

# IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

**WORKPLACE LEARNING:  
RIPENSARE LA RELAZIONE TRA  
APPRENDIMENTO, LAVORO E  
FORMAZIONE**

---

**WORKPLACE LEARNING:  
RECONSIDERING THE WORK,  
LEARNING AND TRAINING  
RELATION**

---

Chiara Biasin

Università degli Studi di Padova, chiara.biasin@unipd.it

**#23**

SPECIAL ISSUE

# WORKPLACE LEARNING: RIPENSARE LA RELAZIONE TRA APPRENDIMENTO, LAVORO E FORMAZIONE

---

Chiara Biasin

Università degli Studi di Padova, chiara.biasin@unipd.it

Il *Workplace Learning*, l'apprendimento che avviene nel contesto lavorativo, rappresenta un importante ambito, spesso sottovalutato, di produzione di saperi, competenze e sviluppo. Esso emerge da specifiche situazioni lavorative, dall'agire professionale, dallo scambio interattivo, da processi di risoluzione di problemi e presa di decisione, dalla capacità di riflessione individuale e gruppale. Questo articolo propone di analizzare la nozione, le pratiche, le modalità formative e conoscitive che pertengono a questo specifico modello di apprendimento adulto, mostrandone le potenzialità formative e le prospettive per lo sviluppo organizzativo, professionale e personale. Esso rilegge la relazione tra apprendimento, lavoro e formazione alla luce del fecondo e complesso intreccio tra la dimensione contestuale, le caratteristiche di agentività individuale e sociale, la valorizzazione di forme di conoscenza implicite e informali.

**Parole chiave:** *Workplace Learning*, apprendimento adulto, apprendimento informale, conoscenze tacite.

# WORKPLACE LEARNING: RECONSIDERING THE WORK, LEARNING AND TRAINING RELATION

---

Chiara Biasin

Università degli Studi di Padova, chiara.biasin@unipd.it

*The concept of Workplace Learning encompasses the acquisition of knowledge, skills and abilities within the context of work. It represents a research area of significant importance that is often times underestimated. Workplace Learning emerges from specific work situations, professional interactions during the job, collaborative problem-solving and decision-making processes, individual and group reflection skills. The article analyses definitions, practices, and perspectives that pertain to this specific model of adult learning, demonstrating its formative potential for organizational, professional and personal development. It examines the relationship between learning, work and training in the complex intertwining of the contextual dimension, the characteristics of individual and social agentivity, and the elements of implicit and informal forms of knowledge.*

**Keywords:** Workplace Learning, adult learning, informal learning, tacitness.



## INTRODUZIONE

---

L'attenzione verso il *Workplace Learning*, l'apprendimento che avviene nel posto di lavoro, sta oggi ricevendo sempre più interesse a motivo delle sue specifiche caratteristiche e modalità. Il cambiamento rapido e imprevedibile che riguarda le economie e i mercati, la complessità delle società contemporanee, l'impatto e le conseguenze della pandemia globale hanno spinto a prendere in considerazione nuove o diverse forme attraverso cui apprendere e lavorare, dando particolare enfasi a processi di apprendimento innovativi e informali, alla valorizzazione di forme di conoscenza sostenibile, contestuale e situata. Apprendimento, lavoro e formazione trovano nel *Workplace Learning* una correlazione che assegna un nuovo valore al luogo di lavoro non solo come ambiente di fisico di produzione ma anche come sito per lo sviluppo di saperi compositi e complessi; ne deriva anche una differente concettualizzazione e posizionamento dell'adulto in quanto agente attivo e «ingaggiato» nel lavoro come produttore di conoscenza individuale e collettiva.

Le implicazioni per gli individui, i gruppi e le organizzazioni sono evidenti, come pure gli impatti sulla funzione e sulle modalità della formazione professionale e continua. Abbandonando l'aula e la formalizzazione delle esperienze apprenditive, la formazione si ripensa, facendo tesoro di modalità informali, sociali e pratiche che emergono dalla situazione lavorativa, dagli scambi intersoggettivi, dall'expertise professionale e dalla riflessione sui processi di realizzazione degli artefatti. L'obiettivo di questo articolo è quello di analizzare il *Workplace Learning* presentandolo come un modello di apprendimento che fa del luogo di lavoro un contesto di apprendimento particolarmente significativo, dato che potenzia una *visione pedagogicamente agentic* dell'adulto all'interno di una cultura professionale, organizzativa e formativa. Processi, contenuti, modalità, relazioni nell'apprendimento sul posto di lavoro sono profondamente diversi da quelli che si realizzano nella classe, nella comunità o in altri contesti formali di educazione e formazione. L'articolo mira a mostrare, in luogo di limiti e difficoltà insite in questa proposta apprenditiva, la possibilità di concettualizzare una diversa relazione tra apprendimento, lavoro e formazione. Quest'ultima può trovare nuova concretizzazione attraverso la modalità sfidante del *Workplace Learning* che valorizza, al di là dei fattori e dei risultati della produzione, un ambiente dove aspetti sociali, creazione di conoscenza, dimensioni personali vengono valorizzati attraverso il sapere costruito tra e dagli adulti nei contesti professionali. Si è qui preferito mantenere, data la difficile e prolissa declinazione terminologica del significato di *Workplace Learning* in italiano (apprendimento al/nel/attraverso/durante/sul lavoro), la più comprensiva espressione inglese. Ad una prima parte dell'articolo, che introduce la tematica soffermandosi sulle definizioni e sulle prospettive, segue una sezione più specifica, dedicata a discuterne le caratteristiche e le dimensioni connotanti; nella conclusione, le prospettive e le implicazioni per la formazione aziendale e degli adulti sono volte a contribuire a una migliore comprensione e a una possibile implementazione del *Workplace Learning*.

