



Educazione e formazione continua nei contesti aziendali: il ruolo del pedagogo nell'era della transizione digitale

Education and Lifelong Learning in corporate contexts: the pedagogist's role in the era of digital transformation

Rosanna Tamaro | Università degli Studi di Salerno | rtamaro@unisa.it

Roberta Scarano | Università degli Studi di Salerno | rscarano@unisa.it

Abstract (EN)

In a knowledge-based economy, continuous vocational training plays a strategic role in sustaining business competitiveness and fostering the personal and professional growth of workers (Pedone, 2021). Often perceived as a spontaneous process arising from workplace experience, corporate training instead requires an intentional pedagogical design capable of integrating organizational and individual needs while combining theory and practice (Federighi, 2012b). This contribution aims to highlight the fundamental role of the pedagogist as an educational mediator and promoter of meaningful learning processes, oriented towards the enhancement of the individual, the development of reflective and relational competences, and the construction of a corporate culture grounded in participation, innovation, and shared responsibility.

Keywords: continuous training, professional contexts, pedagogist, educational professional, digital transition

Abstract (IT)

In un'economia basata sulla conoscenza, la formazione continua riveste un ruolo strategico per sostenere la competitività delle imprese e favorire la crescita personale e professionale dei lavoratori (Pedone, 2021). Spesso considerata un processo spontaneo derivante dall'esperienza lavorativa, la formazione in azienda richiede invece una progettazione pedagogica intenzionale, capace di integrare bisogni organizzativi e individuali e di coniugare teoria e prassi (Federighi, 2012b). Il contributo intende mettere in luce come la figura del pedagogo assuma, in tale prospettiva, una funzione fondamentale quale mediatore educativo e promotore di percorsi di apprendimento significativi, orientati alla valorizzazione della persona, allo sviluppo di competenze riflessive e relazionali e alla costruzione di una cultura aziendale fondata sulla partecipazione, sull'innovazione e sulla responsabilità condivisa.

Parole chiave: formazione continua, contesti professionali, pedagogo, educatore, transizione digitale

1. Introduzione

La crescente necessità di rilanciare l'economia italiana è al centro degli obiettivi delineati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) il quale, tra le aree individuate, sottolinea la necessità di una transizione digitale che possa accompagnare la modernizzazione del sistema economico del Paese.

In questo scenario la formazione continua, "intesa come attività predisposte dalle aziende per adeguare o elevare la professionalità e le competenze richieste dall'innovazione tecnologica e organizzativa del processo produttivo" (Cedefop, 2003, p. 25), occupa un ruolo centrale nelle riforme delle politiche attive per il lavoro. Infatti, all'interno di un'impresa, il ruolo del capitale umano è di principale importanza nell'ottica del successo e della competitività aziendale. La valorizzazione della persona e l'importanza dell'integrazione della formazione all'interno delle relazioni e delle pratiche sociali rappresentano principi cardine già presenti nelle idee di fondo delle proposte educative del Novecento: tra le varie figure di rilievo, anche Don Milani sottolinea l'importanza di porre al centro dell'educazione la persona e la sua crescita umana, l'incontro/confronto con l'altro, l'acquisizione di competenze da porre al servizio della comunità e il ruolo attivo dell'individuo che diventa un co-protagonista del processo educativo (Quartarone, 2011).

A partire da tali premesse, si propone una riflessione teorica circa il ruolo dell'educatore/pedagogista all'interno di un contesto aziendale: la formazione in azienda, infatti, non può essere considerata come un processo che si sviluppa in modo automatico e/o spontaneo, legato al semplice ritrovarsi all'interno di un contesto lavorativo (Federighi, 2012b), ma necessita di una precisa e puntuale progettazione dei percorsi di formazione continua che prendano in considerazione non solo i bisogni e le aspettative dell'organizzazione aziendale nel suo complesso, ma anche dei singoli individui, muovendosi in un giusto equilibrio tra teoria e prassi.

