

Team working training in the digital transition: skills, strategies, and pedagogical challenges

Formare al team working nella transizione digitale: abilità, strategie e sfide pedagogiche

Emanuele Serrelli^a

^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, emanuele.serrelli@unicatt.it

Abstract

The transformations of today's work environments, characterized by digitalization, cultural diversity, and continuous change, pose new challenges for teamwork and, consequently, for training. On the one hand, the *maps* of required skills and new training strategies for working in complex, interconnected, yet unstable environments are becoming increasingly sophisticated; on the other hand, critical doubts arise about the prevailing approaches, often focused solely on technical learning and individual adaptation to workplace standards. Undoubtedly, strategies such as continuous feedback, experiential learning, and rubrics for evaluating teamwork skills contribute to creating the conditions for the emergence of teams that will be capable of effectively and reliably addressing future challenges. However, there is a risk of tying these techniques to a performative and instrumental vision. Much of the pedagogical tradition calls for resistance to this view, instead promoting the group as an educational and human context, capable of fostering belonging, personal growth, and connection, a laboratory of relationships that ultimately supports democratic participation and collective well-being.

Keywords: team working; pedagogy of work; training; skills; group.

Sintesi

Le trasformazioni dei contesti lavorativi odierni, caratterizzati da digitalizzazione, diversificazione culturale e continuo cambiamento, pongono nuove sfide al lavoro in team, di conseguenza, alla formazione. Da una parte, sono sempre più articolate le *mappe* delle abilità richieste e delle nuove strategie formative per lavorare in team in ambienti complessi e interconnessi ma anche instabili; dall'altra, è legittimo qualche dubbio critico sugli approcci oggi prevalenti, spesso focalizzati esclusivamente sull'apprendimento tecnico e sull'adeguamento dell'individuo a standard lavorativi. Senza dubbio strategie come il feedback continuo, l'apprendimento esperienziale e le rubriche valutative di abilità di team working contribuiscono a creare i presupposti per la nascita di gruppi di lavoro capaci di affrontare le sfide future con efficacia e affidabilità. Vi è però il rischio di legare queste tecniche a una visione performativa e strumentale. Gran parte della tradizione pedagogica inviterebbe a resistere a questa visione, promuovendo invece il gruppo come contesto educativo e umano, capace di generare appartenenza, crescita personale e affezione; un laboratorio di relazioni che in ultima analisi favorisce la partecipazione democratica e il benessere collettivo.

Parole chiave: team working; pedagogia del lavoro; formazione; skill; gruppo.

1. Introduzione

Il concetto di lavoro in team è stato per decenni un pilastro della produttività, dell'innovazione e della crescita all'interno delle organizzazioni. Dai laboratori di ricerca alle linee produttive, fino agli uffici dirigenziali, il lavoro collaborativo ha dimostrato di essere uno strumento fondamentale per affrontare problemi complessi, sviluppare soluzioni innovative e massimizzare l'efficienza.

È ampiamente studiata la densità emotiva che caratterizza l'esperienza di team (Weddle, 2021). Imparare a vivere in un gruppo significa confrontarsi con le proprie emozioni e con quelle degli altri, sviluppando la capacità di gestire conflitti, condividere successi e affrontare fallimenti. Altri elementi essenziali come la *chiarezza degli obiettivi* di un team sono sempre *situati* (Sole & Edmondson, 2002): rimangono una formalità se non vengono incarnati nella *gruppalità*. Se da una parte – come dicono i manuali – la definizione di mete condivise, realistiche e stimolanti aiuta i membri a orientare i propri sforzi e a rafforzare il senso di appartenenza al gruppo, dall'altra l'ingaggio relazionale dei (e tra i) membri, la disponibilità a mettersi in gioco, il dialogo consentono di *arrivare a incarnare* la presenza di mete condivise, superando le difficoltà e costruendo una cultura collaborativa basata sulla fiducia reciproca e sulla comunicazione aperta.

Proprio a fronte di tutto ciò, la natura stessa dei team di lavoro sta oggi vivendo una trasformazione senza precedenti (Ivaldi, Scaratti, & Fregnan, 2022; Serrelli, 2017; 2019). Questa evoluzione è guidata da una serie di fattori interconnessi, tra cui i progressi tecnologici, la globalizzazione e i cambiamenti delle aspettative dei lavoratori. L'adozione diffusa di strumenti digitali ha spostato molte interazioni di lavoro verso modalità a distanza e asincrone, aumentando la flessibilità ma anche la complessità delle dinamiche di gruppo. La globalizzazione, dal canto suo, ha portato a team sempre più diversificati, in cui le differenze culturali e linguistiche richiedono nuove competenze per favorire la collaborazione e l'inclusione (Stahl & Maznevski, 2021). Nel frattempo, le generazioni più giovani, con priorità e valori diversi rispetto al passato, stanno ridefinendo cosa significhi collaborare in un team (Becker, Richards, & Stollings, 2020).

A questa traiettoria già complessa si è aggiunta l'accelerazione impressa dalla pandemia dal COVID-19 (Whillans, Perlow, & Turek, 2021). La crisi globale ha imposto un'accelerazione improvvisa verso modelli di lavoro remoto e ibrido, trasformando le modalità operative di numerose organizzazioni (Alfes, Avgoustaki, Beauregard, Cãnibano, & Muratbekova, 2022). Questa evoluzione forzata ha reso ancora più evidente l'importanza di abilità come l'uso efficace delle tecnologie digitali, la gestione di team virtuali e la capacità di mantenere la coesione in contesti di incertezza (Nacamulli & Lazazzara, 2019). Allo stesso tempo, ha messo in luce la necessità di rafforzare le *soft skills*, come la resilienza, l'empatia e la gestione dello stress, cruciali per affrontare le sfide di un mondo del lavoro in costante cambiamento (Logemann et al., 2022).

In questo contesto di trasformazione rapida e spesso disorientante, emerge una sfida cruciale: come possiamo preparare le persone a prosperare nei team del futuro?

Questo articolo esplora le implicazioni di queste trasformazioni per la formazione, proponendo una riflessione su come i percorsi formativi ed educativi debbano adattarsi per rispondere alle esigenze dei team contemporanei, trasformandosi e certamente occupandosi di altri elementi oltre che ad abilità tecniche e operative. Attraverso un'analisi delle tendenze chiave nei team contemporanei, delle abilità richieste e delle strategie formative considerate più efficaci, viene presentato il pensiero corrente su come preparare individui e organizzazioni ad affrontare le sfide e a cogliere le opportunità dei team di nuova

generazione. Rispetto a questa convergenza, si propone però uno scarto: quello di proporre approcci formativi che promuovano la crescita personale e collettiva, facendo del team non solo un mezzo per raggiungere obiettivi operativi, ma anche un ambiente formativo e umanizzante. Con questo spirito, l'articolo si propone di contribuire al dibattito su come trasformare la formazione per costruire team di qualità in ambienti di lavoro sempre più digitalizzati, diversificati e temporanei.