## 1. APPRENDERE SUL POSTO DI LAVORO

---

Il *Workplace Learning* (WPL) rappresenta un importante ambito, spesso sottovalutato, di produzione di saperi, capacità e sviluppo.

Esso si distingue dal *Work-based Learning*, dove l'acquisizione di conoscenze e competenze avviene attraverso esperienze di apprendimento svolte, in forma individuale o collettiva, mediante attività pratiche. È il caso dell'istruzione e della formazione professionale o dell'apprendistato, dove l'esecuzione di compiti in contesto professionale prevede un'alternanza tra momenti teorici e pratici, un'integrazione tra conoscenze generali e tecniche, una riflessione intenzionale che segue la realizzazione di prodotti. L'apprendimento è visto come strettamente collegato all'occupabilità e al mercato del lavoro; esso ha la funzione di far familiarizzare con il lavoro stesso, di preparare, avviare o consolidare il processo di professionalizzazione, di permettere l'acquisizione di qualifiche a partire da situazioni reali (Marcone 2018). Il lavoro costituisce sia l'oggetto sia il metodo di questo tipo di apprendimento (Alessandrini 2017) che, secondo una tradizione pedagogica consolidata, è usato come mezzo per educare i giovani e come strumento per realizzare la formazione continua professionale degli adulti (Zago 2013).

Nel WPL, invece, il focus è posto sul posto di lavoro, quale contesto di apprendimento e formazione, e sull'individuo che apprende e si forma mentre lavora. Nell'accostare i due termini, Fenwick (2008) afferma che il WPL riguarda un'ampia e spesso sfumata varietà di forme organizzative (privato, pubblico, no profit, individuale, collettivo, virtuale, materiale, ecc.) e di luoghi professionali (industria, azienda, casa, comunità, web, ecc.) in cui si possono apprendere competenze, saperi, abilità, ma dove si attivano pure trasformazioni personali ed empowerment collettivo. Ciò che varia, e fa la differenza con il *Work-based Learning*, è il rapporto tra consapevolezza e azione di chi apprende rispetto al come apprende.

Benché i vari studi di settore non siano pervenuti a una definizione univoca, vi è tuttavia convergenza sul presupposto stesso del WPL, ovvero che apprendimento e lavoro siano intrecciati nella formazione e nello sviluppo di saperi che prendono consistenza dalle dinamiche e dalle attività realizzate in situazione. La tipologia e le caratteristiche dei processi apprenditivi sono evidentemente differenti da quelli che avvengono in una classe o in una comunità e la stessa produzione di conoscenza ingloba dimensioni sociali e relazionali, ma anche fattori organizzativo-economici, aspetti biografici e personali, dimensioni di responsabilità, impegno e professionalizzazione rispetto al compito lavorativo. Il WPL coagula, dunque, un'ampia gamma di situazioni e processi i cui confini sono spesso imprecisi: intenzionali e non intenzionali, generati dall'esperienza, dalle routines, da saperi procedurali, dichiarativi, personali, trasversali, comunicativi. Pertanto, accanto agli interventi espliciti, intenzionali e formalizzati che si svolgono sul luogo di lavoro o al di fuori dell'orario di lavoro sotto forma di corsi di formazione, attività aziendali, *outdoor experiences* dedicate allo sviluppo di capacità e atteggiamenti (Bonometti 2011), il WPL include

anche tutte quelle azioni di formazione implicite e di apprendimento sociale, contestuale, incidentale e informale (Marsick, Watkins et al. 2017) che avvengono sul posto di lavoro. Si tratta di quell'apprendimento che emerge dall'agire professionale, dallo scambio interattivo con colleghi e superiori, dal processo che porta alla risoluzione di problemi e alla presa di decisioni, dalla riflessione personale e gruppale su quanto prodotto. Nel WPL è il contesto di lavoro a fornire agli adulti occasioni di apprendimento che, a partire dall'operatività delle situazioni e con gradi differenti di intenzionalità e strutturazione pedagogica, permette di produrre forme di conoscenza individuale, sociale, organizzativa, professionale.

