sono la Fondazione Marconi e il Comune di Portogruaro mentre altri comuni del portogruarese sono rappresentati in consiglio di amministrazione e contribuiscono a finanziare le attività della fondazione stessa.
- 2 Una sintesi della metodologia utilizzata è comunque presente in M. Cornacchia, *La gestione e la formazione del personale negli enti locali*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Vol. II, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 135-142.
- 3 I testimoni privilegiati contattati nella fase di pre-ricerca sono un docente universitario di Diritto degli enti locali, un segretario comunale (non appartenente ai comuni coinvolti nella ricerca), un responsabile del personale, un istruttore amministrativo, un capo di gabinetto e due amministratori (un sindaco e un assessore con delega ai servizi sociali). Nelle due fasi successive sono state realizzate delle interviste qualitative con tutti i segretari comunali e sono stati somministrati dei questionari strutturati a tutti i dipendenti con qualifica dirigenziale o funzione di capo settore negli 11 comuni interessati.

locali in particolare, al cittadino. Queste due entità sono spesso state vissute come separate e distanti, incapaci di relazionarsi nella maniera adeguata anche a causa di un linguaggio, il cosiddetto “burocratese”, che pare appositamente concepito per marcare tale distanza e favorire l’incomunicabilità (Buratti, 2011). Al problema ha inizialmente cercato di porre rimedio la cosiddetta “legge dell’autonomia” (L. 59/97, *Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni ed enti locali, per la riforma dell’Amministrazione e la semplificazione amministrativa*) concepita dall’allora ministro della funzione pubblica Bassanini allo scopo di operare un “decentramento” di poteri e funzioni dal centro alle periferie. Sullo sfondo veniva già richiamato quel principio di sussidiarietà che pochi anni dopo, precisamente nel 2001, sarebbe diventato la trave portante della riforma del Titolo V della Costituzione (L. Cost. 3/2001, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*). Attraverso la sussidiarietà il Legislatore ha inteso introdurre nel nostro ordinamento un principio, per l’appunto, di vicinanza, in base al quale le attività amministrative di maggiore utilità per il cittadino dovrebbero essere svolte dall’ente territoriale a lui più prossimo. La questione nel suo complesso rimanda dunque all’accessibilità ai servizi da parte degli utenti e a una nuova forma di relazione fra pubblici dipendenti e cittadini.

Una seconda linea di tendenza evidenzia il percorso intrapreso dai moderni sistemi di *welfare* per agire secondo una “logica di integrazione”, volta cioè ad assecondare quei processi di globalizzazione che inevitabilmente si riflettono anche negli interventi di natura sociale. La connessione fra politiche abitative, sistema di trasporti e accesso ai servizi educativi, tanto per fare un esempio, richiede un’azione sinergica e coordinata non soltanto all’interno della P.A., ma anche con soggetti e organizzazioni private. Concretamente ciò significa, per il dipendente pubblico, attitudine al lavoro in rete, orientamento al problema e capacità di padroneggiare registri diversi.

La terza e ultima linea di tendenza è infine collegata alla più recente “Riforma Brunetta” (L. 15/2009, *Delega al governo finalizzata all’ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell’economia e del lavoro e alla Corte dei conti*) sopra richiamata, ispirata da un chiaro intento innovatore (la parola *innovazione* compare anche nella nuova denominazione del Ministero competente) e concepita attorno ad alcuni concetti chiave che hanno ripetutamente accompagnato il lancio mediatico della riforma: i temi più ricorrenti sono ottimizzazione, efficienza, performance, trasparenza e controllo, mentre nelle parole del Ministro la P.A. è presentata come “la più grande azienda del paese” che ha nei cittadini i propri “clienti e controllori”. Al di là del messaggio propagandistico, quello che qui preme rilevare sono gli effetti della riforma sul lavoro dei dipendenti pubblici, dal momento che i ri-

sultati attesi sembrano implicare l'acquisizione di una cultura organizzativa diversa da quella che ha finora caratterizzato il pubblico impiego. E come avremo modo di chiarire a breve, il cambiamento della cultura organizzativa non è mai un processo semplice né scontato.

