

## Value practices: the Chief Philosophy Officer and reverse mentoring

### Pratiche di valore: il Chief Philosophy Officer e il reverse mentoring

---

Agnese Rosati<sup>a</sup>, Edoardo Renzi<sup>b</sup>, Keren Ponzo<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Perugia*, [agnese.rosati@unipg.it](mailto:agnese.rosati@unipg.it)

<sup>b</sup> *Pedagoga*, [edoardorenzi16@gmail.com](mailto:edoardorenzi16@gmail.com)

<sup>c</sup> *Università di Vienna*, [a12227921@unet.univie.ac.at](mailto:a12227921@unet.univie.ac.at)

#### Abstract

---

The paper presents a reflection on adult learning in the workplace and highlights emancipatory processes involving subjects, contexts, relational modes and professional dimensions. In particular, attention is given to reverse mentoring systems in order to enhance shared practices even across generations. In this way, the workplace can become an emancipatory context and for socio-cultural growth as the usefulness is joined by the ethical-value dimension, enhanced by new presences such as the Chief Philosophy Officer (CPO).

Keywords: training; chief philosophy officer; work.

#### Sintesi

---

Il contributo presenta una riflessione sulla formazione degli adulti nei luoghi di lavoro e pone in evidenza i processi emancipativi che riguardano soggetti, contesti, modalità relazionali e dimensioni professionale. In particolare, l'attenzione viene rivolta ai sistemi di reverse mentoring allo scopo di valorizzare pratiche condivise anche fra generazioni diverse. In questo modo, il posto di lavoro può diventare un contesto emancipativo e di crescita socio-culturale poiché all'utile affianca la dimensione etico-valoriale, valorizzata da nuove presenze come il Chief Philosophy Officer (CPO).

Parole chiave: formazione; chief philosophy officer; lavoro.

---

<sup>1</sup> L'articolo nasce da una idea condivisa. Sono da attribuire ad A. Rosati i paragrafi 1 e 7; E. Renzi ha scritto i paragrafi 2, 3 e 5. K. Ponzo è autrice dei paragrafi 4 e 6.

## 1. Introduzione

L'ultimo decennio è stato caratterizzato da alcuni cambiamenti sostanziali che caratterizzano il mondo del lavoro. Da una parte l'innalzamento dell'età pensionabile e dall'altra l'invecchiamento attivo della popolazione hanno contribuito a richiamare l'attenzione sui luoghi di lavoro e, in particolar modo, sulle relazioni professionali e umane all'interno di tali contesti che accolgono generazioni diverse. L'attenzione verso questi fattori ha avviato anche nuovi spunti di riflessione e studio, come quelli sul clima del contesto di cui danno nota le ricerche sociali e psicologiche in particolare, sull'apprendimento intergenerazionale e collaborativo nell'ottica costruttiva di una pedagogia del lavoro e dell'invecchiamento attivo, oggetto, quest'ultimo, di analisi multidisciplinare. Il know-how, cuore di un'esperienza maturata dagli adulti nel tempo attraverso il lavoro, è inoltre al centro di politiche attive a sostegno dell'invecchiamento nei luoghi professionali. Se il capitale sociale e umano costituito dai lavoratori di oltre i 64 anni di età è contenuto di indagine, l'attenzione e la sensibilità crescenti verso i soggetti nel corso dell'intero ciclo di vita permette di recuperare anche la dimensione etico-valoriale del lavoro. Vertono in questa direzione le esperienze di inserimento di nuove figure professionali, come quella del Chief Philosophy Officer (CPO) e la valorizzazione di politiche di *age management* in linea con la Strategia Europa 2020 (Isfol, 2015). Accanto a questo percorso di valorizzazione dei lavoratori con lunga esperienza, sono state attuate politiche di formazione per persone mature, allo scopo di rinnovare abilità e capacità professionali in modo da provvedere ad un adeguamento dei sistemi di produzione e innovazione nelle aziende. Queste misure sono state accompagnate da strategie di *age diversity* volte a facilitare la permanenza dei soggetti adulti al lavoro con interventi finalizzati ad adattare condizioni professionali alle necessità individuali dei lavoratori (flessibilità dei ruoli, servizi di placement, benefit pensionistici, counselling, pratiche di mentoring). L'*active ageing* rientra nel disegno europeo della lotta alle discriminazioni nei luoghi di lavoro e, soprattutto, tiene conto della situazione economica di disagio e difficoltà che spesso caratterizza l'età della pensione, se è vero che il 59.1% dei pensionati ha una prestazione pensionistica inferiore ai 1000 euro lordi (Istat, 2022a). I dati demografici, inoltre, ipotizzano una crescita del 27.8% della popolazione tra i 65 e 69 anni, una fascia di età ancora attiva nel mercato del lavoro (ibidem).

Ripensare i modelli di partecipazione in relazione all'invecchiamento della popolazione costituisce dunque un'esigenza nazionale, a maggior ragione se il nostro Paese nell'Unione Europea è quello che ha la forza lavoro tra i 15 e i 64 anni di età con la media più elevata (ibidem). Un aspetto non secondario che incide anche sull'occupazione e il mercato del lavoro è il livello di istruzione; il tasso di occupazione è maggiore fra i lavoratori laureati rispetto ai diplomati e di chi ha conseguito al massimo la licenza media (ibidem).