2. Il capitale umano: risorsa strategica tra competenze e formazione

Negli ultimi decenni, la riflessione pedagogica e socio-economica ha progressivamente riconosciuto il capitale umano come uno dei pilastri reggenti dello sviluppo sostenibile e dell'innovazione. Infatti, la nozione di capitale umano è divenuta un punto di convergenza tra riflessione economica, pedagogica e politica. L'espressione è stata introdotta in ambito economico da Becker (1964) e Schultz (1961) e con essa si indica l'insieme di conoscenze, abilità e competenze che gli individui acquisiscono attraverso l'educazione e la formazione, rappresentando una risorsa strategica per la crescita produttiva e l'innovazione sociale. Tuttavia, la prospettiva pedagogica si distacca da una concezione del capitale umano inteso come una variabile esclusivamente economica della produttività aziendale; essa abbraccia una visione più ampia che considera il capitale umano nella sua accezione di capacità riflessiva, relazionale e trasformativa della persona, che si esprime nei contesti lavorativi attraverso processi di apprendimento continuo e di valorizzazione delle potenzialità individuali (Margiotta, 2018; Mortari, 2008). Nello specifico, facendo riferimento alla definizione fornita dal Glossario del Cedefop, con l'espressione "capitale umano" si fa riferimento a tutte le risorse immateriali di cui un individuo o un gruppo è in possesso, e che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi individuali o collettivi.

A partire dalla metà del Novecento, le teorie delle human relations (Mayo, 1933, 1945) introducono una visione più articolata del lavoratore, riconoscendone anche la dimensione motivazionale e relazionale. Nei decenni successivi, il dibattito si arricchisce con gli studi sull'apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 1996), apprendimento esperienziale (Kolb,

1984) e le comunità di pratica (Wenger, 1998) che contribuiscono ad ampliare la dimensione sociale, attiva e situata dell'apprendimento legato ai contesti lavorativi.

Anche la transizione digitale impone una ridefinizione del concetto stesso in quanto le competenze non possono più essere concepite come un insieme statico di saperi, ma come un patrimonio dinamico che si costruisce attraverso processi continui di apprendimento (European Commission, 2020).

Ciò rimanda all'idea che la formazione non rappresenti solo un investimento in termini di produttività ma soprattutto un processo di emancipazione e di costruzione di significati, finalizzata alla promozione del benessere individuale e della coesione sociale (Mortari, 2008; Federighi, 2018)

Il rapporto *Trends in Adult Learning* (OECD, 2025) evidenzia che i Paesi che investono stabilmente nella formazione degli adulti e nella riqualificazione della forza lavoro mostrano maggiore resilienza di fronte alle crisi economiche e tecnologiche.

L'apprendimento permanente, dunque, non rappresenta più un'opzione accessoria, ma una condizione necessaria per la sopravvivenza e la crescita delle organizzazioni, così come per l'inclusione sociale e professionale delle persone. Assume, dunque, un ruolo decisivo: da un lato sostiene le imprese nel mantenimento della competitività, dall'altro favorisce lo sviluppo dell'identità e dell'autonomia dei lavoratori, trasformando il lavoro in occasione di crescita personale (Illeris, 2018).

La centralità della persona nei processi di apprendimento e di innovazione è riconosciuta anche dalle politiche europee. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) si colloca all'interno di questa cornice, riconoscendo il capitale umano come fattore abilitante per la trasformazione economica e sociale del Paese. Infatti, la Missione 5 del Piano (Fig. 1) afferma che "per porre rimedio agli scarsi investimenti nelle competenze, e al conseguente rallentamento della transizione verso un'economia basata sulla conoscenza, sono previsti investimenti in attività di upskilling, reskilling e life-long learning" (MISE, 2021, p. 202) al fine di accrescere le competenze digitali, tecniche e scientifiche dei lavoratori utili per affrontare le sfide poste dal mercato del lavoro.

Il capitale umano, in questa prospettiva, non è soltanto una risorsa da sviluppare, ma diviene il motore dell'innovazione e della resilienza organizzativa: il valore di un'impresa non risiede unicamente nei suoi beni materiali, ma nella capacità delle persone di apprendere, innovare, collaborare e adattarsi ai rapidi cambiamenti ed esigenze, divenendo fattore strategico di sostenibilità e competitività nell'era delle trasformazioni digitali (OECD, 2019, 2025). Queste politiche riconoscono esplicitamente il valore della formazione continua e aprono spazi nuovi di intervento per la pedagogia del lavoro e per la figura del pedagogo aziendale, chiamato a progettare percorsi educativi coerenti con i fabbisogni reali delle imprese e dei territori (Federighi, 2023).

Sebbene non esista ancora una definizione normativa specifica di pedagogo aziendale, la tendenza legislativa e progettuale sembra andare verso un riconoscimento progressivo di questa figura all'interno delle politiche attive per l'occupazione e dello sviluppo delle competenze.