## 2. DEFINIZIONI A CONFRONTO

---

Karen Evans (2006) definisce il WPL come quell'apprendimento che deriva i suoi scopi dal contesto del lavoro e include un'ampia varietà di stakeholder e modalità che vanno oltre la formazione professionale, l'aggiornamento o lo sviluppo competenze aziendali.

Nel WPL, le forme di apprendimento hanno infatti vari gradi di organizzazione ed esplicitazione perché possono aver luogo spontaneamente, da interazioni sul lavoro e dagli scambi orizzontali e verticali con colleghi e superiori, dall'osservazione, da condizioni favorevoli di mentorship, da pratiche apprese a contatto con gli esperti o dall'appartenenza a gruppi e culture organizzative, dalla conoscenza incorporata nei prodotti e nei servizi, per mimesi o per tentativi ed errori. Si tratta di un apprendimento che l'autrice ripartisce secondo una triplice suddivisione: *Learning in the workplace*, in cui si apprende non solo attraverso una formazione dedicata e formalizzata, ma per socializzazione, imitazione, autoformazione; *Learning through the workplace*, dove l'apprendimento avviene attraverso il lavoro e si riferisce a tutte quelle opportunità che sono disponibili grazie alle relazioni lavorative, alle caratteristiche e alla cultura formativa dell'organizzazione, ai benefit e allo sviluppo della carriera; *Learning for workplace*, che è associato alle possibilità di apprendimento direttamente o indirettamente collegate al lavoro come i percorsi di istruzione, formazione, qualificazione che possono realizzarsi dentro o fuori il lavoro.

Il WPL mette dunque in discussione l'idea che apprendimento, lavoro e formazione siano collegati solamente da espliciti legami e siano circoscritti a interventi pedagogicamente formalizzati e finalizzati; esso allarga la visione a tutti i tipi di apprendimento che, con modalità eterogenee di consapevolezza e intenzionalità, possono generarsi dall'operatività lavorativa. Sebbene la formula dei corsi di formazione sul posto di lavoro, con una progettazione pedagogica esplicita, obiettivi, metodi e strumenti didattici prefissati, docenti dedicati e impianto didattico e di valutazione predefinito, sia indubbiamente la più diffusa, il WPL valorizza pure i saperi procedurali, condivisi e co-costruiti, le acquisizioni tacite e le conoscenze implicite che

si generano attraverso la dimensione degli scambi informali, lo sviluppo di relazioni dinamiche professionali tra l'individuo e il collettivo, i processi di problem-solving lavorativi, la partecipazione all'esperienza produttiva. Alcune ricerche (Yeo 2008) mostrano infatti come l'80% dell'apprendimento nel contesto lavorativo avvenga per lo più attraverso modalità informali (coaching, work team, osservazione, engagement, autoapprendimento, networking), incorporati in pratiche e routines lavorative, in relazioni e dinamiche professionali.

Lavorando, secondo Ostenk (1995), si apprende attraverso una circolarità (virtuosa) che integra apprendimento, formazione e lavoro nella creazione e nello sviluppo di conoscenza generata dalla concreta situazione. La promozione del «potenziale di apprendimento» del posto di lavoro pertiene a un processo multidimensionale che può esser distinto in base ad alcuni elementi: caratteristiche e dimensioni della situazione lavorativa, struttura organizzativa e sociale del processo di lavoro, cultura formativa del gruppo, elementi individuali. Ciò avviene anche attraverso l'uso del contesto fisico, simbolico e sociale, mediante un clima comunicativo-relazionale facilitante, grazie al trasferimento o alla condivisione di competenze specialistiche e soft skills. La valorizzazione di questo potenziale implicito, per Ostenk, alimenta processi di sviluppo di professionalità, autonomia, senso di responsabilità e autoefficacia, capacità di recepire feedback, competenze di azione, collaborazione, coordinamento, dialogo.

Nel WPL, l'apprendimento si costruisce come un imparare ad imparare situato, critico e riflessivo (Biasin, Chianese 2022: 136-149) che ha evidenti connessioni con i più ampi contesti sociali, culturali, la *knowledge economy* e le politiche produttive, con il ruolo della competitività del mercato del lavoro, con la funzione della cultura formativa e il Lifelong Learning. Esso fa propria un'idea di adulto come soggetto agente attivo che lavora, crea, produce e che pensa, conosce, si relaziona ed apprende lungo il corso di vita e nei diversi contesti e momenti dell'esistenza. Ciò implica una considerazione particolarmente positiva rispetto al posizionamento dell'adulto nei contesti professionali e lavorativi: elementi come la storia personale e lavorativa, le esperienze e gli apprendimenti pregressi, la dimensione identitaria, i saperi taciti e le competenze esplicite pertengono propriamente al modo con cui l'adulto si pone nel mondo sociale del lavoro e ne condizionano apprendimento e formazione.