Queste considerazioni, oltre a promuovere processi, diritti universali e di inclusione, invitano a fare il focus sulle opportunità di apprendimento nei contesti professionali, come leva di cambiamento socio-economico e culturale. Si tratta di un investimento per la promozione di pratiche trasformative, di empowerment e di continuo orientamento basato sui bisogni concreti degli adulti e delle persone mature nella società e nel mercato del lavoro. Finalità verso cui tendere è lo sviluppo professionale, un livello di maggiore soddisfazione e di autostima personale nel lavoro. Tali elementi possono trovare ulteriore fattore di stimolo nella buona collaborazione fra soggetti che condividono in ambito lavorativo esperienze e capacità individuali (Wheelahan, Moodie & Doughney, 2022). Tale aspetto pone in risalto un'altra dimensione che non può essere trascurata nei contesti professionali: l'apprendimento collaborativo. Apprendere insieme, condividere obiettivi,

risorse e abilità fra lavoratori con età ed esperienze diverse in uno spazio comune può essere stimolo alla definizione di nuove competenze professionali, oggi più che nel passato in rapida evoluzione (Cranton, 1997; Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 1991). Il mercato del lavoro, infatti, richiede ad alcune categorie di individui in particolare, come i disoccupati o coloro che svolgono attività a rischio di automazione e mansioni poco qualificate, di sapersi rimettere in gioco, con la riqualificazione e l'aggiornamento delle conoscenze e delle capacità possedute. Servono a questo i percorsi di *upskilling* e *reskilling*, forme di *accompagnamento* dei lavoratori nelle transizioni di carriera e di professione (Cedefop, 2020b; Fernandes & Kerneis, 2020).

Valorizzazione del capitale sociale, umano e culturale, identità personale e professionale, reti e contesti di apprendimento situato, sono le nuove prospettive che meritano di essere prese in considerazione quando si parla di formazione al lavoro, con interventi strutturati che richiamano l'attenzione sui contesti non formali, da ripensare come spazi di crescita umana e di vita associata, attenti al benessere delle persone e luogo di relazioni attive fra i lavoratori (Wells & Claxton, 2002).

Sono questi gli elementi di cui si dà conto nel contributo che evidenzia l'importanza della formazione nei contesti non formali in età adulta e riporta esperienze innovative in ambito lavorativo.

## **2. Le esigenze formative nei contesti professionali**

L'Educazione degli Adulti (EdA) nel mondo del lavoro, come altre direzioni di ricerca pedagogica, vive di un respiro interdisciplinare e interessa più livelli (sociale, economico, politico), per costituire nel tempo una sfida culturale. Negli anni l'EdA si è spinta oltre all'impegno contro l'analfabetismo che l'ha caratterizzata inizialmente, per dialogare con tutti gli elementi della socialità e della società odierna (Boffo, Del Gobbo & Torlone, 2022; Serpe, 2019). È chiaro, dunque, che parlare di apprendimento in età adulta vuol dire relazionarsi non esclusivamente con il singolo beneficiario ma entrare in un sistema complesso, intrinsecamente connesso e in costante movimento, dettato dal cambiamento degli scenari collettivi. Sono molteplici, infatti, le sfide che trasformano il mondo del lavoro, il suo accesso, la permanenza e le competenze richieste ai lavoratori. I mutamenti emergono anche dalle problematiche demografiche che aumentano la complessità della capacità di offrire risposte alle esigenze di mercato. Se è vero che ogni regione del mondo ha le sue peculiarità, il vecchio Continente inizia sempre più a raffigurare il suo appellativo storico. Il tasso di fertilità, secondo una ricerca Eurostat (2023), si attesta a 1.53 e conferma un progressivo allontanamento dal tasso di sostituzione naturale di circa 2.10 figli per donna. Il dato, che scende ulteriormente a 1.24 in riferimento al territorio italiano (Istat, 2023b), obbliga a considerare come per una sostenibilità degli Stati e dei relativi sistemi sociali diventi sempre più necessario ricalibrare l'età lavorativa. In questa "società della longevità" (Isfol, 2015, p. 171) è sempre più necessario comprendere che le competenze devono essere mantenute e aggiornate per saper affrontare nuove necessità e bisogni provenienti dai contesti lavorativi. Tra le ragioni di questo perenne rinnovo c'è la velocità delle evoluzioni tecnologiche che obbliga alla ridefinizione di conoscenze e capacità professionali. Il 70% dei posti di lavoro nella Unione Europea richiede "almeno un livello moderato" (Cedefop, 2020a, p. 17) di competenza nelle tecnologie. L'impatto della digitalizzazione ha di fatto modificato le dinamiche occupazionali (EU, 2017), insieme ai nuovi modelli occupazionali che hanno incrementato il lavoro a contratto e il cambio di mansioni (EC, 2022a). Si avvia, spesso, una corsa alla ricerca dell'esperto a contratto, in

grado di apportare la conoscenza specifica in un determinato settore. A questo rimedio, si affianca un percorso più laborioso e dispendioso in termini di risorse e di energie: la formazione. I luoghi di lavoro si stanno confermando in questi anni come centri promotori di formazione, tali da incidere in quella parte spesso sommersa di apprendimento che Coffield (2000) descrive con la metafora dell'iceberg. La suddivisione tra educazione formale, non formale e informale non crea camere stagne e la prima non prevarica l'ultima o viceversa, ma anzi tutte e tre le tipologie coesistono e si intrecciano. Questo concatenarsi di momenti e di spazi formativi non giunge mai a compimento (Llano, 2007), anzi si riattualizza attivando circoli virtuosi e viziosi di inclusione/esclusione. Il rischio è quindi di creare un solco attraverso maggiori accessi a percorsi di formazione continua tra categorie sociali e cittadini. Questo discorso, attraverso una vera mercantilizzazione dell'educazione degli adulti (Federighi, 2019), si estende dai soggetti singoli alle imprese che rischiano di rimanere bloccate in una pericolosa stagnazione. La differenza di accesso, e i risultati che provoca, si notano visionando le aziende che hanno svolto attività di formazione e il loro livello di competitività. Secondo i dati Istat (2022b) nel 2020 il 95.5% delle imprese attive in Italia, con più di 250 addetti, ha realizzato attività formative. La percentuale della stessa indagine scende a 68.9% per le imprese con almeno dieci addetti. La possibilità strategica di una grande impresa di assorbire il costo di una formazione che è "sostanzialmente uguale, in termini nominali, rispetto al 2015" (Istat, 2022b, p. 4), diventa fondamentale. Questo poi si va a riflettere, in un'economia globalizzata, in un indice di competitività (Figura 1) che evidenzia le deboli capacità di determinate regioni di offrire un ambiente attraente alle imprese e ai residenti per vivere e lavorare.