2. L'evoluzione dei team di lavoro: quali implicazioni per la formazione?

I team di lavoro stanno vivendo una trasformazione epocale, guidata da forze come la digitalizzazione e la globalizzazione, che ne ridefiniscono struttura, dinamiche e modalità operative. Studiosi e gruppi di ricerca internazionali hanno analizzato le principali tendenze che caratterizzano i team contemporanei, traendone implicazioni che si ripercuotono in ultima analisi sulla formazione, e identificando abilità che parrebbero necessarie e prioritarie per lavorare nei contesti collaborativi di nuova generazione. Semplificando un poco, si potrebbe dire che la ricerca internazionale identifica tre tendenze chiave nell'evoluzione dei team di lavoro nel corso degli ultimi decenni: la virtualizzazione delle interazioni, la proliferazione delle appartenenze multiple e l'aumento della temporaneità e precarizzazione delle relazioni di team. A loro volta, queste tendenze sono ramificate e connesse tra loro.

La virtualizzazione delle interazioni si riferisce innanzitutto all'utilizzo sempre più frequente e pervasivo di tecnologie digitali che consentono ai team di collaborare a distanza. Piattaforme e suite digitali onnipresenti hanno da tempo reso possibile la stabile collaborazione tra persone situate in diverse parti del mondo (Lipnack & Stamps, 1997). La capillarizzazione di questo processo è esplosa recentemente, ma già a partire dagli anni Novanta del Novecento i team virtuali si erano progressivamente diffusi (Caya, Mortensen, & Pinsonneault, 2013). Oggi, i team virtuali sono essenziali per il funzionamento della quasi totalità delle organizzazioni; d'altra parte, il virtuale si è ibridato anche con la relazione in presenza, a formare un continuum che deve essere compreso nel suo insieme (ibidem), dove la relazione e la comunicazione percorrono simultaneamente canali diversi, con temporalità eterogenee e intrecciate. Inoltre, è sempre crescente la diversità interna ai team, in termini di età e generazioni, background, culture e competenze. Qui i lavoratori devono saper comprendere e valorizzare le differenze, comunicare in modo efficace e costruire relazioni di fiducia. Questa condizione comporta a tutt'oggi sfide significative: i team virtuali o ibridi esigono una forte capacità di auto-organizzazione e l'adozione di strumenti tecnologici per la gestione dei progetti; richiedono ai membri di sviluppare abilità per mantenere la coesione del gruppo e gestire la comunicazione non verbale limitata; e richiedono particolari abilità particolari ai leader (Rapp, Gilson, Mathieu, & Ruddy, 2016). Le persone che svolgono funzioni facilitanti devono saper gestire la comunicazione, risolvere i conflitti e scegliere i media appropriati per la collaborazione; tutto ciò è cruciale per il successo di questi team. richiedere nuovi atteggiamenti e nuove specifiche abilità relazionali e di gestione è, poi, la crescente diversità interna dei team. La complessità dei team virtuali si è spesso combinata con quella di situazioni multiculturali, addirittura globali, che la virtualizzazione stessa ha enormemente facilitato. Le differenze culturali possono causare problemi di comunicazione, linguaggio, uso dei media e conflitti, cosicché la cultura risulta un fattore fondamentale nel successo dei team virtuali, e dei team eterogenei in generale (Cagiltay, Bichelmeyer, & Kaplan Akilli, 2015). Anche i fattori motivazionali variano tra le diverse culture, ed è essenziale riconoscere differenze di questo

genere, specialmente (ma non solo) quando si lavora in un contesto multiculturale (Dai, Lu, & Liu, 2019). È importante che i facilitatori e i membri del team siano consapevoli delle differenze culturali e siano aperti ad accettarle¹.

La proliferazione delle simultanee appartenenze a molteplici team è sempre più comune nelle organizzazioni contemporanee. Sebbene questa dinamica favorisca la condivisione e il trasferimento di competenze e conoscenze, essa comporta anche il rischio di sovraccarico di lavoro e difficoltà nel gestire priorità e conflitti tra i diversi gruppi di appartenenza². Secondo Mortensen e Haas (2018) la ricerca sui team si è basata per più di 40 anni sulla definizione classica di un team di lavoro come un insieme delimitato di individui che lavorano in modo interdipendente per raggiungere un obiettivo comune. Sin dai lavori seminali di Clayton Alderfer (1976; 1977) e J. Richard Hackman (1987; 2002), i *confini chiari* sono stati indicati come caratteristica del team, non soltanto definitiva, ma desiderabile per il suo efficace funzionamento. Il concetto di team con confini definiti e netti è stato quindi a lungo considerato fondamentale tanto per la ricerca, quanto per la pratica organizzativa. Già da una decina d'anni, però, alcune ricerche (Mortensen, 2014) hanno iniziato a proporre con forza la necessità di considerare i team come *hub dinamici di partecipanti*, piuttosto che come *gruppi di membri chiaramente delimitati* (Mortensen & Haas, 2018). Questa nuova concettualizzazione viene proposta dagli autori per meglio riflettere la realtà dei team odierni, caratterizzati da fluidità, sovrapposizione e dispersione dei loro partecipanti. I confini dei team sono oggi sfumati ed essi stessi continuamente contesi. A seguito della pandemia, questa la definizione di team come hub relazionali parrebbe divenuta ancora più attuale (Ancona, Bresman, & Mortensen, 2021).

L'incremento della temporaneità è un'altra caratteristica distintiva dei team contemporanei. Come abbiamo visto, a differenza dei team tradizionali, che avevano di norma una struttura stabile e duratura, i team di oggi si formano spesso per progetti specifici e si sciolgono una volta raggiunti gli obiettivi (Mortensen, 2014). Anche nei casi in cui tale *precarietà* non sia inscritta nelle metodologie di lavoro, è di fatto sempre routinario in molti settori (e in molti segmenti dimensionali delle aziende) che la scomposizione e ricomposizione dei team risulti da riorganizzazioni complessive. Se in passato un lavoratore poteva pensare di far parte di un team per cinque, dieci, quindici anni o perfino per l'intera carriera, oggi è molto raro che un gruppo si mantenga stabile per un anno o anche solo per sei mesi (ibidem). Secondo diverse analisi, inoltre, i team stanno diventando più paritari e meno gerarchici, un trend legato ad aspetti che abbiamo già menzionato come

¹ Mentre la diversità culturale arricchisce il team, può anche portare a conflitti e incomprensioni, come evidenziato da Dai et al. (2019). I membri del team con background culturali diversi hanno aspettative e pratiche di comunicazione differenti, che possono ostacolare il progresso del progetto. Tuttavia, affrontare queste sfide può anche portare a nuovi modi di pensare e agire.