Da quanto fin qui emerso, la relazione e la *comunicazione con il cittadino*, la *capacità di lavorare in rete*, una *maggiore flessibilità* e l'*orientamento alla performance* potrebbero essere una buona sintesi degli obiettivi formativi richiesti dalla P.A. da tradurre poi in percorsi di formazione strutturati e rivolti al personale che lavora negli uffici pubblici. Anche da una rapida ricognizione delle proposte di corsi "a pacchetto" presenti sui siti web dei principali enti di formazione per la P.A., non è difficile scorgere questo trend, legato soprattutto ai temi della relazione con il pubblico e della comunicazione istituzionale, al quale si accompagnano iniziative più "tradizionali" e di carattere tecnico-procedurale (soprattutto in materia di tributi, bilancio e sicurezza). E il problema sembra essere proprio questo: non è vero che in P.A. non si faccia formazione continua; semmai, ciò che manca è un'adeguata riflessione sul senso e sulle finalità della formazione stessa. Anche dall'indagine che ho effettuato negli 11 comuni, la maggior parte dei dipendenti sentiti ha confermato di aver svolto attività formative nei due anni precedenti, sottolineando in molti casi la positività delle varie iniziative. Ciò che lascia perplessi, tuttavia, è proprio la modalità con cui tali esperienze sono concepite e proposte: una sorta di approccio *on demand*, fatto di corsi preconfezionati, proposti come dei veri e propri *format* e come tali acquistabili dai vari enti locali a seconda della necessità. Si rileva insomma una visione di natura "strumentale" del processo formativo, in cui l'intervento di un esperto esterno viene invocato per compensare un deficit di informazioni o per risolvere un problema organizzativo come se esistesse un nesso di causalità certa fra la formazione e la correzione dei comportamenti organizzativi.

Anche la rilevazione dei bisogni, che pure è un momento fondamentale di qualsiasi proposta formativa, sembra essere data per scontata, come se le esigenze della P.A. in questa fase di importanti innovazioni possano essere individuate da uno sguardo d'insieme e trasferite indistintamente a tutti i dipendenti. Su quest'ultimo versante occorre segnalare anche un aspetto normativo piuttosto interessante. L'art. 4 della Legge 3/2003 ha modificato il precedente D.Lgs 165/2001 introducendo, all'art. 7 *bis*, proprio la disciplina della formazione del personale nella P.A.: in base a tale articolo le amministrazioni pubbliche devono predisporre annualmente, nell'ambito della gestione delle risorse umane e finanziarie, un *piano di formazione del personale*. La direttiva precedente stabiliva che per l'elaborazione di tale piano fosse necessario adeguarsi a un atto di indirizzo emanato dal dipartimento della funzione pubblica, a garanzia della portata innovativa delle iniziative formative e della coerenza del processo di riforma della P.A. Si trattava dunque di una logica *top-down* attraverso la

quale anche i bisogni formativi venivano in qualche modo “stabiliti” dall’alto. La modifica apportata dal legislatore, invece, non prevede più alcun atto di indirizzo centrale, consentendo di fatto a ogni ente locale di valutare le proprie esigenze di formazione e di adeguare, in base ad esse, un piano di formazione calibrato.

Attraverso questa puntualizzazione, sembra evidente anche per il Legislatore l’importanza di evitare interventi formativi settoriali e occasionali in favore di percorsi organici e adeguati alla domanda espressa dai dipendenti. Ciò nonostante, la prassi consolidata sembra ancora legata alla logica *top-down* richiamata sopra, nel senso che i piani annuali della formazione o non vengono nemmeno redatti (l’assenza del piano è stata riscontrata in 9 comuni su 11), oppure vengono stabiliti “a priori” dai responsabili di servizio senza alcuna forma di consultazione diretta dei destinatari.

È anche alla luce di queste criticità che ho iniziato a interrogarmi sul contributo che la pedagogia può offrire a un settore professionale, come quello della P.A., spesso ingessato da un eccessivo tecnicismo e da una visione del lavoro sempre più routinaria. In altri termini, mi sono chiesto se sia possibile immaginare processi formativi che non siano esclusivamente piegati sulla performance professionale ma siano piuttosto in grado di creare opportunità autentiche alle persone per riflettere sul senso del loro lavoro, sul loro cambiamento e sulla loro crescita nell’adulità.