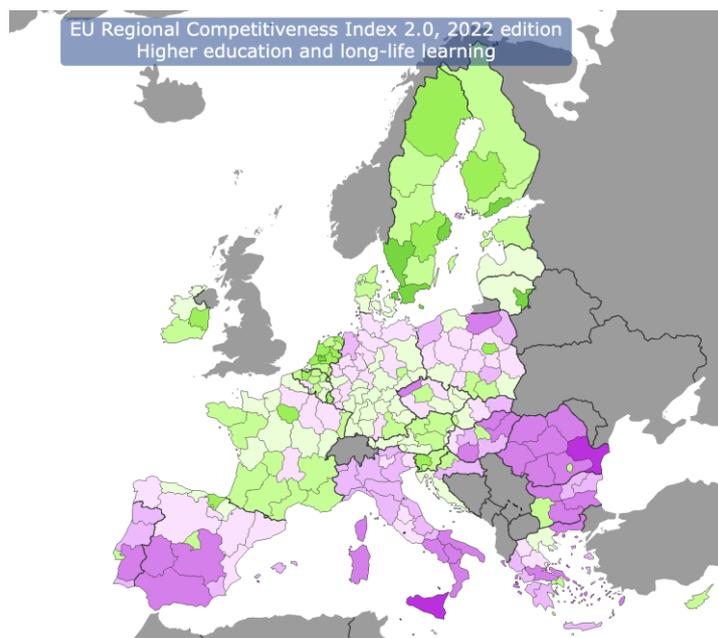


Figura 1. Indice di competitività regionale dell'UE 2.0 – edizione 2022 – Sezione Higher education and long-life learning, (EC, 2022b).

I risultati confermano quanto nella nostra società, la formazione per le aziende si attesti come una risorsa economica primaria (Demetrio & Alberici, 2002). È chiaro, quindi, come la società richieda di investire sul capitale umano per affrontare il possibile fenomeno delle *skill shortage* (Consiglio dell'Unione Europea, 2016). Questo aspetto non si limita esclusivamente al luogo di lavoro, ma anzi lo travalica attraverso competenze trasversali

che se sviluppate e perfezionate si rivelano fondamentali per vivere il cambiamento (Inapp, 2023). Fare ciò, in altre parole, significa dare strumenti, pre-occuparsi dei lavoratori e cogliere i possibili e molteplici doni di possibilità del futuro (Boffo, 2018). Si tratta di valorizzare anche le relazioni, i tempi ed i bagagli esperienziali di cui ogni soggetto è portatore, per accompagnare l'apprendimento senza *rincorrerlo*.

L'educazione degli Adulti nei contesti non formali si pone, dunque, come pilastro per sostenere la crescita e lo sviluppo non soltanto della singola persona, bensì della politica sociale degli stessi Stati. Per far ciò, però, sono necessarie attenzioni e sensibilità politiche tali da accompagnare gli adulti in questo percorso di conversione nel lavoro, con scelte strategiche e istituzionali che permettano alle propulsioni orizzontali e verticali di generare spazi ed eventi in cui il cittadino lavoratore e adulto possa vivere l'opportunità di trasformare sé stesso e il suo ambiente di vita (Schugurensky, 2002). Acquisire una prospettiva critico-costruttiva vuol anche dire sostenere, con forme e risorse concrete, un livello di democrazia partecipativa che dà alle persone strumenti di sviluppo socio-culturale (Jarvis, 2010). Una scarsa *connessione* con gli altri, una socialità limitata dei soggetti nei diversi contesti di vita, rischia difatti di tradursi in una esclusione multidimensionale (de Greef, Verté & Segers, 2014).

### **3. Cura e valorizzazione dei saperi nella società del XXI secolo**

Se pensiamo all'esclusione sociale come ad uno svantaggio derivato dall'impossibilità di accesso a risorse o reti di informazioni, lo stesso discorso può essere fatto in maniera inversamente proporzionale con l'inclusione sociale. Tale concetto si è ampliato e sviluppato negli anni andando ad analizzare le opportunità delle varie fasce della popolazione. L'educazione nei contesti professionali in questo senso si costituisce come valida strategia per interiorizzare conoscenze e attivare reti di relazione e partecipazione, soprattutto in adulti fragili (de Greef et al., 2014). Le stesse competenze chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) sono diventate un fattore particolarmente rilevante di inclusione, poiché determinano opportunità e modalità di ricompense funzionali. Il loro apprendimento è centrale nella "società educante del XXI secolo, non soltanto sul versante dello sviluppo economico, ma anche culturale e sociale" (Schiedi & Torlone, 2022, p. 168). Se si guardano le statistiche del *work life balance* e la velocità del tempo nelle nostre giornate (Han, 2017), ci rendiamo conto che il lavoro diventa un luogo sempre più obbligato per apprendere competenze e conoscenze utili, perché copre spazi e tempi della vita individuale. L'*assottigliarsi* di un tempo dedicato alla cura di sé, e dare senso al vissuto, risulta ancora più evidente nelle persone con un basso grado di scolarizzazione. I livelli di istruzione costituiscono indicatori per la qualità del lavoro: le posizioni lavorative coincidono spesso con uno status socio-economico inferiore, sono meno flessibili e presentano ostacoli situazionali (Brough, Timms, Chan, Hawkes & Rasmussen, 2020; Cedefop, 2020a). Per questo motivo può essere dichiarata una buona pratica la formazione in età lavorativa, in considerazione della flessibilità e della maggiore personalizzazione. Gli stessi obiettivi da perseguire nei contesti professionali non possono essere imposti ai dipendenti, piuttosto è necessario individuare uno spazio per analizzare i bisogni e una considerazione delle sollecitazioni esterne (Arnold, 2016). Vedere l'età adulta come l'età della formazione, vuol dire curarsi dei partecipanti e non considerarli come destinatari a cui trasferire conoscenze. Si tratta di adattare il percorso alle esigenze dei dipendenti quanto a quelle del datore di lavoro, per un maggior coinvolgimento e una migliore riuscita delle performance (Cedefop, 2020a). In questo modo l'adulto identifica la possibilità di