Figura 1. Missioni PNRR

Il pensiero pedagogico ha, quindi, progressivamente decostruito l'idea di formazione come semplice e pura trasmissione di saperi, proponendo al contrario una visione centrata sulla personalizzazione e sulla trasformazione: si supera la logica addestrativa al fine di orientarsi verso un modello di apprendimento fondato sulla riflessività, sulla partecipazione e sullo sviluppo del pensiero critico (Jarvis, 2010; Mezirow, 1991) oltre che la costruzione di senso all'interno delle pratiche professionali (Alessandrini, 2013). Tale prospettiva contribuisce a trasformare il capitale umano in capitale educativo, ossia in quella dimensione che unisce la produttività alla dignità, la competenza all'etica, la crescita professionale allo sviluppo umano integrale (Bertagna, 2013; Nussbaum, 2011). Infatti, anche recenti studi evidenziano come la gestione del capitale umano attraverso la formazione, il coinvolgimento e l'apprendimento organizzativo, trasformativo e situato sia fortemente correlata alle prestazioni aziendali, al clima lavorativo e al benessere del lavoratore (Adel El-Sharkawy et al., 2023; Alerasoul et al., 2022). In questa prospettiva, l'apprendimento non può essere ridotto ad un esito immediato e misurabile in termini di performance ma si configura come un processo che coinvolge, oltre la dimensione cognitiva, anche quella identitaria e relazionale (Alessandrini, 2013; Mezirow, 2003). Le ricerche sull'Human capital management hanno mostrato che la valorizzazione del capitale umano è strettamente legata all'happiness at work: il benessere nel contesto lavorativo, dunque, va a rappresentare un'importante variabile che agisce da mediatore tra la gestione del personale e la capacità di apprendimento collettivo (Adel El-Sharkawy et al., 2023). Ciò conferma e dimostra l'importanza di un approccio pedagogico integrato, in cui la formazione continua rappresenti una leva per la promozione del benessere, della motivazione e della partecipazione attiva dei lavoratori. A livello europeo, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 23 novembre 2023 sullo sviluppo delle competenze digitali¹ evidenzia la necessità di un approccio educativo sistemico che sia in grado di combinare formazione tecnica, capacità critiche e competenze socio-relazionali.

¹ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C_202401115

3. Capitale umano e transizione digitale

L'introduzione del digitale ha profondamente ridefinito le dinamiche del lavoro, le modalità di apprendimento e le stesse identità professionali. Le organizzazioni si trovano oggi a dover affrontare non solo l'introduzione di nuove tecnologie, ma soprattutto una trasformazione culturale e cognitiva che richiede un nuovo equilibrio tra sapere tecnico e sapere umano (Federighi, 2023).

In un mondo ormai sempre più iperconnesso, il digitale plasma i comportamenti, gli apprendimenti e il modo di lavorare e relazionarsi. Di conseguenza, la pedagogia del lavoro si presenta come una disciplina strategica, in grado di interpretare i cambiamenti e di tradurli in percorsi di formazione che favoriscano la partecipazione consapevole, la riflessività e la responsabilità etica. Come sottolineato anche dalla recente Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 23 novembre 2023, la competenza digitale non può essere intesa come una sola conoscenza tecnica del dispositivo o un'abilità puramente operativa, ma come *"digital literacy"*, ovvero come un insieme integrato di capacità che comprende l'uso critico, creativo, collaborativo e responsabile delle tecnologie. L'acquisizione di tali competenze implica, dunque, un processo formativo complesso che coinvolge dimensioni cognitive, affettive e sociali.

In questo scenario il pedagogo svolge il ruolo di mediatore tra tecnologia e persona: non si limita a progettare corsi di aggiornamento digitale, ma cura il significato educativo della trasformazione tecnologica, accompagnando i lavoratori nel riconoscimento dei propri bisogni formativi e nella costruzione di nuove identità professionali (Jarvis, 2010). Le competenze digitali diventano così strumenti di *empowerment*, che rafforzano l'autonomia, la capacità critica e la partecipazione attiva alla vita organizzativa. L'educatore è chiamato a progettare contesti di apprendimento funzionali all'integrazione tra tecnologie didattiche, riflessione critica e collaborazione, con lo scopo di trasformare la digitalizzazione da semplice aggiornamento tecnico ad effettivo processo educativo. In questo modo, l'intervento pedagogico si configura come un accompagnamento al cambiamento, finalizzato a sostenere la crescita personale e la costruzione di competenze trasversali, oggi fondamentali per la sostenibilità del lavoro e la competitività nel mercato (European Commission, 2020; Unesco, 2023).