### 3. PROSPETTIVE E APPROCCI

---

Benché si possa convenire che l'apprendimento non sia il principale scopo del lavoro, tuttavia quest'ultimo comprende, oltre alle attività produttive, agli artefatti realizzati, al posizionamento socioeconomico e organizzativo, anche l'identità individuale, professionale e sociale di chi lavora. Differenti approcci, proposti a partire da prospettive epistemologiche e metodologiche diverse, hanno cercato di declinare, anche in maniera discordante, il processo attraverso cui conoscenze, abilità, capacità ven-

gono acquisiti all'interno di ambienti lavorativi. Su un primo versante, i vari approcci hanno fatto riferimento a una visione del WPL inscritta in scenari ampi e complessi. Evans (2022), ad esempio, colloca il WPL nel quadro del Lifelong Learning, entro una visione integrale il cui obiettivo non è solo estendere quantitativamente le possibilità di apprendere lungo tutto il corso di vita, ma soprattutto di coniugare tali opportunità di formazione con un impegno partecipativo e un approccio critico-evolutivo che coinvolga individui, organizzazioni sociali e il mondo del lavoro. L'autrice concettualizza una modalità olistica di intendere il WPL come un processo nel quale le capacità degli adulti possano essere espanse. Per far ciò, il ruolo dell'individuo va iscritto all'interno dei contesti organizzativi, sociali ed economici del lavoro, ma viene pure messo in valore a partire dalle caratteristiche individuali che divengono fattori centrali nell'ambiente lavorativo perché in grado di facilitare una cultura dell'apprendimento al lavoro in termini di agentività. Solo se gli adulti si percepiscono come «parte» del loro posto di lavoro e vengono incoraggiati a usufruire di tutte le opportunità conoscitive per mettere in collegamento ciò che apprendono nella vita lavorativa e in altri contesti, come ad esempio la vita quotidiana, il posto di lavoro potrà generare non solo cultura lavorativa, ma pure processi di sviluppo identitario. Pertanto, Evans (2009) situa il WPL nell'ambito dell'ecologia sociale come supporto alla crescita degli individui, per elevare il livello di competenze della popolazione lavorativa e per la creazione delle condizioni per una società più forte ed inclusiva. In un secondo versante si trovano, invece, gli approcci che enfatizzano una visione del WPL incentrata sul nesso di interdipendenza tra l'individuo e il contesto lavorativo. Billett (2001), ad esempio, sottolinea come non vi sia separazione tra il partecipare al lavoro o all'apprendimento e analizza le modalità con cui il posto di lavoro offre effettive opportunità/condizioni (*affordances*) apprenditive (supporto o meno alle strategie formative e tipo di accesso all'apprendimento, prontezza e disponibilità individuali, full o part time, ecc.) incrociandole con quelle attraverso cui l'adulto si impegna (*engagement*) nelle attività lavorative. Il luogo di lavoro diventa davvero un sito di apprendimento quando fornisce all'individuo occasioni per esser supportato nello sviluppo della conoscenza; d'altro canto, anche le ontologie e le epistemologie personali (esperienze sociali, apprendimenti precedenti, storie di vita, ontogenesi, ecc.) giocano a loro volta un ruolo importante nel permettere l'attivazione individuale nel lavoro e nell'apprendimento (Billett 2009).

Per meglio comprendere le diverse prospettive epistemologiche che fanno capo al WPL, è possibile ricondurle, con Hager (2011) entro tre grandi partizioni. Nel primo ambito trovano declinazione le teorie psicologiche che considerano l'apprendere al lavoro come l'espressione di dimensioni personali e biografiche. La prospettiva individuale dell'adulto che lavora e apprende enfatizza dimensioni di efficacia piuttosto che caratteristiche psicofisiche e di personalità. Il contesto, anche se influenza il processo di apprendimento, è considerato esterno all'individuo. In questo approccio, si possono inscrivere la prospettiva comportamentista del WPL, che ha molto influenzato le modalità dell'apprendimento al lavoro in termini di osservabilità e riproducibili-