visualizzare la formazione, diventa consapevole dell'importanza del momento formativo per la competitività dell'impresa per cui lavora e per la realizzazione di sé. Assumere questa postura consente di visionare insieme il bicchiere già mezzo pieno di qualità (personali e professionali), da sviluppare (Calidoni, 2019). Ciò è possibile se si valorizza il patrimonio esperienziale e la percezione di ogni lavoratore adulto. Con l'invecchiamento della forza lavoro, tale considerazione assume ancora di più valore; la conoscenza situata, intesa come equilibrio dinamico tra il sapere e il saper fare (Demetrio & Alberici, 2002), non può andare persa. È questo, inoltre, un modo di prendersi cura della vita adulta attraverso pratiche cooperative formative, come il *reverse mentoring* che può ridurre eventuali gap (Chaudhuri & Ghosh, 2012).

#### **4. Cultura dell'apprendimento nei contesti di vita collettiva**

L'azione educativa e la sua ricaduta in termini di efficacia formativa non può essere limitata esclusivamente ai diretti beneficiari. Questa consapevolezza sostiene le numerose attività e iniziative di educazione degli adulti, atte a diffondere quella che Tuckett (2021) definisce cultura dell'apprendimento. Tale affermazione consente di condividere l'importanza e anche l'esistenza di attività non formali, spesso fuori dai principali canali informativi, dirette alla comunità. È necessario, però, che una società come quella attuale, così dinamica e in mutamento, sia disponibile ad andare incontro ed accogliere forme molteplici di apprendimento (Duvekot, 2016) che richiedono alle persone di saper "autenticare il proprio tempo" (Mortari, 2008, p. 46), con un percorso di cura di sé, legato all'azione e all'interazione sociale (Arendt, 2017). Se l'evento educativo nella sua possibilità autentica di felicità pubblica, come Arendt (1999) insegna, è "ovunque si trovino uomini, donne e bambini, siano essi vecchi o giovani, [...] ignoranti o dotti, ogni individuo appare fortemente spinto dal desiderio di essere visto, ascoltato, considerato, approvato e rispettato dalla gente intorno a lui e da lui conosciuta" (p. 129), allora possiamo comprendere l'importanza di creare e mantenere attive comunità educative in tutti i contesti, anche e soprattutto lavorativi, dove le persone trascorrono gran parte del loro tempo e si impegnano in attività che influenzano la loro formazione e il loro sviluppo. In questo contesto, le comunità educative nei luoghi di lavoro giocano un ruolo essenziale nel promuovere la dignità umana e consentire un apprendimento continuo.

Una collettività educativa all'interno di un luogo di lavoro crea un ambiente in cui gli individui possono impegnarsi in un dialogo aperto, condividere conoscenze, esperienze e punti di vista, e collaborare per affrontare le sfide comuni. Questo tipo di comunità favorisce lo sviluppo delle capacità critiche, la creatività e l'apprendimento reciproco tra i membri del gruppo. Inoltre, promuove un senso di appartenenza e di responsabilità condivisa, incoraggiando una cultura organizzativa basata sulla fiducia, sulla condivisione e sulla crescita collettiva. È il caso della Bcorp<sup>2</sup> Zordan, azienda del vicentino che "si pone come obiettivo il contributo alla crescita professionale e personale delle proprie risorse umane (dipendenti), affiancandole nel miglioramento delle loro competenze e orientandole nello sviluppare il talento, favorendo un clima di lavoro positivo, che incoraggi la partecipazione" (Zordan, 2022, p. 6).

---

<sup>2</sup> Tali aziende si impegnano a promuovere l'Impresa anche come contributo e soluzione ad aspetti e problemi di natura sociale e la relativa certificazione è ottenuta in virtù di un concreto e misurabile impatto e contributo rispetto al contesto sociale ed ambientale.

## 5. Riflettere, valorizzare e capitalizzare le esperienze

Mettere in campo una cultura dell'apprendimento nel posto di lavoro pone le basi affinché quella stessa cultura, quel modo di porsi alla meraviglia si costruisca anche al di fuori dell'ambiente lavorativo. In questo quadro, considerando anche la sempre maggior importanza di un'alfabetizzazione digitale ai media e all'informazione non solo per il lavoro ma per la società (EC, 2018), acquisisce ancor più valore la pratica del reverse mentoring. Tale concetto, sperimentato già alle soglie del 2000, nasce dalla consapevolezza di una differente conoscenza tra i diversi ruoli all'interno di un'azienda e tra le rispettive fasce di età (Khattak et al., 2021). L'affiancamento di due profili, umani e professionali, distanti ma che rimangono entrambi verso il miglioramento dell'impresa e del prodotto si è rivelato in questi anni di grande impatto sotto molti aspetti. Le sperimentazioni condotte anche in Italia con piccole aziende e grandi gruppi internazionali (Isfol, 2015), evidenziano l'utilità della pratica per il ricambio e il mantenimento delle conoscenze. Questa metodologia permette di considerare a pieno i dipendenti come delle risorse sotto vari aspetti, valorizzandone le esperienze vissute e integrandole accogliendo le conoscenze in entrata. Il neoassunto nell'azienda può così inserirsi all'interno della storia e della *brand essence*, mentre si trova ad apportare il suo contributo accendendo così un faro su qualcosa che può essere esterno al senior e all'impresa. L'acquisizione di conoscenza e la condivisione di processi si espandono in varie dimensioni di senso. Quella che per il lavoratore esperto significa esperienza maturata, può in realtà essere appresa come identità e un sentimento di appartenenza da parte di qualcuno che si trova in un contesto lavorativo da minor tempo. La stessa cosa avviene nell'altra direzione, in cui quanto viene messo in gioco dal giovane dipendente può rivelarsi una nuova chiave di lettura di aspetti sociali, bisogni e strumenti. Il reverse mentoring si configura, dunque, un ponte intergenerazionale capace di essere un moltiplicatore per pensare strategie e soluzioni a cui da soli non si potrebbe giungere, con benefici anche sotto l'aspetto della leadership (Murphy, 2012). Anche questo è un elemento da non sottovalutare al fine di un pieno coinvolgimento di tutte le risorse che spesso, soprattutto di fronte ad un contesto o a situazioni nuove, possono avere timore di esprimersi.