Una recente ricerca condotta dalla *European Association for the Education of Adults* (EAEA) evidenzia come, nell'apprendimento degli adulti, la semplice disponibilità di strumenti digitali non sia sufficiente: *"digital inclusion is about more than access... motivation, trust and support structures matter"* (EAEA, 2025, p. 2). Infatti, la partecipazione adulta all'apprendimento nell'era digitale presenta segnali di stallo o flessione in molti Paesi, nonostante la pressione sulla forza lavoro sia cresciuta. In particolare, nel suo rapporto *Trends in Adult Learning* si evidenzia che *"job-related adult learning is more important than ever for economic resilience, but participation is stagnating or declining in many countries"* (OECD, 2025, p. 8). È, dunque, facilmente intuibile il complesso ruolo del pedagogo aziendale che svolge un ruolo fondamentale non solo nel definire le aree tecniche di formazione digitale, ma soprattutto nel favorire i contesti di apprendimento, sostenere la fiducia, promuovere la collaborazione e stimolare la riflessione critica su l'impatto della digitalizzazione, creando anche una relazione educativa che stimoli la motivazione a formarsi nell'ottica del *lifelong learning*.

4. La dimensione pedagogica della formazione aziendale

La formazione continua in azienda deve essere interpretata come un dispositivo pedagogico di innovazione, capace di generare cambiamento culturale, organizzativo e personale. Se da un lato il capitale umano rappresenta ad oggi il principale motore di sviluppo delle organizzazioni,

dall'altro lato la sua valorizzazione passa inevitabilmente attraverso la qualità dei processi educativi e formativi che si realizzano al loro interno.

La riflessione pedagogica sulla formazione in età adulta trova solide basi nella tradizione europea del *lifelong* e *lifewide learning* che si fonda sull'idea che l'apprendimento non si esaurisca nei contesti scolastici, ma accompagni la persona sia lungo tutto l'arco di vita che in tutti i contesti e momenti, assumendo forme e significati diversi in relazione alle esperienze vissute.

La formazione in azienda non può essere intesa come un semplice momento di aggiornamento professionale per il rilascio di un certificato, ma come un processo intenzionale di costruzione di competenze e significati, che contribuisca a sviluppare nelle persone la capacità di "stare in situazione" e, quindi, approcciare in modo critico, attivo e consapevole alla realtà lavorativa.

Il pedagogista diviene a tutti gli effetti un progettista e facilitatore dell'apprendimento, capace di creare ambienti formativi nei quali l'esperienza lavorativa diventa occasione di crescita personale e collettiva al fine di stimolare la motivazione intrinseca dei lavoratori².

Nello specifico, l'aspetto motivazionale viene particolarmente stimolato attraverso il *transformative learning* (Mezirow, 1991) le cui teorie di riferimento consentono di comprendere al meglio la funzione pedagogica all'interno delle organizzazioni: apprendere in contesti aziendali significa non solo acquisire competenze operative, ma rielaborare criticamente le proprie esperienze e i propri schemi di riferimento.

Il pedagogista, dunque, favorisce tale processo attraverso pratiche riflessive che stimolano la consapevolezza e la reinterpretazione dei significati. Metodologie attive come il *learning by doing*, il *mentoring* e l'*action learning*, rappresentano strumenti privilegiati per generare apprendimento trasformativo: il soggetto apprende non tanto "su" un'esperienza, quanto "attraverso" l'esperienza, ristrutturando il proprio modo di pensare e di agire (Kolb, 1984; Mortari, 2008). Infatti, l'apprendimento adulto può considerarsi autenticamente trasformativo nel momento in cui produce un cambiamento nel modo di pensare, sentire e agire dell'individuo (Mezirow, 1991).

Recenti ricerche (Alerasoul et al., 2022) confermano che la dimensione riflessiva dell'apprendimento è strettamente correlata alla capacità di innovare. Le imprese che investono nella costruzione di ambienti di apprendimento riflessivi, cioè spazi in cui i lavoratori hanno la possibilità di confrontarsi, discutere e rielaborare collettivamente le proprie pratiche, manifestano una maggiore propensione alla creatività e alla coesione organizzativa. In questo senso, l'intervento del pedagogista aziendale diventa una leva strategica per la trasformazione culturale, poiché promuove un apprendimento orientato non solo al "sapere fare", ma anche al "sapere essere" e al "sapere con gli altri".