² Interessante, a questo proposito, lo studio recente di Backmann et al. (2024) che si occupa dei lavoratori della conoscenza, rilevando come le organizzazioni richiedano agli individui da una parte di essere profondamente *assorti* o *assorbiti* nel loro lavoro, dall'altra di inserirsi in team molteplici che portano alla dispersione e alla distrazione, e ciò anche nel lavoro di conoscenza, caratterizzato come non routinario e complesso. Secondo Serrelli (2024), le condizioni di lavoro odierne fanno spesso sì che le persone vengano "imprigionate in loop problematici e in spirali di complessità indefinitamente crescente, vedendo violati i bisogni di un pensiero che si apre e si chiude, e di una bilanciata alternanza tra situazioni di squilibrio e di equilibrio" (pp. 15-16). Ciò impedisce il raggiungimento della *quiete mentale* derivante dalla risoluzione dei problemi, che – come J. Dewey aveva già intuito nella sua analisi dei processi di pensiero – è essenziale per l'attività intellettuale del lavoro.

la temporaneità e la maggiore diversità interna, ma anche al fatto che i team diventano sempre più interfunzionali, interculturali, intergenerazionali³. A rendere i team più autonomi e paritari, meno gerarchici e più orizzontali, sono anche, secondo alcuni studi, le nuove modalità gestionali e di sviluppo delle organizzazioni che portano, da una parte, a un accentramento ed estensione del potere nel vertice strategico aziendale, dall'altra, una forte delega verso il basso e verso le microstrutture operative.

3. Abilità-chiave e strategie formative per i team del futuro

Cosa può aiutare le persone ad abitare i team contemporanei? A fronte di tutte le tendenze esaminate, non mancano ricerche che evidenziano la necessità di programmi formativi innovativi.

3.1. Obiettivi formativi

Innanzitutto, viene visto come via via più prioritario che le istituzioni educative e le organizzazioni promuovano una cultura dell'apprendimento continuo, poiché le persone devono adattarsi rapidamente e continuamente a nuove dinamiche, costruendo relazioni efficaci. Per affrontare la virtualizzazione, molti propongono come fondamentale la formazione all'utilizzo efficace delle tecnologie digitali, con particolare attenzione ai vari strumenti di comunicazione e coordinamento e a tutto ciò che può aiutare nell'economia e nella gestione del tempo. La gestione delle appartenenze multiple a diversi team richiede poi, secondo la cultura formativa oggi prevalente, un focus su abilità di prioritizzazione, di gestione dello stress e di negoziazione di responsabilità tra gruppi diversi. Dalla temporaneità e dalla provvisorietà dei team odierni, si deduce infine come sia cruciale preparare le persone a costruire relazioni efficaci in tempi rapidi: il frequente passaggio da un team all'altro renderebbe cruciale un'agilità nella gestione delle relazioni e nella costruzione di fiducia reciproca, che consenta alla persona di attivare ogni volta collaborazioni in tempi brevi e sin dalle prime fasi di vita di ogni gruppo.

La crescente digitalizzazione del lavoro rende indispensabile la capacità di utilizzare strumenti digitali per comunicare, collaborare e gestire progetti (Graham, Daniel, & Doore, 2016). Un insieme di piattaforme e suite rappresenta ormai lo standard nelle interazioni professionali. Tuttavia, la semplice padronanza degli strumenti non basta: è necessario anche sviluppare abilità per mantenere la coesione del gruppo, affrontare malintesi dovuti alla comunicazione mediata e gestire i conflitti in ambienti virtuali. Inoltre, molto si insiste sull'etichetta della comunicazione digitale (*netiquette*) per migliorare l'efficacia delle

³ I dati a disposizione sembrano indicare che i team interfunzionali, ovvero quelli che comprendono persone con diverse funzioni e competenze, presentano problemi di funzionamento, anche se allo stesso tempo offrono potenzialità interessanti se adeguatamente gestiti. Molto sostenuti dalla retorica manageriale di alcuni anni fa, i team interfunzionali non si rivelano all'altezza delle aspettative. Tra le cause individuate, spiccano una governance confusa e l'assenza di accountability: non è chiaro quali siano i risultati attesi e chi ne sia responsabile. Questi team avrebbero quindi bisogno di una governance concepita in modo abbastanza classico e di nuovi tipi di accountability e responsabilità. Ciò detto, il lavoro in gruppo interfunzionale può portare a un *surplus cognitivo* grazie alla condivisione di competenze e conoscenze e alla collaborazione, e alla necessità di una postura di dialogo e ricerca collettiva (si veda l'esempio delle équipes territoriali multidisciplinari in Cadei, Serrelli, & Tabacchi, 2024).

interazioni virtuali.

La globalizzazione ha portato a team sempre più diversificati, composti da membri con background culturali, linguistici e professionali differenti. La comunicazione interculturale diventa quindi fondamentale per garantire la comprensione reciproca e prevenire conflitti derivanti da differenze di prospettive o valori.

Poiché i team contemporanei spesso funzionano in modo meno gerarchico rispetto al passato, essi richiedono ai membri di alternare ruoli di leadership e *followership* a seconda delle necessità. Si parla di stili come la *leadership adattiva* che consentirebbe ai membri del team di guidare in modo situazionale, e come la *followership adattiva* che promuoverebbe un atteggiamento proattivo e collaborativo (Barry, Teunissen, & Varpio, 2024)⁴.

3.2. Strategie

È evidente che gli apprendimenti necessari per abitare i team contemporanei non riguardano solo la preparazione tecnica (sebbene questa, come è evidente, abbia un ruolo nel rendere la persona efficiente e performante), ma implicano anche aspetti più personali e identitari correlati con la resilienza e con la capacità di adattarsi alle sfide in continua evoluzione del mondo del lavoro.

Adate a questi apprendimenti sono notoriamente le metodologie di formazione attive, che combinano teoria e pratica ponendo la persona di fronte a sfide reali e accompagnandola per periodi prolungati (Nyfoudi, Shipton, Theodorakopoulos, & Budhwar, 2023). Un elemento considerato cruciale per la formazione dei team è il feedback continuo, che consente ai partecipanti di identificare punti di forza e aree di miglioramento. L'autovalutazione, combinata con la peer evaluation, promuove una maggiore consapevolezza e responsabilità individuale.