La postura che richiede supera il mero affiancamento in entrata e volge verso la consapevolezza dell'age diversity, come responsabilità condivisa per raggiungere gli obiettivi. Ciò, nonostante si verifichino casi di un "eventuale atteggiamento di chiusura da parte dei dipendenti senior che potrebbero non gradire l'idea di dover 'apprendere' dai colleghi più giovani" (Isfol, 2015, p. 142), è spesso percepito positivamente come occasione per portare il proprio contributo e sentirsi parte di un percorso di miglioramento dell'altro (Leedahl et al., 2018). Nella consapevolezza che non esista una ricetta unica per i molteplici e sfaccettati contesti lavorativi, la pratica si caratterizza come una strategia essenziale per i cambiamenti prospettati nonché per le sfide future. La strategia, nelle modalità di job-shadowing, simulazioni, role-playing o altre forme di accompagnamento (Yildiz, 2022), va oltre ad uno scambio di saperi e mette in atto una disposizione collaborativa con l'altro, nel ripensare l'esperienza, per una crescita del patrimonio conoscitivo della società tutta.

## 6. Il CPO: Chief Philosophy Officer

La figura del Chief Philosophy Officer (CPO) si collega a questa visione dei contesti professionali. Il CPO è un ruolo che può essere presente nelle organizzazioni aziendali ed è responsabile di sviluppare e guidare la riflessione filosofica all'interno

dell'organizzazione stessa, laddove con riflessione filosofica si intende la possibilità di porsi domande e cercare le risposte, di sviluppare, cioè, quella che Berti (2012) dice essere il sentimento della meraviglia, espressione di vera libertà. La meraviglia è la consapevolezza della propria condizione di ignoranza e il desiderio di sfuggirvi, ovvero di imparare, conoscere, comprendere.

L'introduzione della figura del filosofo in azienda rappresenta un cambiamento importante rispetto al ruolo del *Pensatore aziendale* descritto da Mintzberg (2004). Questa figura, il cui compito era quello di stimolare un approccio critico e una visione di lungo periodo a sostegno della sola dirigenza, ora assume un nuovo significato e una connotazione più ampia. Non si tratta, infatti, soltanto di formare figure dirigenziali nelle imprese. De Brabander, filosofo e Partner & Managing Director di un importante gruppo finanziario americano, invita a fare una riflessione più estesa: se pensiamo che le società sono composte da due settori in cui il primo è passibile di gestione numerica (tutto il mondo della finanza, dell'energia, dei computer) e l'altro irriducibile ad essa (si pensi alla visione aziendale, all'etica, alla creatività, alla relazione fra le persone) comprendiamo che la filosofia, nel suo farsi riflessione, e quindi processo formativo, è lo strumento migliore per operare quando non sono possibili i numeri, in situazioni complesse (De Brabandere & Iny, 2013).

La prospettiva filosofica del CPO favorisce, dunque, l'innovazione e la creatività, incoraggiando il pensiero critico e la riflessione approfondita sui problemi aziendali. L'utilizzo del pensiero controfattuale, la capacità di porsi le giuste domande, permettono al CPO di indirizzare le aziende verso una riflessione che dalla cosa volge al valore, passando da un piano meramente materiale ad uno etico valoriale. La questione diviene dunque non come raggiungere il successo, ma evidenziare il fine per cui raggiungerlo. Educare al pensiero, adottare nuove prospettive, sviluppare capacità di porre le giuste domande, sembra essere il lavoro del filosofo in una azienda. A sostegno di questa nuova figura, interessante è stato il lavoro svolto dall'Institut für Wirtschaftsgestaltung di Berlino. Dal 2016, a seguito dell'incremento di filosofi in ruoli chiave all'interno delle aziende della Silicon Valley, l'istituto per la progettazione economica ha provato ad analizzare il fenomeno. Sono stati così intervistati, di persona e online dall'autunno del 2021 alla primavera del 2022, nove esperti che lavorano sull'interazione fra filosofia e impresa. Sebbene “this phenomenon lacks thorough documentation and research, and it remains unclear why it could be beneficial to incorporate philosophers into business environments”<sup>3</sup> (Schuster, 2023, p. 1), la sua importanza era già stata colta immediatamente dall'ambiente culturale e imprenditoriale austriaco, che aveva provveduto al lancio del primo programma di formazione CPO a Vienna. La figura emergente del Chief Philosophy Officer si delinea, nelle interviste, come una possibilità per far emergere il valore intrinseco dell'azienda (ibidem). L'introduzione di questa nuova figura non implica tanto un cambiamento nelle idee delle persone, quanto piuttosto, come dichiara Scot Rouse, nei loro “skills, dispositions and habits” (ivi, p. 45), al fine di interagire reciprocamente. Si tratta quindi di un cambiamento culturale, più che un semplice mutamento delle idee. Per Nika Wiedinger, che dal 2001 lavora presso l'Institut für Wirtschaftsgestaltung occupandosi di ricerca e pratica economico-filosofica, il compito del CPO dovrebbe essere quello di individuare i limiti delle strategie aziendali e indicare come superare tali confini (ibidem).