1. Lo sfondo teorico

Nell’elaborazione del progetto ho subito sentito l’esigenza di attrezzarmi con un adeguato supporto teorico proprio perché, come si è appena visto, la parola formazione nasconde in sé una molteplicità di significati e declinazioni che andrebbero opportunamente chiarite. Anche se il taglio di questo contributo è eminentemente operativo, non si possono trascurare in questa sede i numerosi studi e le ricerche condotte nel recente passato nel tentativo di giustificare un orizzonte di senso pedagogico anche nella formazione di tipo professionale nelle organizzazioni. La questione rimanda al nesso epistemologico fra pedagogia e lavoro che, oltre ad avere una tradizione consolidata nella letteratura pedagogica, si è ulteriormente rafforzato nel quadro delle recenti politiche comunitarie sulla formazione permanente e sull’apprendimento lungo l’intero arco di vita, che sono diventati temi prioritari nell’agenda politica di molti paesi e organismi comunitari nel momento in cui si è preso atto dell’esistenza di nuove forme e nuovi contenuti del lavoro assieme a nuove modalità di partecipazione dei lavoratori. Secondo Bocca (1998) al lavoro andrebbe riconosciuto un preciso “spazio di educabilità”, ovvero un luogo in cui si realizzano relazioni intenzionalmente o funzionalmente orientate alla crescita personale degli individui; come tale, il lavoro ha un suo fondamento

pedagogico, in quanto direttamente relazionabile agli assiomi della pedagogia (l'educazione come relazione, l'educabilità lungo tutta la vita, l'intenzionalità, la circolarità ermeneutica fra pedagogia e relazione educativa). Dato (2009) si riferisce al lavoro come "campo di educabilità", ambiente di apprendimento, attività che coinvolge non solo il corpo ma l'intelletto, la ragione, il giudizio morale, l'emozione, la responsabilità personale. Di "luogo educativo" parla invece Di Nubila (2000): un luogo nel quale si possono realizzare opportunità di crescita personale e relazionalità significativa. Con Alessandrini (2004) ci si spinge ancora oltre, tentando un ulteriore passaggio concettuale dalla pedagogia del lavoro, che come detto ha già una sua letteratura piuttosto consolidata, alla *pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, il cui obiettivo consisterebbe nello studio dei processi di lavoro dell'uomo e della donna in qualità di membri di una comunità sociale. Con Alessandrini, in pratica, il focus dell'indagine si allarga fino a intercettare le più recenti teorie organizzative, che inquadrano le organizzazioni anche dal punto di vista della loro capacità di apprendere, di adattarsi, di evolvere attraverso la condivisione di pratiche e di esperienze fra le persone che interagiscono al loro interno. Il discorso pedagogico, in questo caso, si arricchisce con riferimenti alle comunità di pratiche, alle culture organizzative, alla concezione dell'apprendimento come pratica sociale, situata e legittimata.

Per Alessandrini, dunque, i luoghi o gli spazi di educabilità assegnati al lavoro coincidono concretamente con i contesti in cui esso si realizza, ovvero le organizzazioni: queste ultime sono state spesso rappresentate "come veri e propri 'castelli' di regole formali (sempre più) analitiche e prescrittive, tese a imbrigliare la complessità e a rendere le organizzazioni stesse indipendenti dall'apporto di intelligenza e di inventività delle persone che ne facevano parte" (Romei, 2000, p.15). In realtà esse rimangono anzitutto costrutti sociali, sono cioè formate dalle persone, con le loro storie, le loro attitudini, i loro limiti e la loro fallibilità. Questa doppia anima delle organizzazioni è stata ben rappresentata da Ajello (2009) con la metafora della piramide e del batterio: la piramide, simbolo di solidità, equilibrio, ordine, è divenuta addirittura sinonimo di certi modelli gerarchico-funzionali, datti appunto "piramidali", in cui la razionalità del tutto ha il primato sulle singole parti che lo compongono; il batterio invece è un essere piccolo ma non per questo semplice, che richiama la capacità del vivente di costruire la propria evoluzione e la propria continuità su un'intrinseca fragilità dell'individuo, che però diventa forza attraverso lo scambio e la collaborazione, in un dialogo co-evolutivo interno alla specie.

2. Ipotesi per il progetto formativo

La componente umana delle organizzazioni. Rimarcare la dimensione umana delle organizzazioni ci aiuta da una parte a uscire da una prospettiva di razionalità assoluta, come se grazie all'organizzarsi si riuscisse a dominare la complessità che ci circonda, dall'altra a restituire alla formazione la sua originaria connotazione pedagogica che altrimenti, nei contesti di natura professionale, rischia di essere soffocata da obiettivi prestazionali o standard di efficienza disumanizzanti.