A proposito di valutazione, per fornire criteri chiari e trasparenti, favorendo un apprendimento mirato e strutturato, sono particolarmente efficaci (per quanto raramente utilizzati) strumenti come le rubriche valutative (si veda un esempio nella Figura 1). Esse offrono una griglia strutturata che descrive in modo dettagliato i criteri di valutazione per ogni area di abilità. Stabilire risultati espliciti non solo facilita il processo di apprendimento, ma consente anche di monitorare e valutare i progressi individuali e collettivi.

Le rubriche valutative hanno molteplici utilizzi: non solo la valutazione da parte del formatore, ma anche l'autovalutazione e la valutazione tra pari (*peer evaluation*). Le rubriche si prestano anche alla costruzione condivisa, la quale può favorire un coinvolgimento attivo, rendendo il processo di apprendimento più trasparente e

⁴ Il concetto di *followership* si riferisce al ruolo e alle responsabilità dei membri di un team, che non ricoprono posizioni di leadership formale. A partire dagli anni '80 e '90 del Novecento, studiosi come Robert Kelley, Ira Chaleff e Barbara Kellerman hanno proposto di superare una visione leader-centrica (dove i seguaci sono soggetti passivi influenzati dal leader) verso una più attiva e collaborativa della *followership*, sottolineando l'importanza del contributo dei membri del team per il raggiungimento degli obiettivi. Oggi, la *followership* è considerata un aspetto importante della ricerca in diversi settori professionali, anche se permangono visioni contrastanti: da un lato, i follower sono descritti come membri attivi del team in modelli di leadership condivisa, dall'altro, concettualmente e praticamente, persistono vecchi modi di pensare alla *followership* come a un ruolo passivo. Questa incongruenza genera una serie variabile di qualità associate a una buona *followership*, che oscillano da un ruolo più attivo e collaborativo a uno più passivo e subalterno.

partecipativo. Le rubriche, poi, non sono limitate a valutare il raggiungimento degli obiettivi, ma fungono anche da guida per il miglioramento continuo: offrono feedback formativo, evidenziando i punti di forza e le aree di sviluppo, contribuendo così a una crescita più consapevole e mirata del gruppo e dei suoi membri.

	SE È PUNTO DI DEBOLEZZA	SE È INTERMEDIO	SE È PUNTO DI FORZA
Disponibilità a contribuire in maniera personale	La richiesta di condividere proprie esperienze e riflessioni è impegnativa, ma proprio per questo richiede una scelta consapevole e un'energia dedicata che è possibile scoprire e alimentare dentro di sé.	Hai accettato la sfida di condividere esperienze e riflessioni trovando dentro di te l'energia e la forza di contribuire al buon andamento del gruppo.	Hai condiviso esperienze e riflessioni con grande disponibilità, energia e convinzione che costituiscono un tuo tratto distintivo.
Ascolto e rispetto dei tempi	Non è facile ascoltare gli altri con attenzione, con apertura e senza giudizio, rispettando i turni di parola. Si tratta di un'abilità che si può sviluppare con l'esercizio e l'allenamento.	Hai lasciato agli altri lo spazio e il tempo per esprimersi.	Hai mostrato una buona capacità di ascolto che si traduce nel silenzio e nel rispetto dei turni di parola, ma anche nella comunicazione attiva dell'interesse (attraverso la comunicazione non verbale, le domande) e dell'apertura al messaggio, senza giudizio.
Interazione con gli altri	Essere in gruppo significa impegnarsi a fondo nell'interazione e nella cura delle relazioni, aspetti sui quali ti suggerisco di lavorare sviluppando e allenando le abilità sociali.	Ho notato un'interazione sana e positiva con gli altri, specialmente quelli con cui hai già una relazione consolidata.	La tua presenza nel gruppo ha fatto la differenza: hai saputo immettere energia positiva e contribuire in modo significativo al clima relazionale e al raggiungimento dei risultati.
Profondità di riflessione	Puoi lavorare maggiormente per sviluppare una capacità riflessiva che renda possibile la valorizzazione delle esperienze e delle situazioni per trarne messaggi più profondi, più universali, per cogliere connessioni.	Hai saputo andare al di là delle esperienze immediate per trarne messaggi più profondi, più generali, o per rivedere alcune idee.	Un tuo punto di forza è la profondità della riflessione, che è capace di andare al di là delle esperienze immediate per trarne messaggi più profondi, più generali, per trasformare il pensiero o per cogliere collegamenti e connessioni nuove.
Abilità comunicative	Consiglierei di lavorare per sviluppare ancor più le tue abilità comunicative che ti consentono di mettere a proprio agio gli interlocutori, di costruire collaborazione sui significati, di far passare messaggi.	Hai mostrato sufficienti abilità comunicative che ti consentono di facilitare la trasmissione di informazioni e di messaggi.	Hai spiccate abilità comunicative che ti consentono di guadagnare la fiducia degli altri, ottenere la loro collaborazione sulla costruzione comune di significati.

Figura 1. Esempio di rubrica valutativa costruita in maniera collaborativa tra docenti diversi per offrire feedback formativo a 120 studenti universitari partecipanti ad alcuni laboratori didattici⁵. Ogni dimensione di abilità scelta è descritta con tre diversi livelli di padronanza.

Naturalmente le rubriche hanno un senso se sono presenti momenti di riflessione collettiva,

⁵ A.A. 2023/2024, Corso di Pedagogia generale, Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche, sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

che permettano ai membri di analizzare il proprio contributo, riconoscere i progressi e affrontare eventuali criticità. Globalmente, l'approccio ispirato alle rubriche valutative non solo promuove un apprendimento efficace, ma rafforza anche la coesione e la responsabilità condivisa all'interno del team, e una *cultura dell'errore* e del miglioramento continuo.