Inoltre, il professor Christian Voegtlin, docente di Responsabilità Sociale d'Impresa presso

---

<sup>3</sup> “Questo fenomeno manca di una documentazione e di ricerca, e non è ancora chiaro perché possa essere vantaggioso incorporare i filosofi negli ambienti aziendali”.

l'Audencia Business School in Francia, durante un'intervista a Forbes ha espresso un aspetto rilevante in merito alla capacità del CPO di sviluppare linee guida per una programmazione aziendale più *morale*, che potrebbe, ad esempio, enfatizzare l'importanza dei valori democratici (Percy, 2018).

La figura del CPO, allora, si configura come una possibile risposta per valorizzare l'essenza intrinseca dell'azienda, promuovendo un cambiamento culturale basato sullo sviluppo di nuove competenze, disposizioni e abitudini relazionali. Le stesse aziende si esprimono attraverso i loro marchi che a loro volta sono cluster di valori funzionali ed emozionali (de Chernatony, 2006). Il brand essence, quindi, racchiude ciò che un marchio rappresenta fondamentalmente e ciò che lo rende unico, definisce quanto simboleggia e perché esiste. Emergono, così, tre pilastri su cui far lievitare la cifra stilistica dell'azienda: lo scopo del marchio, che deve considerare quale sia il suo contributo esclusivo alla società per il suo miglioramento; la visione, che definisce la cultura aziendale e permette di assicurare il futuro dell'azienda; i valori, che rendono chiara e sostanziano la direzione, fungendo da importante collante per i dipendenti (ibidem). Si comprende quanto l'essenza dell'azienda risponda a domande che devono essere indagate. Strategico diviene chiarire quali siano i principi o convinzioni che guidano la cultura e i comportamenti aziendali, oppure quale sia la visione per il futuro e rimodulare domande e risposte in relazione ai cambiamenti e alle nuove complessità.

Una chiave di lettura importante per questa analisi è quella riportata dalla conclusione dei lavori del Future Work Skills 2020. "The results of this research have implications for individuals, educational institutions, business, and government. To be successful in the next decade, individuals will need to demonstrate foresight in navigating a rapidly shifting landscape of organizational forms and skill requirements"<sup>4</sup> (Davies, Fidler & Gorbis, 2011, p. 13). Necessitati a rispondere a una complessità maggiore, "they will increasingly be called upon to continually reassess the skills they need, and quickly put together the right resources to develop and update these. Workers in the future will need to be adaptable lifelong learners"<sup>5</sup> (Henson, 2015, p. 49). Fra le indicazioni, relative all'Educational institutions, spicca "placing additional emphasis on developing skills such as critical thinking, insight, and analysis capabilities; broadening the learning constituency beyond teens and young adults through to adulthood"<sup>6</sup> (ibidem). Inoltre, non lascia spazio a fraintendimenti il risultato dell'analisi relativa al governo: "policymakers will need to respond to the changing landscape by taking a leadership role and making education a national priority. If education is not prioritized, we risk compromising our ability to prepare our people for a healthy and sustainable future"<sup>7</sup> (ibidem).

---

<sup>4</sup> "I risultati di questa ricerca hanno implicazioni per gli individui, le istituzioni educative, le imprese e il governo. Per avere successo nel prossimo decennio, gli individui dovranno dimostrare lungimiranza nell'orientarsi in un panorama in rapida evoluzione di forme organizzative e requisiti di competenze".

<sup>5</sup> "Saranno sempre più chiamati a rivalutare continuamente le competenze di cui hanno bisogno e a mettere insieme rapidamente le risorse giuste per svilupparle e aggiornarle. I lavoratori del futuro dovranno essere in grado di adattarsi e imparare per tutta la vita".

<sup>6</sup> "Porre ulteriore enfasi sullo sviluppo di competenze come il pensiero critico, l'intuizione e le capacità di analisi; allargare il bacino di utenza dell'apprendimento oltre gli adolescenti e i giovani adulti fino all'età adulta".

<sup>7</sup> "I politici dovranno rispondere al cambiamento del panorama assumendo un ruolo di leadership e facendo dell'istruzione una priorità nazionale. Se l'istruzione non viene considerata una priorità,

Centrale diviene il ruolo della formazione con l'accezione fin qui seguita: “to be prepared and for our businesses to be competitive, policy makers should consider the full range of skills citizens will require, as well as the importance of lifelong learning and constant skill renewal”<sup>8</sup> (ibidem).

È in questo quadro di formazione continua, di educazione per l'intero ciclo di vita umana che assume valore la figura del CPO in grado di incoraggiare e sostenere lo sviluppo del pensiero critico, dell'etica. Il CPO promuove la riflessione condivisa sulle finalità e i valori dell'azienda, si fa promotore della creazione di relazioni formative all'interno dell'organizzazione, attivando spazi di dialogo e di apprendimento tra i dipendenti. Attraverso la presenza di un CPO e l'implementazione di comunità educative nei luoghi di lavoro, le organizzazioni possono coltivare una cultura della responsabilità sociale e della crescita individuale e collettiva.