Molta della formazione che viene effettuata negli enti locali, che in precedenza ho definito *on demand*, è finalizzata a far acquisire competenze o capacità professionali spendibili sul lavoro. È un tipo di formazione che offre maggiori garanzie, perché basata su contenuti precisi e facilmente valutabili nel breve periodo a seconda che abbiano prodotto o meno innovazione nei comportamenti del personale. Anche i processi di cambiamento in atto legati alle riforme sopra richiamate inducono ad affidare alla formazione il compito di fornire strumenti concreti e possibilmente subito operativi (specie nel campo delle nuove tecnologie). Ma dall'analisi dei bisogni condotta con i dipendenti degli 11 comuni è emerso un dato curioso e interessante: più aumentano le pressioni esterne e le spinte riformatrici sotto forma di leggi e decreti, più si accresce nel personale l'esigenza di curare i processi interni all'ente, quelli cioè che coinvolgono i dipendenti comunali in quanto persone nella relazione quotidiana: la consapevolezza per ciò che si fa, il senso del proprio lavoro, la relazione con i colleghi, il clima di lavoro. Il progetto di formazione che propongo ha dunque lo scopo di restituire anche all'ente locale un'immagine "umana" dell'organizzazione e di centrare la proposta non tanto sulla struttura, quanto piuttosto sulla cultura. La cultura organizzativa, già evocata all'inizio, è stata definita da Schein (cit. in Ferrante e Zan, 1998) come un insieme di simboli, valori e assunti di base che i membri di un'organizzazione si trasmettono fra loro nel risolvere i problemi di adattamento esterno e integrazione interna che l'organizzazione stessa incontra. I valori e soprattutto gli assunti sono particolarmente radicati nel vissuto professionale dei partecipanti, hanno a che fare con la loro storia e questo spiega come mai sia così complicato cambiare la cultura organizzativa. E' del tutto normale che i dipendenti pubblici manifestino un certo disagio nell'assistere, nel nome dell'efficienza, alla "colonizzazione" del pubblico impiego con linguaggi e soluzioni organizzative che appartengono alla cultura aziendale. Il corredo di valori (giusti o sbagliati che siano) che loro hanno faticosamente costruito nel tempo non può essere messo in discussione con tanta facilità perché, come spiegano efficacemente Ferrante e Zan (1998), le organizzazioni sono disposte a rivedere i propri assunti di base soltanto a fronte di criticità tali che minaccino l'esistenza e sono piuttosto disposte a pagare prezzi altissimi pur di non rinunciare alla propria identità culturale.

Destruire piuttosto che strutturare. Un altro luogo comune della formazione “tradizionale” consiste nel considerare l’apprendimento una progressiva acquisizione di informazioni e conoscenze che vengono trasmesse, magari da un formatore o consulente esterno, e successivamente immagazzinate. L’idea, in sostanza, non si discosta dalla tipica e abusata immagine del contenitore da riempire, che se tanto è stata criticata nella formazione con soggetti in età evolutiva, risulta addirittura incoerente quando i formandi sono persone adulte. Nel periodo della complessità, dominato dal paradigma della società dell’informazione e della conoscenza, gli adulti sono sufficientemente “colmi” di contenuti, ideologie, preconcetti che poco spazio lasciano al nuovo e all’inatteso. La realtà, invece, ha bisogno di spazi di possibilità dove potersi esprimere e la formazione, in questo senso, potrebbe servire non necessariamente a riempire o ad aggiungere, ma a “svuotare”. Già Knowles (1993) indicava proprio nella ricchezza delle esperienze pregresse uno dei principi dell’educazione degli adulti: se queste esperienze vengono fatte emergere diventano un potenziale enorme per la formazione, prima di qualsiasi altro contenuto, perché la loro lettura consente di verificarsi, di rileggere ciò che si è fatto e come lo si è fatto, di de-strutturare conoscenze e saperi prima di apprestarsi a nuove strutturazioni del pensiero. Anche Weick (1997) ha descritto le organizzazioni come *flussi di esperienze*, senza per questo voler esprimere un giudizio di valore: l’esperienza può essere al contempo ragione di apertura o di chiusura al cambiamento, a seconda di come viene gestita, condivisa e socializzata. E il rischio, nella P.A. di oggi, sembra consistere proprio nel congelamento di qualsiasi forma di innovazione a causa della mancata opportunità di destrutturare e di sciogliere legami organizzativi che soprattutto negli enti locali appaiono irrimediabilmente rigidi. Dal punto di vista metodologico, in questa attività di riaffioramento delle esperienze pregresse non è difficile scorgere alcuni principi dell’approccio narrativo-autobiografico che, quando è impiegato nella formazione organizzativa, assume valenze meta-cognitive, rivitalizzanti, euristiche e trasformative (Formenti, 1998).