tà di comportamenti e risultati, ma anche quella cognitivista che dell'apprendimento al lavoro sottolinea gli aspetti della comprensione e dello sviluppo della razionalità, che sono poi alla base del pensiero organizzativo e di molte teorie del management. Il secondo e più esteso gruppo delle teorie socioculturali pone l'enfasi sugli aspetti sociali del WPL sia riferiti singolo che al gruppo. In questa prospettiva, l'apprendimento è generato dal contesto attraverso un processo continuo di partecipazione sociale alle varie attività ed è indissolubilmente legato al coinvolgimento dell'adulto nelle esperienze lavorative. L'approccio della comunità di pratiche di Lave e Wenger teorizza, infatti, una comprensione dell'apprendimento situato non nella mente dell'individuo, ma nella partecipazione periferica legittimata che riguarda i membri della comunità professionale stessa. Anche altri autori, come Engerström, dal punto di vista della teoria dell'attività, concepiscono l'attività lavorativa come un apprendimento che avviene tra regole, divisioni del lavoro, artefatti, sistemi di attività e che si svolge tra tensioni e contraddizioni che devono essere risolte in una dialettica continua tra individuo e sistema. Fuller e Unwin (2003) sviluppano, secondo la metafora dell'apprendimento come territorio e regioni, l'idea che il WPL si realizzi nel continuum tra espansione e restrizione, caratterizzante gli ambienti di apprendimento, la cultura lavorativa e le opportunità di partecipazione. All'interno di questo secondo gruppo trovano collocazione anche i modelli che approfondiscono la natura del sapere che si sviluppa nel contesto del lavoro sotto forma di know-how situato e contestuale, spesso di difficile traduzione in competenze esplicite.

La terza categorizzazione raggruppa le prospettive teoriche che considerano il WPL come un processo in divenire, caratterizzato da imprevedibilità e creatività, da contesti sempre in cambiamento. Il riferimento epistemologico è alle teorie della complessità e all'*actor network theory*, che ritengono l'apprendimento come emergente da un sistema adattativo complesso formato da individui che interagiscono con ambienti diversi, in un processo dinamico che pone l'accento su flessibilità, innovazione, co-costruzione degli apprendimenti in situazioni sempre mutevoli e dai confini incerti.

#### 4. CARATTERISTICHE DI INFORMALITÀ

---

Molte ricerche, che hanno cercato di comprendere quali configurazioni conoscitive specifiche si producano nel contesto lavorativo, convergono sul fatto che la dimensione dell'informalità sia caratterizzante il WPL. La gran parte del sapere è, infatti, di tipo non formale, informale o non pianificato, poiché sorge «naturalmente» dai compiti di lavoro e dalle sue sfide: aumentare la produttività o migliorare la qualità, far fronte a cambiamenti organizzativi o di mansione, risolvere problemi improvvisi, saper interagire con colleghi, clienti, fornitori, superiori, partecipare a gruppi di lavoro, consolidare o acquisire competenze. Si tratta di un apprendimento che deriva dalla specificità degli obiettivi produttivi e dagli scopi personali; è una combinazione

di pensieri, parole, azioni, intenzioni che, con un range di variabilità molto ampio, trova concreta consistenza in saperi di tipo formale interrelati ad altri informali (Manuti et al. 2015), acquisiti tramite la personale esperienza o tramite la consultazione, la collaborazione o l'osservazione degli altri.

Nel WPL, l'apprendimento ha dunque una serie di caratteristiche distintive: è *significativo*, perché rilevante per l'individuo o il gruppo coinvolto nell'attività lavorativa; *situato*, ovvero si realizza nello specifico contesto e viene elaborato nelle altrettanto specifiche interazioni lavorative; *embodied*, cioè incarnato nelle pratiche e nei gesti delle persone che lo compiono, spesso al di fuori dell'azione mentale cosciente o riflessiva; *embedded*, cioè implicato nelle conversazioni, nelle pratiche e nelle azioni lavorative quotidiane; *costruito* e costituito dalla dinamica delle relazioni sociali in situ; *generativo* di conoscenze e capacità indissociabili dalla partecipazione attiva dell'adulto, con gli altri, nella situazione. Più che di un risultato, si tratta di un processo che Fenwick (2008: 19) definisce come un'espansione delle possibilità umane per un'azione flessibile e creativa nei contesti lavorativi.

Eraut (2011), pur riconoscendo la variabilità e la complessità della performance professionale, ha censito l'ampia gamma di conoscenze che si realizzano nel/attraverso il lavoro, riconducendola ad una serie di varietà fondamentali. La Tabella 1 riepiloga le 53 tipologie relative ai molti apprendimenti generati dal WPL, spesso collegati tra loro e dipendenti dai tipi di pratiche, dal clima lavorativo, ma pure dal posizionamento del lavoratore in termini di fiducia, impegno e expertise.