## 7. Conclusioni

Sono molti gli elementi che si prestano ad una riflessione alquanto impegnativa, che se riguarda in primo luogo il mercato del lavoro, obbliga ad un'analisi multi-prospettica che investe economia, società e cultura. Fulcro di questa discussione è l'apprendimento in età adulta che non avviene in contesti formali, a cui abitualmente si fa riferimento (scuola, università). L'ambiente professionale in tal caso diventa centro di formazione e luogo di apprendimento per l'età adulta e matura. Ciò richiede un cambiamento sostanziale di prospettive e, soprattutto, di mentalità. L'adulto è raggiunto nel posto di lavoro, per essere accompagnato nelle transizioni di carriera e di vita (Cedefop, 2020b). Si tratta, allora, di compiere uno sforzo mentale, per superare barriere e pregiudizi che inevitabilmente pesano sullo status (di lavoratore e di persona adulta). Non possiamo pensare ad una innovazione (per non descriverla come rivoluzione, anche se così potrebbe essere percepita dai lavoratori) senza considerare i soggetti che la rendono possibile; altresì non si può sostenere alcuna trasformazione in termini di conoscenze e competenze senza considerare quello che gli adulti conoscono e sono in grado di fare. La formazione al lavoro è un'azione sociale e culturale importante che si regge sulle attitudini personali dei soggetti e che esige da loro per primi un cambiamento di prospettive, con punti di vista, aspettative e motivazioni che possono incidere sulla stessa vita delle persone e trasformarne gli eventi legati, ad esempio, ad un cambio di mansione, un trasferimento in altra sede o il prolungamento delle attività lavorative (Bourdieu, 1986; Mezirow, 2009). Tale processo trasformativo poggia sulle capacità riflessive individuali dei lavoratori e delle imprese. Sono queste le abilità oggi fondamentali per saper prendere decisioni importanti che riguardano la sfera personale (autostima, gratificazione, fiducia, sicurezza, motivazione), esperienziale e professionale dei lavoratori (Giddens, 2006). È per questo che, come si è avuto modo di dire, può essere utile la figura del CPO nei contesti di lavoro, come anche interessante è l'introduzione di buone pratiche capaci di non disperdere il capitale sociale, ma di valorizzarlo in maniera adeguata ai bisogni dei contesti e dei soggetti. Scommettere sul know-how per farne un

---

rischiamo di compromettere la nostra capacità di preparare la popolazione a un futuro sano e sostenibile”.

<sup>8</sup> “Affinché siano preparati e le nostre imprese siano competitive, i responsabili politici dovrebbero considerare l'intera gamma di competenze che i cittadini richiederanno, nonché l'importanza dell'apprendimento permanente e del costante rinnovamento delle competenze”.

patrimonio collettivo nell'impresa e nella società, significa altresì promuovere una inclusione attiva, con uno sguardo attento e rispettoso alla storia delle persone, alle loro esperienze di vita e lavoro. Un percorso formativo a misura di adulto deve partire da questo presupposto per affrontare quelle metamorfosi del lavoro che altrimenti generano disuguaglianze e producono distanze fra soggetti, per guardare avanti, invece, nel “nome dell'umano” (Schiavone, 2022, p. 139). L'educazione, con i processi formativi che si concretizzano nei mondi del formale, non formale e informale, può costituire una risposta, un impegno a cui far fronte con quella lucidità che consente di comprendere il presente e scrivere l'avvenire nel mondo del lavoro, nella vita delle persone e delle comunità.

### Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1999). *Sulla rivoluzione*. Torino: Edizioni Comunità.
- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arnold, R. (2016). Learning and teaching in adult education. In S. Sava & P. Novotny (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. 43-55). Firenze: Firenze University Press.
- Berti, E. (2012). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*. Bari: Laterza.
- Boffo, V. (2018). Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 43-60). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli Adulti, dalle strategie alle urgenze. In luogo di una introduzione. In V. Boffo, G. Del Gobbo & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive, Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 7-28). Firenze: Firenze University Press. <https://media.fupress.com/files/pdf/24/13021/37138> (ver. 30.06.2024).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood.
- Brough, P., Timms, C., Chan, X. W., Hawkes, A., & Rasmussen, L. (2020). Work-Life Balance: Definitions, Causes, and Consequences. In T. Theorell (Ed.), *Handbook of Socioeconomic Determinants of Occupational Health* (pp. 1-15). Cham: Springer.
- Calidoni, P. (2019). Lemmi e paradigmi in discussione. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 24–27.
- Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training (2020a). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://www.cedefop.europa.eu/files/3081\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3081_en.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training (2020b). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 2: Cedefop analytical framework for developing coordinated and coherent approaches to upskilling pathways for low-skilled adults*. Luxembourg:

- Publications Office of the European Union.  
<http://data.europa.eu/doi/10.2801/61322> (ver. 30.06.2024).
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55–76.
- Coffield, F. (2000). *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.
- Consiglio dell'Unione Europea (2016). *Raccomandazione del Consiglio del 15 febbraio 2016 sull'inserimento dei disoccupati di lungo periodo nel mercato del lavoro*. 2016/C 67/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0220\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0220(01)&from=IT) (ver. 30.06.2024).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2018/C/189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 30.06.2024).
- Cranton, P. (Ed.). (1997). *Transformative Learning in Action: Insights from the Practice – New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. [https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf) (ver. 30.06.2024).
- De Brabandere, L., & Iny, A. (2013). *Thinking in New Boxes: A New Paradigm for Business Creativity*. New York, NY: Random House Publishing Group.
- de Chernatony, L. (2006). *From Brand Vision to Brand Evaluation. The strategic process of growing and strengthening brands*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- de Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2014). Differential outcomes of adult education on adult learner's increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 62–78.
- Demetrio, D., & Alberici, A. (2002). *Istituzioni di educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini Scientifica.
- Duvekot, R. (2016). From diploma to portfolio. validation of prior learning in 'the learning society'. In S. Sava & P. Novotny (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. 175-195). Firenze: Firenze University Press. [https://media.fupress.com/files/pdf/24/3364/3364\\_16763](https://media.fupress.com/files/pdf/24/3364/3364_16763) (ver. 30.06.2024).
- EC. European Commission (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-beld-01aa75ed71a1> (ver. 30.06.2024).
- EC. European Commission (2022a). *Study supporting the evaluation of the Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults*. Bruxelles. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8516&furtherPubs=yes> (ver. 30.06.2024).

