

**Lauro Mattalucci, Elena Sarati**

**LA CULTURA DELLA FORMAZIONE NEL  
PANORAMA AZIENDALE: ELEMENTI DI  
CRITICITÀ, BEST PRATICHE E  
RIFLESSIONI POSSIBILI**



***Dialoghi***

***Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo***  
**Anno II, numero 1, Marzo 2011**

# LA CULTURA DELLA FORMAZIONE NEL PANORAMA AZIENDALE: ELEMENTI DI CRITICITÀ, BEST PRACTICE E RIFLESSIONI POSSIBILI

di Lauro Mattalucci, Elena Sarati

## 1. Premessa

Il tema della “cultura della formazione”, vista come aspetto della più generale cultura gestionale ed organizzativa che troviamo nelle aziende (Imprese e Amministrazioni Pubbliche), ci sembra aver trovato, in letteratura, una trattazione poco attenta. L’ampia offerta di strumenti metodologici per affrontare i progetti formativi sembra voler configurare un “dover essere” della funzione formazione che lascia in ombra l’esigenza di sottoporre ad indagine le categorie concettuali, i *frames* valoriali, i dubbi, le convinzioni, gli stereotipi e le retoriche che i diversi attori sociali impiegano per discorrere della formazione e giudicarne gli effetti.

La presenza di una cultura della formazione sufficientemente condivisa ed idonea a sostenere l’attuazione dei progetti formativi rappresenta tuttavia il fattore chiave per vincere la sfida del superamento di quella che è stata definita la “formazione apparente” (Maggi, 1974; Boldizzoni e Gagliardi, 1984), vale a dire di una formazione che non ha capacità di incidere nei processi reali di lavoro, perché – a differenza di quanto avviene per i programmi di addestramento<sup>1</sup> – non sono date le condizioni di contesto che consentono facilmente di trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative corsuali. Il tema di come valutare il “ritorno dell’investimento formativo” è esso stesso oggetto di numerose proposte metodologiche; ma più che di sofisticati strumenti per misurare il “ROI della formazione”, vi è necessità di capire perché le prassi valutative siano poco diffuse e, soprattutto, occorre creare nelle aziende le condizioni organizzative e culturali idonee a garantire un effettivo ritorno.

L’articolo si rivolge ai formatori ed ai manager interessati a far evolvere la cultura della formazione nelle aziende nelle quali (o per le quali) essi operano al fine di garantire una maggior incisività dei progetti formativi che vengono intrapresi.

Volendo superare la sindrome della formazione apparente, il primo scoglio da affrontare è quello di non lasciarsi trascinare dalle retoriche e dalle mode manageriali (Abrahamson, 1996, Abrahamson, Fairchild, 1999) che popolano ampiamente il “mercato della formazione”. Nei primi due paragrafi di questo scritto focalizzeremo quindi l’attenzione sulla cultura della formazione

---

<sup>1</sup> Nell’addestramento (vale a dire nell’apprendimento di “linguaggi” e di pratiche di lavoro che si inscrivono nelle attività di ruolo che i partecipanti devono svolgere) si integrano normalmente, senza troppi problemi, attività d’aula e *training on the job*. Il loro limite sta nella dimensione meramente operativa delle attività che sono oggetto di addestramento.

presente nelle aziende, mettendo in evidenza quali sono le retoriche che, impossessandosi via via dei concetti “alla moda” e depotenziando il senso del loro impatto organizzativo, non rendono un buon servizio a tale cultura, perpetuando il distacco tra i luoghi della formazione e quelli della reale vita organizzativa. Arriveremo, per tale strada, ad individuare nella necessaria integrazione tra contesti di apprendimento formali ed informali la questione cardine da affrontare quando si voglia davvero preoccuparsi del ritorno dell’investimento formativo (paragrafo 4).

La *pars construens* delle nostre riflessioni, con le indicazioni operative che si ritiene di poter suggerire ai formatori aziendali, rappresenta il compito più difficile da svolgere, soprattutto quando non si voglia banalizzare la complessità dei problemi con la proposta di “ricette” pronte all’uso. Cercheremo di declinare (paragrafo 5) quali siano i punti d’attenzione allo sviluppo della politica del personale e le acquisizioni professionali necessarie per un formatore, quando egli accetti l’idea di non essere solo un tecnico delle metodologie formative, ma intenda operare come agente di cambiamento organizzativo e culturale.