L'educatore, quindi, è chiamato ad analizzare i bisogni formativi non solo in termini di *gap* di competenze, ma come espressione di desideri, motivazioni e potenzialità dei soggetti (Margiotta, 2018). La sua azione si colloca nell'esatta intersezione tra teoria e prassi. Di conseguenza, egli da un lato traduce gli orientamenti pedagogici in percorsi concreti di formazione continua; dall'altro rilegge e modula le pratiche aziendali in spazi educativi nei quali costruire significati condivisi e culture organizzative orientate all'apprendimento (Senge, 2006; Wenger, 1998).

L'azione del pedagogista si articola su tre livelli principali (da cui ne conseguono altri intermedi): analisi dei bisogni formativi, progettazione pedagogica e valutazione (Demetrio, 2001; Federighi, 2012a).

L'analisi dei bisogni consente di comprendere le aspettative e le esigenze dell'organizzazione e dei singoli lavoratori, individuando le competenze chiave richieste dai processi di innovazione al fine di definire gli obiettivi di miglioramento che l'azienda si propone di raggiungere. La progettazione dell'intervento educativo, invece, mira a costruire percorsi coerenti con i bisogni

² Da una revisione sistematica della letteratura (Iannotta & Scarano, 2024) è emerso che la motivazione e la disponibilità ad apprendere sono due elementi cruciali per l'apprendimento in età adulta.

rilevati e gli obiettivi individuati. Al fine di stimolare il coinvolgimento, la progettazione di tali percorsi dovrà basarsi su metodologie attive e partecipative.

A tal proposito, le teorie di riferimento possono essere varie³: le teorie sociali dell'apprendimento vedono quest'ultimo non come un processo individuale ma, al contrario, come un processo integrato all'interno delle relazioni e delle pratiche sociali. In questo *framework* è possibile, quindi, collocare il concetto di *situated learning* secondo cui l'apprendimento si realizza all'interno di specifiche situazioni (Lave & Wenger, 1991) e, sostanzialmente, significa "acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto" (Bonaiuti, 2013, p. 339). Un'altra teoria di riferimento, non molto lontana dalla precedente, è quella dell'*experiential learning* che definisce "le azioni di tipo formativo come quelle che producono un cambiamento sulle conoscenze e le credenze su cui si basa un'azione grazie all'esperienza di un concreto episodio, mediato attraverso la riflessione" (Federighi, 2012b, p. 22). Le stesse politiche europee dell'ultimo decennio si orientano in questa direzione, ponendo l'attenzione verso i modelli di *work-based learning* che comprendono non solo la formazione che avviene direttamente sul luogo di lavoro ma anche all'esterno negli istituti di istruzione e formazione professionale.

La progettazione e, quindi, l'implementazione dell'intervento formativo, sono strettamente connessi alla valutazione che accompagna tutto il processo per poi concludersi con una valutazione finale ed ex-post di quanto progettato e implementato. Il fine ultimo è la messa in atto di concreti cambiamenti che portino ad un miglioramento aziendale o all'emergere di nuove esigenze formative che danno inizio ad una circolarità ricorsiva di un processo finalizzato al miglioramento continuo delle pratiche (Fig. 2).