- EC. European Commission (2022b). EU Regional Competitiveness Index 2.0 – 2022 edition. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/information-sources/maps/regional-competitiveness\\_en](https://ec.europa.eu/regional_policy/information-sources/maps/regional-competitiveness_en) (ver. 30.06.2024).
- EU. European Union (2017). *Digital skills in the EU labour market*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595889/EPRS\\_IDA\(2017\)595889\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2017/595889/EPRS_IDA(2017)595889_EN.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Eurostat (2023). *Eurostat regional yearbook*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/17582411/KS-HA-23-001-EN-N.pdf/5d783d9e-9cb3-897c-8360-5122563ae8f3?version=6.0&t=1700579783008> (ver. 30.06.2024).
- Federighi, P. (2019). Research Methodology in Adult Learning and Education. *Journal of Educational Sciences*, XX, 20, 1(39), 58–73. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.05> (ver. 30.06.2024).
- Fernandes, S., & Kerneis, K. (Eds.). (2020). *Towards an individual right to adult learning for all Europeans*. Bruxelles: FEPS. <https://feps-europe.eu/wp-content/uploads/2020/12/lifelong-learning-a4-def-1-88-pages-4-cover-pp.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Giddens, A. (2006). *Sociology (5<sup>th</sup> edition)*. Cambridge: Polity Press.
- Han, B. C. (2017). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*. Milano: Vita e Pensiero.
- Henson, T. K. (2015). *Curriculum Planning. Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Inapp. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (2023). *Skills for life: samples and practices collection, analysis and modelling*. <https://www.inapp.gov.it/wp-content/uploads/Non-organizzati/Wp-3---D3.1-Skills-for-life-samples-and-practices-collection-analysis-and-modelling-.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Isfol. Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (2015). *L'age management nelle grandi imprese italiane. I risultati di un'indagine qualitativa*. Roma. [https://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2016/01/isfol\\_age\\_management\\_2015.pdf](https://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2016/01/isfol_age_management_2015.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2022a). *Report Condizioni di vita dei pensionati. Anni 2020-21*. <https://www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT-CONDIZIONI-DI-VITA-PENSIONATI-2021.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2022b). *Report Formazione nelle imprese. Anno 2020*. <https://www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT-formazione-imprese.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2023a). *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf> (ver. 30.06.2024).
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica (2023b). *Report Natalità e fecondità della popolazione residente. Anno 2022*. <https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-natalita-26-ottobre-2023.pdf> (ver. 30.06.2024).

- Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice (4<sup>th</sup> ed.)*. Abingdon: Routledge.
- Khattak, S. R., Rahman, S. U., Saleem, Z., Fayaz, M., Fayaz, M., & Iqbal, K. (2021). Reverse Mentoring: Improving Technological Skills of Older Peers: A Moderated Mediation Approach. *Multicultural Education*, 7(4), 248–260. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4718684> (ver. 30.06.2024).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., Estus, E., Breck, B. M., Dennis, C. B., & Clark, S. C., (2018). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(1), 71–89.
- Llano, A. (2007). Cos'è la società della conoscenza?. In I. Ceccarini & P. G. Palla (Eds.), *Perché L'Università* (pp. 83-90). Città di Castello: Edimond.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, and Higher Education* (pp. 18-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. London: Pearson.
- Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per aver cura di sé. *Studi sulla Formazione*, 2, 45–58. [https://doi.org/10.13128/Studi\\_Formaz-3126](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3126) (ver. 30.06.2024).
- Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51, 549–574.
- Percy, S. (2018). Why Your Board Needs A Chief Philosophy Officer. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/sallypercy/2018/03/09/why-your-board-needs-a-chief-philosophy-officer/> (ver. 30.06.2024).
- Schiavone, A. (2022). *L'Occidente e la nascita di una civiltà planetaria*. Bologna: il Mulino.
- Schiedi, A. & Torlone, F. (2022). Skills for life e ricerca pedagogica. *Q-Times - Journal of Education Technology and Social Studies*, 14(2), pp. 165-181. DOI: 10.14668/QTimes\_14215 (ver. 30.06.2024).
- Schugurensky, D. (2002). Transformative learning and transformative politics: The pedagogical dimension of participatory democracy and social action. In E. O'Sullivan, A. Morrell & M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (pp. 59-76). New York, NY: Palgrave.
- Schuster, S. E. (2023). *Chief philosophy officer. Conversation of intersection of business and philosophy*. Berlino: Institut für Wirtschaftsgestaltung.
- Serpe, B. (2019). Editoriale. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 11–15. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-01> (ver. 30.06.2024).

- Tuckett, A. (2021). Adult education for a change: Advocacy, learning festivals, migration, and the pursuit of equity and social justice. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 121–135.
- Wells, G., & Claxton, G. (2002). Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education, in Learning for Life in the 21st Century. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 1-17). [https://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content\\_store/Sample\\_chapter/0631223304/001.pdf](https://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/Sample_chapter/0631223304/001.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Wheelahan, L., Moodie, G., & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish, *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 475–494. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2045186> (ver. 30.06.2024).
- Yildiz, C. E. (2022). *Guidelines – Improving Intergenerational Dialogue At Work*. Yes Forum. [https://www.yes-forum.eu/site/assets/files/2010/d2\\_3\\_guidelines\\_intergenerational\\_dialogue2022.pdf](https://www.yes-forum.eu/site/assets/files/2010/d2_3_guidelines_intergenerational_dialogue2022.pdf) (ver. 30.06.2024).
- Zordan (2022). *Modello di organizzazione e gestione. Parte B). Codice Etico*. [https://www.zordan1965.com/wp-content/uploads/2023/09/Zordan\\_Codice\\_Etico-29.09.22.pdf](https://www.zordan1965.com/wp-content/uploads/2023/09/Zordan_Codice_Etico-29.09.22.pdf) (ver. 30.06.2024).