I “casi reali” citati (riferiti ad alcune nostre esperienze e sinteticamente raccontati nei riquadri ad essi dedicati) vogliono dare il senso di tale complessità, mettendo in evidenza come, nella gestione di un progetto formativo, l’impegno a far crescere la cultura della formazione costituisca una sorta di “agenda parallela” a quella della gestione tecnica del progetto stesso, attenta esclusivamente alle metodologie da adottare nelle varie fasi. Si tratta di un’agenda che, assumendo come prospettiva di azione il *change management*, si connota necessariamente per il riferimento ai “giochi di implementazione” (Bardach, 1978) in cui sono coinvolti i formatori nei rapporti che essi debbono intrattenere con i diversi *stakeholders*; tali giochi (come mostrano i casi citati) possono essere segnati da successi ed insuccessi, come sempre avviene quando si devono affrontare le resistenze al cambiamento. Le indicazioni fornite nel paragrafo 6 non aspirano quindi a diventare le linee guida di un nuovo manuale su “come fare formazione”, ma si propongono al servizio dei formatori che intendano gestire tale “agenda parallela”.

Nel paragrafo 7, infine, si tenterà di analizzare come tutto ciò impatti sulla professionalità dei formatori che vogliono operare come agenti di cambiamento, suggerendo indirettamente possibili sviluppi dei programmi di “formazione-formatori”.

## 2. Cosa si deve intendere per “cultura della formazione”?

Esiste, nelle Aziende e nelle Pubbliche Amministrazioni, una grande variabilità di connotazioni assunte dalle politiche di formazione del proprio personale: variabilità di budget, di articolazione, consistenza di organico e prerogative decisionali degli Uffici Formazione<sup>2</sup>, di finalità perseguite attraverso la leva della formazione, di processi di elaborazione di piani e programmi, di metodologie formative impiegate ed altro ancora. Il termine “cultura della formazione” è stato utilizzato, sia pure con una qualche parsimonia, per spiegare tale variabilità di situazioni e il tema dello sviluppo di una cultura della formazione è stato correlato alla capacità delle aziende<sup>3</sup> di usare la formazione del proprio personale come leva strategica per rispondere alle sfide provenienti dal contesto esterno e per migliorare le proprie performance (Robinson e Arthy, 1999).

Per cercare di precisare che cosa s’intenda per “cultura della formazione” di una determinata azienda potremmo, legandola ad una più generale connotazione di cultura organizzativa, definirla come “l’insieme di convinzioni, di idee generali, di pratiche e di valori che – in un dato momento della storia aziendale – legittimano, danno senso, indirizzano le prassi formative all’interno di un’organizzazione e che sono utilizzati per giudicarne l’efficacia”.

---

<sup>2</sup> Indichiamo con il termine Ufficio Formazione la struttura responsabile della elaborazione dei piani e programmi di formazione in una data azienda, comunque essa venga denominata e quale che sia la sua collocazione e strutturazione organizzativa.

<sup>3</sup> Si dovrebbe sempre dire “aziende e amministrazioni pubbliche”; utilizziamo per brevità il termine “azienda” anche per indicare entrambi i tipi di organizzazione tanto più che le considerazioni svolte in questo scritto sono per lo più trasversali rispetto alle due realtà. Questo non significa negare una specificità alle due realtà (né tanto meno aderire ad una visione “aziendalistica”, proposta spesso come modello per le amministrazioni pubbliche): tale specificità verrà “recuperata” quando necessario.

Il richiamo ad un dato momento della vita aziendale intende mettere la definizione al riparo dai limiti di una “prospettiva integrativa” di analisi della “cultura” organizzativa<sup>4</sup>, quando essa venga ricondotta unicamente ai valori istituzionalizzati, che hanno messo radici in una organizzazione determinandone un’identità che dura nel tempo, trascurando in tal modo di chiamare in causa le dinamiche attraverso le quali i diversi attori sociali contribuiscono nel tempo a modificarla. Appare invece utile, soprattutto quando si ragiona di “cultura della formazione”, adottare un’idea processuale e storica della cultura (Sarati, 2010, e Commento).