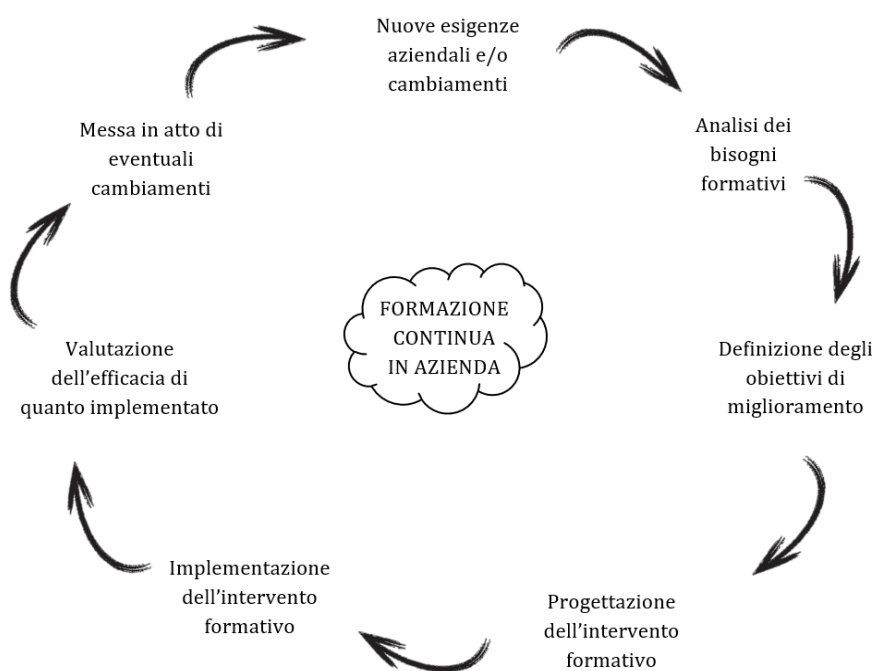


Figura 2. La formazione continua in azienda

³ Per un maggiore approfondimento circa le teorie di riferimento per la formazione professionale continua, si rimanda a Iannotta, I. S., & Scarano, R. (2024). La formazione professionale continua: una systematic review della letteratura. *LLL*, 22(45), 310–323.

Il pedagogo aziendale, dunque, non è un “formatore tecnico”, ma un professionista capace di orientare la formazione verso finalità educative, integrando la dimensione cognitiva, emotiva e sociale dell’apprendimento (Jarvis, 2010). Infatti, un elemento distintivo dell’intervento pedagogico in azienda è la capacità di coniugare dimensione cognitiva e dimensione relazionale del sapere, trasformando la formazione da evento episodico a processo continuo e situato, radicato nella cultura dell’organizzazione e orientato alla costruzione di senso.

La funzione pedagogica nel contesto aziendale si estende anche alla cura del benessere organizzativo e alla promozione di un equilibrio tra efficienza produttiva e qualità della vita lavorativa. Il pedagogo che lavora in contesti aziendali, infatti, è chiamato a rendere l’organizzazione un luogo di apprendimento umano oltre che economico, sostenendo la costruzione di identità professionali solide e resilienti (Knowles et al., 2015). In questo senso, il pedagogo diviene un agente di cambiamento capace di accompagnare le persone e le organizzazioni verso modelli di sviluppo sostenibile, inclusivo e partecipato, in linea con gli obiettivi europei di innovazione sociale e di cittadinanza attiva (European Commission, 2020; Nussbaum, 2011).

Grazie alle più recenti innovazioni (legate soprattutto all’introduzione dell’intelligenza artificiale) molte piattaforme di apprendimento stanno evolvendo verso modelli che ampliano le possibilità formative (flessibilità, personalizzazione, *micro-learning*), andando anche incontro alle esigenze dello studente-adulto di conciliare tempi personali, lavorativi e di formazione (Loock et al., 2022).

Le indagini sul lavoro e l’apprendimento degli adulti mostrano che caratteristiche come l’orario flessibile, la possibilità di smart working e un clima sereno, incidono positivamente sulla partecipazione alla formazione (Radovan, 2024). Ciò conferma che la progettazione dei percorsi formativi non può essere disgiunta dalle condizioni lavorative e organizzative: è, dunque, indispensabile agire anche come architetto dell’ambiente formativo, favorendo contesti che consentano la partecipazione, la riflessione e l’azione condivisa.

5. Conclusioni

La centralità del capitale umano si configura non come una semplice dimensione economico-produttiva, ma come una questione profondamente educativa. Le organizzazioni che intendono affrontare le sfide della transizione digitale e della sostenibilità sono chiamate a riconoscere il valore formativo del lavoro e investire nella crescita globale delle persone. La formazione continua, nella prospettiva pedagogica, si configura come un processo intenzionale di crescita e di trasformazione che coinvolge persone e organizzazioni. Nell’era della transizione digitale, il ruolo del pedagogo diviene fondamentale per garantire coerenza, significato e valore umano ai processi di innovazione.

Il pedagogo aziendale, attraverso la progettazione di percorsi di formazione continua, l’attivazione di comunità di pratica e la promozione del benessere organizzativo, rappresenta ad oggi una figura strategica per tradurre i principi dell’apprendimento permanente in azioni concrete di sviluppo e innovazione.