Task Performance	Role Performance
Speed and fluency	Prioritisation
Complexity of tasks and problems	Range of responsibility
Range of skills required	Supporting other people's learning
Communication with a wide range of people	Leadership
Collaborative work	Accountability Supervisory role
Awareness and Understanding	Delegation
Other people: colleagues, customers, managers, etc.	Handling ethical issues
Contexts and situations	Coping with unexpected problems
One's own organisation	Crisis management
Problems and risks; Priorities and strategic issues	Keeping up-to-date
Value issues	Teamwork, Collaborative work
Personal Development	Facilitating social relations
Self-evaluation	Joint planning and problem solving
Self-management, Handling emotions	Ability to engage in and promote mutual learning
Building and sustaining relationships	Decision Making and Problem Solving
Disposition to attend to other perspectives	When to seek expert help
Disposition to consult and work with others	Dealing with complexity
Disposition to learn and improve one's practice	Group decision making
Accessing relevant knowledge and expertise	Problem analysis
Ability to learn from experience	Formulating and evaluating options
Academic Knowledge and Skills	Managing the process within an appropriate timescale
Use of evidence and argument; Accessing formal knowledge	Decision making under pressure
Research-based practice	Judgement
Theoretical thinking	Quality of performance, output and outcome
Knowing what you might need to know	Priorities
Using knowledge resources (human, paper-based, electronic)	Value issues
Learning how to use relevant theory (in a range of practical levels of risk situations)	

Tabella 1 - 53 tipologie di Workplace Learning  
(Eraut, 2011,191-192)

L'apprendimento si genera, dunque, a partire da alcune azioni legate al contesto o alla capacità dell'individuo di agire, da solo o con altri, in maniera pertinente, e di saper riflettere sull'azione professionale. Tali «azioni apprenditive» precipue sono (Eraut 2004):

- la partecipazione a processi di gruppo o di team working;
- la collaborazione con altri;
- la consultazione, il mentoring, la supervisione;
- l'affrontare nuovi compiti e ruoli che generano fiducia e motivazione;
- la capacità di risolvere problemi da soli o in gruppo;
- la sperimentazione con l'intenzione di apprendere dall'esperienza e di accettare il rischio e l'errore;
- il consolidare, ampliare e ridefinire competenze;
- il confrontarsi con clienti, stakeholder o fornitori sperimentando dimensioni emotive e comunicative diversificate.

Più nel dettaglio, sempre Eraut (2011) ha identificato, le principali modalità o strategie attraverso cui si attiva l'apprendimento al lavoro, ovvero attraverso:

- il porre domande e ricevere informazioni, quale importante attività proattiva particolarmente apprezzata in contesti di apprendimento facilitanti;
- l'individuare e trovare risorse e persone di riferimento, per permettere di sviluppare network relazionali, fiducia e comprensione;
- i percorsi di approfondimento individuale o di gruppo sulle conoscenze richieste o mancanti;
- l'ascolto e l'osservazione, due attività collegate che permettono una maggiore comprensione e consapevolezza e possono dar luogo a discussione e riflessione;
- l'apprendimento dagli errori, spesso stigmatizzato e non considerato come possibilità di trovare e discutere la via migliore per risolvere un problema e prendere una decisione;
- la riflessione, che rende significativa l'esperienza trasformandola in apprendimento;
- il dare e ricevere feedback nelle conversazioni, nelle discussioni, sulle pratiche;
- l'uso di artefatti di mediazione per strutturare il lavoro o comprendere e condividere informazioni;
- le azioni di apprendimento situate nelle pratiche e la discussione o il dialogo per misurare i progressi, confrontare i processi e gli obiettivi, individuare le modifiche nella performance o nel prodotto.

## 5. DIMENSIONI CONOSCITIVE TACITE

Un altro importante elemento che caratterizza il WPL è sicuramente la forma di apprendimento che si genera dal/nel lavoro. Si tratta, per lo più, di una conoscenza celata, non visibile e difficilmente codificabile che le persone stesse fanno fatica a riconoscere in quanto incarnata nelle loro esperienze o abilità specifiche e che risulta di difficile concettualizzazione anche a un confronto più ampio.

Tuttavia, tali dimensioni nascoste, informali e implicite non riguardano solo le situazioni legate al lavoro, ma si ritrovano anche nell'educazione formale, nelle dinamiche familiari, nell'esperienza sociale e più intima. Già negli anni Sessanta del secolo scorso, Michael Polany aveva usato il termine *tacitness* per richiamare l'idea che, nella conoscenza umana, la connessione tra pensiero ed esperienza non si presenta secondo una corrispondenza perfetta dato che ciò che l'individuo sa è molto più di quanto sappia dire. Per Polany (2018), il saper teorico si fonde con l'esperienza pratica tramite la dimensione inespressa, implicita, personale, per cui gran parte della conoscenza risulta tacita o interiorizzata (*indwelled*) perché è legata al contesto e al soggetto.

Del resto, anche le ricerche di metà anni Novanta di Nonaka e Takeuchi (2021) sul pensiero organizzativo nelle grandi aziende giapponesi avevano permesso di differenziare, tra i vari tipi di conoscenza, quella tacita e quella esplicita. I processi generativi di conoscenza sono ricondotti a dinamiche di conversione e combinazione tra la dimensione esplicita, codificata e facilmente comunicabile, e quella tacita, personale, altamente contestualizzata e di difficile declinazione. Utilizzando la celebre metafora dell'iceberg, i due autori nipponici affermano che la conoscenza esplicita rappresenta la parte emersa mentre la parte tacita costituisce la più ampia porzione che rimane al di sotto della visibilità e della percezione. Essi elaborano uno schema processuale per identificare, far emergere e rendere convertibili le competenze tacite in esplicite secondo processi combinatori (riassunto nel modello presentato nella Tabella 2, dall'acronimo delle quattro modalità) che producono tipologie di conoscenza differenti.