Cosa intendiamo per “cultura” di un’organizzazione? Essa può essere definita come un insieme di criteri di senso, pratiche e codici simbolici sufficientemente condivisi, prodotti attraverso le interazioni sociali e costantemente rielaborati dai diversi attori sociali (Crozier e Friedberg, 1977) impegnati in una continua negoziazione di significati. In tale processo di rielaborazione e negoziazione entrano in gioco molteplici fattori: le relazioni tra i soggetti, la loro identità, le diverse posizioni nel “campo”, le dinamiche di potere<sup>5</sup>. È da questa accezione che vogliamo partire per analizzare i fattori che possono determinare le caratteristiche della “cultura della formazione”.

Da un lato essa è espressione del gruppo dirigente al vertice dell’azienda, gruppo che legittima costantemente le proprie scelte strategiche e gestionali in riferimento ad un insieme di “teorie” e di valori, ed i cui discorsi, anche quelli attorno alla formazione, hanno una rilevanza primaria: la cultura della formazione è quindi determinata fortemente da ciò che, in merito a piani e programmi formativi, decide e argomenta il gruppo dirigente. Capita di leggere nella prosa *tranchant* ma pragmaticamente efficace di società statunitensi di consulenza affermazioni di questa natura:

«The goal of creating a Training and Learning Culture in an organization is to create an environment where everyone teaches, everyone learns, and everyone enhances their exceptional abilities. *Achieving this goal starts at the top.* Leaders of the firm must commit to developing a Training and Learning Culture and develop their own Teachable Point of View (TPOV). [...] Leaders should not only be able to put down their TPOV on paper, but they also should be able to easily articulate it to the rest of the firm. [...] Culture starts at the top of the firm. *Without the commitment of the CEO and firm partners, it is difficult — if not impossible — to build a Training and Learning Culture.*»<sup>6</sup> (corsivo nostro)

D’altra parte, nell’ambito della visione dinamica della cultura che abbiamo proposto, occorre subito dire che la cultura formativa dei vertici aziendali trova significato solo se messa a confronto con le culture degli altri *stakeholders*: il responsabile del Personale e dell’Ufficio Formazione, i formatori interni, i consulenti-formatori esterni all’azienda (impegnati nel “vendere formazione”, ma anche nel realizzare i progetti a loro affidati), il *middle management*, il sindacato, gli utenti di iniziative di formazione, ed altri ancora.

La semplice elencazione degli *stakeholders* e la riflessione sui diversi interessi, sulle diverse priorità che possono connotare le loro agende, sulle asimmetrie di potere di cui dispongono, fa comprendere quanto difficile sia raggiungere una cultura unitaria e atteggiamenti sinergici nella gestione dei progetti. Gli utenti dei piani e dei programmi di formazione hanno possibilità di incidere sulla cultura della formazione in azienda se hanno accesso – in maniera non solo rituale – all’“opzione voce” attraverso effettive inchieste sui bisogni formative, indagini di *follow-up* ed altro. Avremo modo di tornare più avanti su questo punto, anche attraverso il riferimento a casi reali.

Nella connotazione che la cultura formativa assume in un’azienda, pesano senza dubbio anche le esperienze che i formatori portano e le idee che essi (intesi come membri di una ben

---

<sup>4</sup> Schein (che, come noto, va annoverato tra i più autorevoli esponenti di tale approccio) definisce la cultura di una organizzazione come «l’insieme di assunti fondamentali che un dato gruppo ha inventato, scoperto, o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e di integrazione interna, e che hanno funzionato abbastanza bene da essere considerati validi, e perciò tali da poter essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi» (Schein, 1985).

<sup>5</sup> In questo senso la cultura può essere vista come la risultante, sempre contingente e ribaltabile, del potere di produrre o di inibire i discorsi da parte dei vari attori sociali (Foucault, 1972).