Attraverso la progettazione di percorsi formativi integrati, il pedagogo contribuisce a costruire contesti lavorativi in cui l’apprendimento non sia un evento episodico, ma un’esperienza permanente e condivisa. La sfida educativa contemporanea non consiste solo nel “formare competenze”, ma nel generare consapevolezza, partecipazione e responsabilità: condizioni indispensabili per un futuro del lavoro più giusto, inclusivo e umano, futuro che non potrà prescindere da una solida base pedagogica, capace di leggere i mutamenti sociali e di trasformarli in occasioni di crescita condivisa.

Riferimenti bibliografici

- Adel El-Sharkawy, S., Nafea, M., & Hassan, E. H. D. (2023). HRM and organizational learning in knowledge economy: Investigating the impact of happiness at work (HAW) on organizational learning capability (OLC). *Future Business Journal*, 9, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s43093-023-00188-2>
- Alerasoul, S., Afeltra, G., Hakala, H., Minelli, E., & Strozzi, F. (2022). Organisational learning, learning organisation, and learning orientation: An integrative review and framework. *Human Resource Management Review*, 32(3), Article 100854. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2021.100854>
- Alessandrini, G. (2013). *Formazione e organizzazione*. Carocci.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*. Addison-Wesley.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. University of Chicago Press.
- Bertagna, G. (2013). *Lavoro e formazione. Linee di pedagogia del lavoro*. La Scuola.
- Bonaiuti, G. (2013). Apprendimento situato. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 334–344). Guaraldi.
- Cedefop. (2003). *Sistema di istruzione e formazione professionale in Italia*. Breve descrizione. https://www.cedefop.europa.eu/files/5139_it.pdf
- Demetrio, D. (2001). *Manuale di educazione degli adulti*. Laterza.
- EAEA. (2025). *Making technology work for adult learners: Our 6 key research findings*. <https://eaea.org/2025/09/04/making-technology-work-for-adult-learners-our-6-key-research-findings>
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. (2012a). *Educazione in età adulta: teorie, strategie, strumenti*. Carocci.
- Federighi, P. (2012b). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, & C. Grassi (Eds). *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17–24). ETS.
- Federighi, P. (2018). *Apprendimento permanente e trasformazione delle competenze*. FrancoAngeli.
- Federighi, P. (2023). *Pedagogia e transizioni formative. Nuove sfide per l'apprendimento permanente*. Carocci.
- Iannotta, I. S., & Scarano, R. (2024). La formazione professionale continua: una systematic review della letteratura. *LLL*, 22(45), 310–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v22i45.929>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2nd ed.). Routledge.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4th ed.). Routledge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Looock, V. S., Fleischer, J., Scheunemann, A., Froese, L., Teich, K., & Wirth, J. (2022). Narrowing down dimensions of e-learning readiness in continuing vocational education. Perspectives from the adult learner. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1033524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1033524>
- Margiotta, U. (2018). *Pedagogia e capitale umano. Prospettive per una società della conoscenza*. Carocci.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Macmillan.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Harvard University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello.
- MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Mortari, L. (2008). *Educazione alla riflessività*. Carocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- Pedone, A. (2021, 22 settembre). *Dalla formazione informale allo smart learning. Nuovi scenari per la formazione continua in azienda nella transizione digitale* [Conference paper]. XXIII Congresso Nazionale AIV. <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/3304>
- Quartarone, M. (2011). Don Milani, tra pedagogia e impegno sociale. In D. De Salvo (Ed.), *L'eredità pedagogica di Don Milani* (pp. 55–59). *Quaderni di intercultura*, Anno III/2011.

- Radovan, M. (2024). *Workplace Flexibility and Participation in Adult Learning*. *Sustainability*, 16(14), Article 5950. <https://doi.org/10.3390/su16145950>
- Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- UNESCO. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Tammaro, R., & Scarano, R. (2026). Educazione e formazione continua nei contesti aziendali: il ruolo del pedagogo nell'era della transizione digitale. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 193-202. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1067>

Corresponding author: Rosanna Tammaro | rtammaro@unisa.it

Author contributions: L'articolo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia è attribuito a Rosanna Tammaro il paragrafo 1 e a Roberta Scarano i paragrafi 2 e 3. L'introduzione e le conclusioni sono scritte insieme.

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of interest: The authors declare no conflicts of interest.