La formazione al team working può utilmente includere esercitazioni pratiche che incoraggiano i partecipanti a gestire progetti in piccoli gruppi, alternando ruoli di guida e supporto. L'apprendimento esperienziale attraverso il Project-Based Learning (Jaiswal, Karabiyik, Thomas, & Magana, 2021) è infatti considerato particolarmente efficace per preparare i partecipanti a collaborare in contesti temporanei e diversificati. Questa strategia richiede ai partecipanti di affrontare problemi complessi in un contesto collaborativo, sviluppando contemporaneamente competenze tecniche e relazionali. Assegnando ai partecipanti un compito chiaro e condiviso, il PBL promuove la cooperazione, l'interdipendenza e la definizione di ruoli all'interno del gruppo. Inoltre, questa metodologia consente di simulare situazioni reali, offrendo ai membri l'opportunità di sviluppare competenze tecniche e relazionali in un contesto pratico. Simulazioni e casi studio rappresentano ulteriori strumenti per ricreare situazioni lavorative reali, favorendo una comprensione pratica delle dinamiche di gruppo. L'analisi di casi studio può aiutare a sviluppare una comprensione profonda di tutte le dinamiche, i comportamenti, le interpretazioni e le abilità che si implicano nel lavoro in team.

Fiducia e coesione possono essere esercitate mediante tecniche classiche di team building e simulazioni che ricreano le dinamiche più tipiche dei team contemporanei. Le strategie formative possono includere simulazioni virtuali e giochi di ruolo che riproducano situazioni reali di lavoro in presenza, a distanza o ibrido. Sono inoltre viste in modo positivo attività che sensibilizzino i partecipanti alla diversità culturale, come workshop di consapevolezza culturale, simulazioni di scenari multiculturali e l'apprendimento di tecniche per negoziare in modo empatico e rispettoso, anche di fronte agli "incidenti critici" che possono capitare in situazioni quotidiane o eccezionali.

Anche in questo campo, l'innovazione tecnologica viene spesso indicata come una grande opportunità. Contaminando la formazione con innovazioni tecnologiche – piattaforme di e-Learning, realtà virtuale, tecnologie *wearable*, videogiochi e app, e altro (Duffy et al., 2015; Dobson et al., 2001) – si possono proporre esercizi pratici in scenari simulati per aiutare i partecipanti a sperimentare e superare le difficoltà, risolvendo ad esempio conflitti e trovando soluzioni collaborative. L'uso di tecnologie immersive come la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR) offre opportunità uniche per migliorare la formazione. Questi strumenti consentono di simulare ambienti di lavoro complessi, permettendo ai partecipanti di sperimentare in modo sicuro le sfide tipiche di un team. Ad esempio, i moduli di formazione in VR possono essere utilizzati per addestrare i team a gestire situazioni di crisi o a migliorare la comunicazione in ambienti virtuali (Richards, Becker, & Stollings-Holder, 2023).

Riprendendo le argomentazioni dei diversi framework internazionali sull'importanza del teamworking, emergono alcune sfide aperte. Una di queste riguarda l'equilibrio tra competenze tecniche e socio-emotive: mentre le prime ricevono spesso maggiore attenzione nei programmi educativi, le seconde sono meno strutturate e valutate. Un'altra sfida è rappresentata dalla necessità di adattare questi framework alle realtà locali. Ad esempio, nei contesti scolastici e lavorativi con risorse limitate, implementare programmi complessi che integrino *teamworking*, diversità culturale e tecnologie avanzate può essere difficile. Tuttavia, è essenziale considerare che anche piccoli passi, come l'introduzione di attività di team building o l'uso di rubriche per valutare le competenze collaborative,

possono fare una grande differenza. Integrare le indicazioni dei framework internazionali nei sistemi educativi richiederebbe un approccio olistico: il teamworking dovrebbe essere considerato non come un obiettivo isolato, ma come un'abilità trasversale da coltivare in tutte le discipline. Infine, la formazione degli insegnanti viene indicata come area cruciale: ad essi è richiesto non solo facilitare il lavoro in team, ma anche di gestire le dinamiche socio-emotive e a promuovere un clima di fiducia e inclusione.

4. Team, gruppo e pedagogia: una storia da proseguire

Le abilità-chiave e le strategie formative che abbiamo visto nella precedente sezione fanno parte di un approccio che mira a migliorare l'efficacia dei team, puntando sulla *preparazione individuale* e sull'*apprendimento* continuo. Questi approcci, tuttavia, non raccontano l'intera storia. A tratti, anzi, sembrano andare nella direzione di quel *paradigma neoliberalista performativo* (d'Aniello 2022a; 2022b; 2023) che tende a mettere in secondo piano il valore sociale e comunitario del lavoro, e la *cura* educativa che, anche e forse soprattutto attraverso l'appartenenza a un gruppo, può avvenire nei (e attraverso i) contesti lavorativi (Dato, 2019).

4.1. Oltre l'apprendimento: il gruppo (non il team) come necessario contesto di cura

La temporaneità e la velocità (potremmo dire, la precarietà) e la “molteplice appartenenza” (che può a volte tradursi in una non-appartenenza) possono, di fatto, essere rese compatibili con l'esistenza di un team. *Ma* sono compatibili con l'esistenza di un *gruppo*? E non potrebbero implicare in realtà un *sacrificio* per le persone che ne fanno parte? Di fatto, i lavoratori *si adattano* a modalità di lavoro che sono in realtà principalmente funzionali agli obiettivi di business delle aziende nell'attuale ecosistema economico-sociale⁶.

Gli studi di psicologia sociale e psicodinamica sottolineano da un secolo l'importanza del gruppo come *mediazione istituzionale* nella costruzione del soggetto. Far parte di un gruppo risponde a *bisogni* fondamentali dell'individuo, che – nell'attuale enfasi sugli aspetti sincronici, istantanei e funzionali dell'essere team – rischiano di divorziare definitivamente dalla sfera lavorativa della persona. Wilfred Bion e altri studiosi di scuole differenti hanno evidenziato come i gruppi attivino dinamiche profonde che coinvolgono sia emozioni collettive sia individuali. Far parte di un gruppo non significa soltanto acquisire abilità tecniche – come capacità comunicative, strategiche o organizzative – ma implica un processo di crescita personale, alimentato dalla relazione con gli altri e dal rispecchiamento.

Vi è inoltre da notare che in tutti i modelli classici del gruppo, il *fattore tempo* è un elemento chiave: il gruppo è un processo, ha una storia, attraversa fasi di crescita e costruisce, in ciò, fiducia e coesione. Un aggregato di persone *diventa* gruppo, e *in seguito, eventualmente*, un team (cioè, un gruppo di lavoro integrato). Tutti i modelli classici dei gruppi (es. Quaglino, Casagrande, & Catellano, 1992; Tuckman, 1965; Vopel, 1991) convergono sull'idea che sono necessarie diverse fasi evolutive: nel caso di Vopel (1991), ad esempio,

⁶ Secondo alcune opinioni, la dinamicità dei team odierni sarebbe una *risposta* delle organizzazioni *alle* esigenze dei lavoratori contemporanei, segnatamente di quelli più giovani. Questo può anche essere vero (certamente c'è una co-evoluzione del sistema sociale in cui le persone e le organizzazioni sono immerse). Senz'altro, però, è presente un adattamento di segno opposto: l'individuo non sceglie ma si adatta alle condizioni di lavoro *imposte*.

queste si chiamano orientamento, confronto, collaborazione e integrazione. Ogni fase presenta sfide e opportunità specifiche. Durante l'orientamento, i membri cercano di comprendere il proprio ruolo e le regole del gruppo; il confronto può generare conflitti, ma è essenziale per consolidare norme e obiettivi comuni. Infine, la collaborazione e l'integrazione permettono al team di raggiungere un equilibrio tra esigenze personali e collettive.