Pensare l’ente locale come una “comunità di pratiche”. Come ultima indicazione progettuale emersa dalla rilevazione dei bisogni, ritengo sia utile recuperare nella formazione negli enti locali il costrutto teorico della “comunità di pratiche”. I dipendenti pubblici ai quali mi sono rivolto hanno manifestato un disagio, a volte quasi un malessere, dovuto alla rigida compartimentazione con cui è organizzato il lavoro degli uffici. Non si tratta di una fisiologica differenziazione dei compiti e delle competenze, cosa peraltro normale in tutte le organizzazioni, ma, a volte, di una vera e propria incomunicabilità fra colleghi e, ancor di più, con gli amministratori. La percezione che mi è stata restituita è di un lavoro frammentato, più simile alla giustapposizione di vari monologhi che a una integrazione unitaria dei diversi contributi: se da una parte questa frammentazione

appartiene alla natura stessa dell'ente locale e dei servizi erogati, dall'altra le interviste ai segretari comunali e i questionari dei dipendenti, attraverso espressioni quali "fare squadra", "condividere", "conoscersi", riflettono il desiderio di migliorare il clima di lavoro, soprattutto in un momento in cui il grado di stress percepito è molto alto. Le distanze interpersonali divengono poi patologiche nella relazione con gli amministratori i quali, soggetti ad un turnover piuttosto frequente, poco sanno del funzionamento dell'ente locale, sia dal punto di vista delle procedure, sia dal punto di vista della cultura. Proprio la formazione può offrire allora un contributo per uscire dalla logica dell'individualismo, offrendosi come opportunità di condivisione delle esperienze, come si è già detto, ma anche come percorso per mettere in atto una forma di apprendimento sociale. In un famoso articolo del 1987 Resnick indicava proprio nella "cognizione condivisa" una delle principali caratteristiche dell'apprendimento oltre l'aula e nei contesti di lavoro, mentre la socializzazione delle pratiche professionali situate nei contesti è al centro della definizione di *comunità di pratiche* di Wenger. Fra comunità di pratiche e gruppo di lavoro c'è una sostanziale differenza: mentre il secondo è creato *ad hoc* per svolgere un compito e conseguire obiettivi che sono indicati dall'alto dell'organizzazione, la prima emerge nello svolgimento stesso dell'attività, sulla base di un'identità che deriva da interessi comuni, attraverso forme di interazione reciproca, a partire da un insieme di risorse e pratiche condivise che sono il risultato del continuo confronto informale e dialettico delle esperienze personali messe al servizio della comunità (Zucchermaglio, 1998; Alessandrini, 2010). Il salto qualitativo è notevole e anche se non è la formazione a garantire il passaggio dai gruppi di lavoro alle comunità di pratiche, è possibile che attraverso essa sia concesso ai membri di un gruppo di sperimentarsi come membri di una comunità. "Se è vero che la costruzione della competenza e dell'identità professionale è una pratica narrativa, collaborativa e distribuita socialmente, è evidente che il problema è quello di trovare i modi di sostenere e ottimizzare le forme esistenti di funzionamento delle comunità di pratiche, più che quello di 'disegnare' nuovi gruppi di lavoro 'progettandone' i compiti" (Zucchermaglio, 1998, pp. 89-90). Proprio questo potrebbe essere il compito della formazione in chiave pedagogica: facilitare apprendimenti in funzione del lavoro ma, al contempo, riconoscere il potenziale educativo che il lavoro, con il suo corredo di incontri e scontri, relazioni e fratture, ambizioni e delusioni, consegna alle nostre vite.

Nota bibliografica

- Alessandrini G. (Ed.) (2005). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini G., Buccolo M. (Eds.) (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Buratti U. (2011). Dalla selva oscura alla trasparenza. Etica, lavoro e Pubblica Amministrazione. *CQIA Rivista. Formazione, Lavoro, Persona*, 2, pp. 1-25. In <<http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/48960.pdf> (ultima consultazione: 23/04/2011).
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: Franco Angeli.
- Di Nubila R. (2000). Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista. *Studium Educationis*, 1, pp. 28-36.
- Ferrante M., Zan S. (1998). *Il fenomeno organizzativo*. Roma: Carocci.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini & Associati.
- Knowles M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Romei P. (2000). *L'organizzazione come trama*. Padova: Cedam.
- Rosetto Ajello A. (2009). *Dalla piramide al batterio. Pedagogia del lavoro e delle risorse umane per la pubblica amministrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zucchermaglio C. (1998). *Vygotskij in azienda*. Roma: Carocci.