<sup>6</sup> [http://www.microsoft.com/dynamics/accountingprofessionals/ap\\_boomer\\_trainlearn.mspx](http://www.microsoft.com/dynamics/accountingprofessionals/ap_boomer_trainlearn.mspx), sito consultato il 29-05-08. Si trova oggi in [http://www.sefip.gov.uk/pdf/marketplace/Developing\\_a\\_true\\_organisational\\_learning\\_culture.pdf](http://www.sefip.gov.uk/pdf/marketplace/Developing_a_true_organisational_learning_culture.pdf)

visibile comunità professionale che comprende formatori aziendali, associazioni professionali, rappresentanti di società di consulenza, docenti universitari che scrivono sul tema, ecc.) hanno sugli obiettivi e sulla qualità della formazione, e sulle modalità operative attraverso cui si può presidiare tale qualità in ciascuna fase di un progetto formativo (analisi dei fabbisogni, progettazione, realizzazione, valutazione dei risultati)<sup>7</sup>. Ogni formatore, in quanto tecnico in grado di padroneggiare teorie e metodologie specifiche, ed impegnato a tenere aperti i canali di confronto con la propria comunità professionale, ha in mente quali dovrebbero essere gli “standard di qualità” da rispettare nelle varie fasi di impostazione ed attuazione dei progetti formativi<sup>8</sup>; aderisce inoltre, più o meno esplicitamente, ad un codice etico condiviso all’interno della propria comunità di riferimento che ne orienta l’agire<sup>9</sup>. Nella costruzione della cultura della formazione interviene dunque l’adozione di principi, criteri e linee-guida e pratiche aventi una validazione, finanche a livello internazionale, da parte della comunità professionale dei formatori: tali principi configurano quindi una sorta di “cultura formativa a cui tendere” che i professionisti della formazione si sforzano di promuovere all’interno delle organizzazioni. Gli Uffici Formazione e le risorse professionali da essi attivate, interne ed esterne, forti delle accennate competenze disciplinari, dispongono quanto meno di un “potere di influenza” rispetto alle decisioni in merito alle politiche formative in azienda. Sono loro che sono in grado, oltre che di identificare le più idonee metodologie, di prospettare taluni contenuti, di raccontare cosa avviene in altre aziende ed altro ancora. Tuttavia tali risorse non sempre rappresentano -sulla base della nostra esperienza- un elemento decisivo nello sviluppo della cultura della formazione in azienda, posizionandosi generalmente più sul “come” che sul “perché” della formazione, più sugli strumenti che sulle finalità, finalità che debbono necessariamente iscriversi nelle strategie definite dai vertici aziendali e, più specificatamente, nella *people strategy* adottata.

È facile indicare quella che dovrebbe essere la situazione ideale a cui tendere, in grado di mettere d'accordo tutti gli *stakeholder*. Perché una cultura della formazione “ricca” prenda piede nelle organizzazioni è necessario che tutti coloro che gestiscono attività formative in azienda, in stretta sinergia con i Responsabili del Personale e delle Funzioni coinvolte, divengano sempre più parte attiva nella definizione delle *finalità* della politica formativa, discostandosi dalla matrice culturale di tipo tecnico alla quale si è accennato. Se si vuole sostenere una cultura in cui la formazione assuma un valore strategico, i soggetti che si occupano dei processi formativi devono dialogare con il Management, entrare nel merito dei fini organizzativi che si perseguono con i vari progetti formativi, cogliere le possibili incongruenze tra finalità palesi e latenti e, in particolare, contrastare i pericoli di restare prigionieri della sindrome della “formazione apparente”<sup>10</sup>.

La nostra esperienza di gestione di progetti formativi ci testimonia – soprattutto, ma non solo in Italia – una realtà che appare talvolta lontana da quella appena delineata. Affronteremo a seguire alcuni nodi relativi alle condizioni organizzative che possono facilitare lo sviluppo di una cultura della formazione, ed ai contributi che i formatori possono apportare allo sviluppo di un diverso e più incisivo ruolo della formazione aziendale.

---

<sup>7</sup> La letteratura sulle metodologie con le quali gestire le varie fasi di un progetto formativo ha avuto, negli ultimi decenni, uno sviluppo formidabile (Quaglino, 2006). Una grande messe di proposte si è concentrata sulle cosiddette metodologie attive (*Outdoor Training*, Teatro d'Impresa, etc.): vedasi per tutti Rago, 2004.

<sup>8</sup> A questo riguardo è significativa, in Italia, la presenza dell'Associazione Italiana Qualità e Formazione (AIQF). Essa “adotta i principi e le norme di riferimento internazionali creando un modello di ingegneria e valutazione degli investimenti formativi basato su principi, criteri e linee-guida propri dei sistemi di gestione per la qualità ISO” (<http://www.cestor.it/enti/aiqf.htm>, sito consultato il 20/03/2011). Viene inoltre sempre più promossa, per i processi riguardanti l'impostazione e l'attuazione dei progetti formativi -anche in relazione all'utilizzo dei Fondi Paritetici Interprofessionali-, l'adozione di un Sistema di Gestione della Qualità basato sui principi propri della normativa ISO 9001:2008.