È vero che le esperienze di gruppo *possono* permettere agli individui di crescere come persone, sviluppando empatia, capacità di ascolto e competenze nella gestione dei conflitti. Questo processo emotivo però *richiede tempo, cura, momenti* dedicati di riflessione e analisi, essenziali per comprendere le dinamiche sottostanti e per promuovere una crescita autentica (Serrelli, 2022). Senza questo tempo e questa cura, senza l'ingaggio sostenuto dei membri, il gruppo non può diventare un contesto di cura e accompagnamento, un luogo di crescita, appartenenza, affezione, conflitto costruttivo. Si tratta di elementi di cui le organizzazioni hanno disperato bisogno (Mintrop & Charles, 2017). L'imponente e importante lavoro di definizione di abilità individuali e innovazione delle strategie di training che abbiamo tratteggiato, le tecnologie digitali e immersive, le rubriche valutative, le attività di simulazione, i compiti di realtà e il Project-Based Learning, rappresentano strumenti preziosi per preparare i partecipanti a gestire le sfide della collaborazione in contesti complessi e dinamici. Tuttavia, un'ottica pedagogica spinge *anche a superare* un'enfasi esclusiva sull'apprendimento (*preparare le persone a funzionare nei gruppi*) e ad ampliarla per includere la logica della *cura*: il gruppo, inteso come ambiente educativo, non è solo un mezzo per raggiungere un obiettivo lavorativo, ma un fine educativo in sé, un contesto in cui al centro vi è il valore delle relazioni umane (Serrelli, 2022). Forse, insistendo sull'adeguamento degli individui e delle loro abilità e senza vere e proprie scelte organizzative e pedagogiche che mettano al centro il benessere e le relazioni umane, sarà difficile mantenere davvero l'esistenza di team *coesivi, resilienti e pronti* ad affrontare le sfide del futuro. Questi team potrebbero rimanere una chimera o una fortunata coincidenza, alimentando il malessere organizzativo e l'insostenibilità del lavoro.

4.2. Oltre lo strumentalismo: educare alla responsabilità e alla cittadinanza

Ben prima che il concetto di team emergesse come *figlio* delle filosofie manageriali del Total Quality Management e della Lean Production degli anni Settanta e Ottanta del Novecento (Huggins, 1998; Kruger, 2001), il gruppo ha da sempre occupato un ruolo importante nell'ambito della pedagogia – non solo occidentale – come contesto naturale e come strumento per realizzare un'educazione al servizio della democrazia, della società e dello sviluppo integrale della persona. Davanti alle trasformazioni che abbiamo visto, si genera una spinta funzionalistica che porta a impiegare la formazione come strumento di *emergenza* che *corregga* le persone in modo che queste diventino maggiormente funzionali alla realtà lavorativa attuale. Il rischio è quello di dimenticare le finalità emancipatorie dell'educazione e della formazione, per le quali il gruppo è luogo formativo per eccellenza.

L'idea che l'educazione debba essere utile alla società, formando cittadini capaci di contribuire al bene comune, attraversa tutta la storia dell'educazione da Confucio ai filosofi greci arrivando a Paulo Freire e alla contemporaneità (Cadei & Simeone, 2019). Platone, nelle *Leggi* (IV secolo a.C.), scriveva: "Colui che ha ricevuto una bella educazione deve senza dubbio essere capace di cantare come di danzare in modo piacevole", intendendo con questo l'attitudine a collaborare e ad essere parte di una *polis* portando ad essa il proprio specifico contributo, raggiungendo al contempo un'armonia tra le proprie componenti e parti. Le pratiche di danza e musica armoniosa sono un modello utile a comprendere il

concetto platonico di *Paideia*, inteso proprio come regolazione circolare tra individuo e gruppo, che si rifletteva e traduceva anche nelle metodologie educative improntate alla cittadinanza e alla negoziazione. Una visione collaborativa e dialogica dell'educazione si ritrova anche in Ibn Khaldun (1332-1406), che nelle sue proposte di riforma dell'insegnamento nel mondo islamico sottolineò l'importanza dell'apertura, del rispetto reciproco, dell'*habitus* da adottare per favorire l'apprendimento e lo sviluppo delle capacità espressive e argomentative degli allievi, considerati come futuro della società. L'importanza del gruppo per l'educazione – celata nei secoli da una prevalenza di contesti individuali ed elitari, ma sempre presente nell'educazione vissuta nelle società e nelle situazioni intergenerazionali – viene naturalmente ereditata dalla concezione moderna dei sistemi scolastici, che parte dall'illuminismo e che organizza la scuola come un apprendimento collettivo e strutturato in *gruppi classe* sempre più basati sull'omogeneità anagrafica, ma pervasi da una irriducibile eterogeneità John Dewey (1859-1952) e altri esponenti della “educazione attiva” promossero un apprendimento democratico basato sull'esperienza e sulla possibilità per ogni studente di mettere in campo le proprie capacità distintive a beneficio del gruppo. In fondo, come Dewey sottolineò in vari modi – ad esempio in *Experience and Nature* (1929/1958) – l'apprendimento è costitutivamente partecipativo: il significato si crea quando le persone condividono un'attività comune, trasformando idee ed emozioni come risultato e in funzione della partecipazione. Esperienze come quella di José Antonio Abreu (1939-2018) e del suo progetto musicale *El Sistema* hanno dimostrato nei decenni come la pratica collettiva possa essere uno strumento di trasformazione sociale, in grado di favorire l'integrazione e l'eccellenza (in questo caso artistica) attraverso il rigore individuale e il lavoro di gruppo.