PROCESSO	TIPO DI CONOSCENZA	CONVERSIONE
Socializzazione	Conoscenza enfatica	Da tacita a tacita
Esternalizzazione	Conoscenza teorica	Da tacita a esplicita
Combinazione	Conoscenza sistemica	Da esplicita a esplicita
Internalizzazione	Conoscenza operativa	Da esplicita a tacita

Tabella 2- Il modello SECI

Nel contesto professionale, tale azione di conversione e visibilità è continua e può riguardare il singolo, il gruppo di lavoro, ma anche l'organizzazione. Attraverso il processo di esplicitazione, viene costruita una nuova forma di conoscenza che ricombina le precedenti e porta alla luce le componenti nascoste.

A tal riguardo, Eraut (2004) suggerisce alcune modalità e strumenti che permet-

tono, in chiave formativa, l'attivazione di tale processo di elicitazione delle conoscenze tacite per poterle individuare, comunicare, condividere e valorizzare come apprendimento visibile. Esse sono: dimostrare le proprie capacità tramite un commento (fuoricampo/esterno); registrare episodi o situazioni per (auto)commentarli; descrivere avvenimenti o storie seguite da dialogo e confronto con altri su quanto e su come è stato raccontato; discutere di casi fittizi o problemi reali; usare artefatti di mediazione; sviluppare un vocabolario comune e pratiche condivise per creare expertise e concetti.

Attraverso la riconcettualizzazione situata della conoscenza tacita, particolarmente importante per i contesti lavorativi come per il knowledge management, vengono mobilitate competenze implicite che hanno un ruolo fondamentale nella presa di decisione in situazioni complesse o incerte, nelle strategie per la risoluzione di problemi professionali, nello sviluppo di consapevolezza individuale e di know-how, come pure nel trasferimento di competenze tra contesti e persone.

Marsick, Watkins et al. (2017) sottolineano la necessità di ripensare il ruolo cruciale non solo dell'apprendimento informale, ma pure di quello incidentale e implicito, includendoli nel WPL, in quanto sistemi di azione, relazioni e conoscenza in cui competenze, strumenti, agenti differenziati sono collegati attraverso una processualità multidimensionale. Le autrici evidenziano come in contesti sempre più complessi, costantemente mutevoli e imprevedibili sia quanto mai necessario riconoscere e apprezzare gli apprendimenti informali e incidentali per poterli capitalizzare come dispositivi strutturali per le organizzazioni e come risorse che possono espandere la consapevolezza e l'azione riflessiva dell'individuo.

## CONCLUSIONI

---

I profondi cambiamenti che stanno investendo il mondo del lavoro contemporaneo hanno messo al centro di una nuova riflessione formativa e organizzativa non solo le caratteristiche del posto di lavoro, ma anche il senso stesso del lavoro (Coin, 2023). Le modalità con cui le persone stanno insieme nei contesti lavorativi, modellate su dinamiche gerarchiche e condizionate dai processi economici, organizzativi e di business, lasciano spazio anche nuove domande e nuovi bisogni che vanno oltre la sfera della performance produttiva. Alcune spinte emergenti, come la globalizzazione dei mercati, l'impatto delle tecnologie e dell'AI, la richiesta di competenze innovative, trasversali, trasferibili ma anche di multitasking, autodeterminazione e resistenza allo stress, mostrano come le competenze professionali siano solo parzialmente acquisibili tramite la formazione «tradizionale» o la preparazione accademica ed abbiano una stretta correlazione con gli ambienti e le modalità di lavoro.

Inoltre, la pandemia da Covid 19 ha modificato la percezione dell'apprendimento e dei setting formativi, declinandoli sempre più nella prospettiva del Lifelong e Li-



fewide Learning. Essa ha mostrato come gli spazi di lavoro non siano più solo fisici e come la conoscenza avvenga non solo entro luoghi formali deputati, ma si generi in siti non convenzionali, virtuali, di condivisione in quanto implicata con le esperienze sociali, quotidiane e le pratiche professionali. Prende sempre più piede l'idea che l'apprendimento possa avvenire anche in ambiti non precipuamente vocati a tale scopo o non definibili con criteri di formalizzazione e intenzionalità espliciti. Nel WPL, il posto di lavoro è concepito come un contesto di apprendimento i cui processi insistono su un sapere composito ed eterogeneo, sullo scambio intersoggettivo e sulla capacità dell'individuo di saper riflettere su di sé e sull'azione professionale realizzata da solo o con altri (Torlone 2021).