Anche i principali framework internazionali elaborati da organizzazioni come l'OCSE e l'Unesco, che definiscono le priorità educative e formative per il futuro, sostengono ormai unanimemente che dalla nostra capacità di collaborare dipende niente meno che il futuro delle società e dell'umanità. Preparare le nuove generazioni a lavorare in team significa quindi non solo garantirne l'occupabilità, ma anche costruire un futuro più equo, sostenibile e resiliente. Un esempio è il programma *Future of Skills* dell'OCSE, che offre una visione integrata delle abilità necessarie per prosperare in un mondo del lavoro in continua evoluzione. Tra le priorità identificate spiccano, insieme alle competenze cognitive avanzate, le abilità socio-emotive e le capacità di lavorare in team in ambienti complessi e diversificati. Il report dell'OCSE sottolinea che le abilità di teamworking non sono più un'opzione, ma una necessità per adattarsi a contesti lavorativi caratterizzati da flessibilità e innovazione continua. La capacità di collaborare in team virtuali o interculturali viene descritta come una delle competenze trasversali più rilevanti. Questo non solo per la produttività aziendale, ma anche per il benessere dei lavoratori, che trovano nel team un supporto per gestire stress e complessità. I programmi formativi ed educativi, secondo l'OCSE, devono pertanto integrare esperienze pratiche che simulino situazioni lavorative reali e favoriscano lo sviluppo di queste competenze. Il report *Reimagining Our Futures Together* dell'Unesco (2022) propone un nuovo contratto sociale per l'educazione, basato su collaborazione, solidarietà e inclusione. Anche questo documento evidenzia come le abilità di team working siano centrali non solo per il mercato del lavoro, ma anche per affrontare le sfide globali, come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e le crisi sanitarie. Secondo l'Unesco, il lavoro in team non è soltanto uno strumento operativo, ma una pratica educativa che favorisce il dialogo interculturale, la partecipazione democratica e la costruzione di comunità resilienti. In quest'ottica, le abilità socio-emotive come l'empatia, la gestione dei conflitti e la comunicazione non violenta diventano essenziali per rafforzare la coesione sociale.

Investire nelle abilità di team working non produrrebbe, insomma, benefici solo per il mercato del lavoro, ma ha un impatto di lungo termine sulle società. Team efficaci contribuirebbero a creare ambienti di lavoro più inclusivi e produttivi, ridurrebbero i livelli di stress individuale e favorirebbero il benessere collettivo. Inoltre, i team sarebbero laboratori di innovazione, in cui le differenze culturali e di prospettive possono trasformarsi in risorse per affrontare problemi complessi. Riprendendo, però, con forza gran parte della tradizione pedagogica, è urgente evitare il tranello di considerare l'educazione come un *insegnare ad adeguarsi*, sia pure trasferendo *skills* che aiutano la persona a cooperare meglio; e avere, piuttosto, chiara la concezione dell'educazione come una forte *chiamata a esserci*, anche e soprattutto attraverso la vita di gruppo, una vita vera, non "stilizzata" in procedure, processi e abilità.

5. Conclusioni

Il gruppo ha rappresentato un pilastro fondamentale sia, da sempre, per la pedagogia, sia, da diversi decenni, per l'organizzazione del lavoro, evolvendosi nel concetto di team. Fenomeni accelerati come la crescente virtualizzazione, la diversificazione culturale e la precarietà organizzativa hanno però creato nuove sfide per il team working, evidenziando la necessità di abilità tecniche e socio-emotive più sofisticate. Come può la formazione rispondere a queste sfide attraverso approcci innovativi e integrati? Strumenti come rubriche valutative, feedback continuo e metodologie esperienziali permettono di sviluppare competenze tecniche e relazionali necessarie per lavorare in team complessi. Tuttavia, è fondamentale ampliare questa visione per includere il gruppo come contesto educativo e umano, in grado di favorire la crescita personale e collettiva. Le dinamiche di gruppo, le emozioni condivise e le fasi evolutive richiedono tempo e cura, ma rappresentano un valore inestimabile per il benessere individuale e collettivo. In particolare, è cruciale superare un approccio puramente performativo alla formazione. L'educazione al team working non deve essere soltanto istruzione e addestramento: deve riconoscere il valore del gruppo come luogo di appartenenza, affezione e crescita, favorendo il dialogo interculturale e la partecipazione democratica. Riprendendo le radici pedagogiche, il gruppo può essere inteso non solo come strumento per il raggiungimento di obiettivi aziendali, ma come un laboratorio di relazioni e un contesto di cura educativa. Il gruppo non deve ridursi a *team* inteso come luogo di collaborazione meccanica verso obiettivi soltanto efficientistici. Il gruppo può e deve diventare e restare un bisogno riconosciuto dell'individuo, e un motore di trasformazione sociale, collegato al faticoso cammino verso una società più equa, sostenibile e umana. È per questa via che il gruppo-team potrà davvero esistere, e anche diventare resiliente, coeso e pronto ad affrontare le sfide future.

Riferimenti bibliografici

- Alfes, K., Avgoustaki, A., Beauregard, T. A., Cămbano, A., & Muratbekova-Touron, M. (2022). New ways of working and the implications for employees: a systematic framework and suggestions for future research. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(22), 4361–4385.
- Ancona, D., Bresman, H., & Mortensen, M. (2021). Shifting Team Research after COVID-19: Evolutionary and Revolutionary Change. *Journal of Management Studies*, 58,

289–293. <https://doi.org/10.1111/joms.12651>

- Alderfer, C. P. (1976). Change processes in organizations. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1591-1638). Rand McNally.
- Alderfer, C. P. (1977). Group and intergroup relations. In J. R. Hackman & J. L. Suttle (Eds.), *Improving Life at Work* (pp. 227-296). Goodyear.
- Backmann, J., Wimmer, J., Mortensen, M., Hartmann, S., Hoegl, M., & Peus, C. (2024). A Resource-Based View on Individual Absorption in the Context of Multiple Team Memberships. *Organization Science*, 35(4), 1473–1488.
- Barry, E. S., Teunissen, P., & Varpio, L. (2024). Followership in interprofessional healthcare teams: a state-of-the-art narrative review. *BMJ Leader*, 8, 127–133.
- Becker, K. L., Richards, M. B., & Stollings, J. (2020). Better Together? Examining Benefits and Tensions of Generational Diversity and Team Performance. *Journal of Intergenerational Relationships*, 20(4), 442–4463. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1837708>
- Cadei, L., Serrelli, E., & Tabacchi, A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34–42. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-05> (ver. 27.02.2022).
- Cadei, L., & Simeone, D. (Eds.). (2019). *Figure dell'educazione nel mondo*. Scholé.
- Cagiltay, K., Bichelmeyer, B., & Kaplan Akilli, G. (2015). Working with multicultural virtual teams: critical factors for facilitation, satisfaction, and success. *Smart Learning Environments*, 2(11). <https://doi.org/10.1186/s40561-015-0018-7>
- Caya, O., Mortensen, M., & Pinsonneault, A. (2013). Virtual teams demystified: An integrative framework for understanding virtual teams. *International Journal of E-Collaboration*, 9(2), 1–33. <https://doi.org/10.4018/jec.2013040101>
- Dai, Y., Lu, S., & Liu, A. (2019). Student pathways to understanding the global virtual teams: an ethnographic study. *Interactive Learning Environments*, 27(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1448286>
- d'Aniello, F. (2022a). “Grandi dimissioni” e pedagogia del lavoro. *Transculturale*, 2(2), 39–48. <https://doi.org/10.7413/tran0010>
- d'Aniello, F. (2022b). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences and Society*, 1, 329–346. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13503> (ver. 27.02.2022).
- d'Aniello, F. (2023). Giovani e cultura pedagogica del lavoro. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 94–99. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-14>
- Dato, D. (2019). Nuove adultità nei contesti organizzativi tra benessere e qualità della vita professionale. *Pedagogia Oggi*, XVII(2), 202–216. <https://doi.org/10.7346/PO-022019-13>
- Dewey, J. (1929/1958). *Experience and nature*. Dover Publications. (Original work published 1929).
- Dobson, M. W., Pengelly, M., Sime, J.-A., Albaladejo, S. A., Garcia, E. V., Gonzales, F., & Maseda, J. M. (2001). Situated learning with co-operative agent simulations in team training. *Computers in Human Behavior*, 17(5–6), 547–573.

[https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00023-1](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00023-1)

- Duffy, M. C., Azevedo, R., Sun, N.-Z., Griscom, S. E., Stead, V., Crelinsten, L., Wiseman, J., Maniatis, T., & Lachapelle, K. (2015). Team regulation in a simulated medical emergency: An in-depth analysis of cognitive, metacognitive, and affective processes. *Instructional Science*, *43*(3), 401–426.
- Graham, C. M., Daniel, H., & Doore, B. (2016). Millennial Teamwork and Technical Proficiency's Impact on Virtual Team Effectiveness: Implications for Business Educators and Leaders. *International Journal of e-Collaboration*, *12*(3), 29–48.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J. Lorsch (Ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 315-342). Prentice-Hall.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*. Harvard Business School Press.
- Huggins, L. P. (1998). Total quality management and the contributions of A.V. Feigenbaum. *Journal of Management History*, *4*(1), 60–67.
- Ivaldi, S., Scaratti, G., & Fregnan, E. (2022). Dwelling within the fourth industrial revolution: organizational learning for new competences, processes, and work cultures. *Journal of Workplace Learning*, *34*(1), 1–26.
- Jaiswal, A., Karabiyik, T., Thomas, P., & Magana, A. J. (2021). Characterizing team orientations and academic performance in cooperative project-based learning environments. *Education Sciences*, *11*(9), 520. <https://doi.org/10.3390/educsci11090520>
- Kruger, V. (2001). Main schools of TQM: “the big five”. *The TQM Magazine*, *13*(3), 146–155.
- Lipnack, J., & Stamps, J. (1997). *Virtual Teams: Reaching Across Space, Time, and Organizations with Technology*. John Wiley & Sons.
- Logemann, M., Aritz, J., Cardon, P., Swartz, S., Elhaddaoui, T., Getchell, K., Fleischmann, C., Helens-Hart, R., Li, X., Palmer-Silveira, J. C., Ruiz-Garrido, M., Springer, S., & Stapp, J. (2022). Standing strong amid a pandemic: How a global online team project stands up to the public health crisis. *British Journal of Educational Technology*, *53*, 577–592.
- Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, *18*(1), 49–75. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9293-5>
- Mortensen, M. (2014). Constructing the team: The antecedents and effects of membership model divergence. *Organization Science*, *25*(3), 909–931. <https://www.jstor.org/stable/43660915>
- Mortensen, M., & Haas, M. R. (2018). Perspective—Rethinking teams: From bounded membership to dynamic participation. *Organization Science*, *29*(2), 341–355.
- Nacamulli, R. C. D., & Lazazzara, A. (Eds.). (2019). *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*. Egea.
- Nyfoudi, M., Shipton, H., Theodorakopoulos, N., & Budhwar, P. (2023). Managerial coaching skill and team performance: How does the relationship work and under what conditions? *Human Resource Management Journal*, *33*(2), 328–345.

- Quaglino, G. P., Casagrande, S., & Catellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*. Raffaello Cortina.
- Rapp, T. L., Gilson, L. L., Mathieu, J. E., & Ruddy, T. M. (2016). Leading empowered teams: An examination of the role of external team leaders and team coaches. *Leadership Quarterly*, 27(1), 109–123.
- Richards, M. B., Becker, K. L., & Stollings-Holder, J. (2023). Escaping generational conflict: Using gamification to examine intergenerational communication & problem-solving. *Review of Managerial Science*, 18, 1597–1616.
- Serrelli, E. (2017). Équipe consultoriale e lavoro di team: alcune suggestioni dalle aziende e dai servizi educativi. *Consultori Familiari Oggi*, 25, 13–29.
- Serrelli, E. (2019). I team. In R. C. D. Nacamulli & A. Lazazzara (Eds.), *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo* (pp. 183-199). Egea.
- Serrelli, E. (2022). Le competenze per lavorare in équipe. In L. Abeni, L. Cadei, E. Serrelli, & D. Simeone (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 77-99). Scholé.
- Serrelli, E. (2024). Gioco e lavoro nella teoria pedagogica di John Dewey: una chiave esplicativa delle odierne fughe dal lavoro? *MeTis*, 2024(1), 195–213. <https://doi.org/10.30557/MT00298>
- Sole, D., & Edmondson, A. (2002). Situated knowledge and learning in dispersed teams. *British Journal of Management*, 13(S2), S17–S34.
- Stahl, G. K., & Maznevski, M. L. (2021). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A retrospective of research on multicultural work groups and an agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, 52, 4–22.
- Tuckman, B. (1965). *Developmental Sequence in Small Groups*. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita
- Vopel, K. W. (1991). *Manuale per animatori di gruppo. Teoria e prassi dei giochi di interazione*. Elledici.
- Weddle, H. (2021). Team emotion matters: exploring teacher collaboration dynamics over time. *Journal of Educational Change*, 24, 77–105.
- Whillans, A., Perlow, L., & Turek, A. (2021). Experimenting during the shift to virtual team work: Learnings from how teams adapted their activities during the COVID-19 pandemic. *Information and Organization*, 31, 100343.