Accanto alla formazione strutturata e organizzata sotto forma di corsi in aula o interventi outdoor distinti dalle pratiche professionali, l'apprendimento sul luogo di lavoro fa leva su modalità informali e implicite per migliorare prodotti, processi, competenze e fa emergere dalla situazione lavorativa competenze tacite per elaborare strategie e stimolare lo sviluppo organizzativo, professionale e personale.

Il WPL è oggi considerato il più importante elemento predittore del benessere degli individui al lavoro ed è strettamente correlato con la performance delle aziende (Kankaraš 2021). I risultati di una ricerca condotta in alcune aziende europee mostra come un posto di lavoro che si ponga come contesto di apprendimento e offra opportunità apprenditive e formative ai suoi lavoratori risulta vincente ed efficace nelle sue strategie come nei suoi risultati produttivi. In questo senso, il WPL è ritenuto dal Cedefop una risposta vincente per gli adulti, le economie e le società che lo praticano in quanto attivatore di benefici che portano al cambiamento sociale, organizzativo e tecnologico attraverso una feconda contaminazione di competenze formali codificate con quelle procedurali e incidentali. Fenwick (2008) indica nel WPL una *radical way* attraverso cui si può trasformare il mondo del lavoro, della formazione e dei lavoratori perché invita ad analizzare criticamente, e da una prospettiva diversa da quella produttiva, il lavoro come fonte di apprendimento, prendendo coscienza delle forme di conoscenza, delle concezioni di potere e di controllo del sapere e dei mezzi di produzione. Legittimando un sapere tacito, incarnato, implicito e informale, il WPL invita a guardare all'interazione complessa tra individuo e contesto lavorativo, a mettere in evidenza anche aspetti e componenti individuali che impattano su come apprendimento e lavoro vengono differentemente percepiti e soprattutto vissuti. Si apre così la questione di come attivare processi di conoscenza significativi ed inclusivi per le organizzazioni e per le persone che lavorano, mettendo a punto delle *workplace pedagogies* per meglio sviluppare, valorizzare e supportare apprendimenti individuali e collettivi, saperi taciti e incarnati. Tutto ciò implica, evidentemente, un profondo cambiamento nel modo di fare e di concepire la formazione sul posto di lavoro e, soprattutto, ha evidenti ricadute epistemologiche e metodologiche sul ruolo e sulle funzioni del formatore, nonché sulla sua *valigetta degli attrezzi*.

## Bibliografia

---

- Alessandrini, G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli.
- Biasin, C., Chianese, G. (2022). *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*. Mondadori Education.
- Billett, S. (2001). Learning through Work: workplaces affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5), 209-214.
- Billett, S. (2009). Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review*, 4, 210-219.
- Bonometti, S. (2011). Workplace Learning: apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro. *Education Sciences & Society*, 115-128.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Einaudi.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, (26) 2, 247-273
- Eraut, M. (2011). How researching learning at work can lead to tools for enhancing learning. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., O'Connor, B.N. (Eds.). *The Sage Handbook of Learning and Work* (pp.181-197). Sage.
- Evans, K. (2009). *Learning, Work and Social Responsibility*. Springer.
- Evans, K. (2021). What's new about Lifelong Learning and what does it mean for working lives? In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., O'Connor, B.N. (Eds.). *The Sage Handbook of Learning and Work* (pp.361-447). Sage.
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H., & Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Routledge.
- Fenwick, T. (2005). Workplace Learning. In English, L.M. (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 673-677). Palgrave Macmillan.
- Fenwick, T. (2008). Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17-26.
- Fuller, A., Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: looking through the lens of apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2 (1), 41-55.
- Kankaraš, M. (2021). *Workplace Learning: determinants and consequences: insights from the 2019 European company survey*. Publications Office of the European Union. Cedefop working paper, n.7.
- Kersh, N., Evans, K. (2017). Exploring working spaces and self-generated learning spaces: concepts and perspectives and cases from the UK. In Ostendorf, A. (Ed.). *Workplaces as Learning Spaces: Conceptual and empirical insight* (pp.15-34). Innsbruck University Press
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L., Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19 (1), 1-17.
- Marcone, V.M. (2018). *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Scully-Ross, E., Nicolaidis, A. (2017). Rethinking in-

formal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1 (1), 27-34.

Nonaka, I., Takeuchi, H. (2021). *L'impresa saggia. Come le imprese creano l'innovazione continua*. Guerini.

Ostenk, J. (1995). L'apprendimento sul posto di lavoro e riorganizzazione dell'industria della trasformazione. *Formazione Professionale*, 5, 33-41.

Polanyi, M. (2018). *La conoscenza inespressa*. Armando.

Torlone, F. (2021). *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze University Press.

Yeo, R.K. (2008). How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace context? *Human Resource Development International*, 11 (3), 317-330.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori Education.