<sup>9</sup> In Italia, oltre al codice etico di AIQF, troviamo anche la “Carta dei valori” proposta dalla Associazione Italiana Formatori (<http://www.aifonline.it/showPage.php?template=istituzionale&id=144>, sito consultato il 20/03/2011).

<sup>10</sup> Sul tema della formazione apparente esiste un'ampia pubblicistica, a partire da Maggi (1974), Boldizzoni, Gagliardi (a cura di, 1984).

### 3. Cultura della formazione e valorizzazione del “capitale umano” tra retorica e buone prassi

Abbiamo sottolineato il carattere diversificato e mutevole della cultura della formazione, in connessione alla più ampia cultura aziendale, e la necessità di prendere in esame le prassi espresse dai diversi attori sociali. Questa sottolineatura solleva implicitamente il dubbio che tali prassi possano essere cosa diversa dai valori e comportamenti connessi alla professionalità dei formatori. Eppure esiste, nei discorsi diffusi, un'unanime sottolineatura della rilevanza del “capitale umano”, come vero *asset* strategico per le aziende che vogliono essere all'altezza delle sfide poste dallo sviluppo sempre più rapido di quella che è stata chiamata la “società della conoscenza”. Chi dunque può dissentire rispetto all'esigenza che ogni azienda ha di riuscire a creare un contesto organizzativo in cui – come si afferma nella citazione sopra riportata – «*everyone learns, and everyone enhances their exceptional abilities*»?

In effetti, una vastissima pubblicistica, a partire dagli atti dell'Unione Europea, in cui si ribadisce la necessità di «investire ulteriormente nel capitale umano tramite il miglioramento dell'istruzione e delle competenze»<sup>11</sup>, sembra oggi corroborare ampiamente questa cultura della necessaria valorizzazione del capitale umano. «La conoscenza – afferma Drucker - è diventata la risorsa economica chiave e la fonte di vantaggio competitivo dominante, se non l'unica» (Drucker, 1995). Rifkin (2000), il teorico della *New Economy*, sostiene che nel «capitalismo culturale, la cultura non è più una sovrastruttura, ma una forza produttiva effettiva». Il dibattito che si è sviluppato attorno a tali affermazioni, ponendole a confronto con le poco edificanti vicende di alcune aziende ampiamente rimbalzate sulle cronache giornalistiche, ha portato qualche osservatore critico a sottolineare la funzione di copertura ideologica che anche tali imprese affidano ai discorsi sul capitale umano, sulla responsabilità sociale dell'impresa e simili (Gallino, 2005)<sup>12</sup>.

Osserviamo qui solamente che, pur essendo difficile accedere a precise statistiche sugli investimenti formativi, la sensazione di chi opera nel campo della formazione è che non si registri – come ci si aspetterebbe, stanti le dichiarazioni sulla rilevanza strategica del capitale umano – una crescita verticale degli investimenti, e che, anzi, in presenza dei primi venti di crisi di mercato o di restrizione della finanza pubblica, ci si affretti spesso a stringere i cordoni della borsa proprio partendo dai budget della formazione.

Se gli investimenti per sviluppare il capitale umano fossero considerati veramente strategici ci si aspetterebbe, oltre ad una forte crescita degli investimenti formativi, una più marcata attenzione anche alla valutazione del loro ritorno; spesso le prassi valutative in uso, pur partendo dalla enunciazione di voler riferirsi al “modello dei quattro livelli di Kirkpatrick”<sup>13</sup> – rimangono quasi esclusivamente ancorate alla valutazione del gradimento; assai più raramente contemplan la valutazione dell'apprendimento, mentre rimangono per lo più inosservati – anche a causa delle

---

<sup>11</sup> Comunicazione al Consiglio europeo di primavera, il 2 febbraio 2005, dal titolo «Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona». Comunicazione del presidente Barroso con l'accordo del vicepresidente Verheugen

(vedasi [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/growth\\_and\\_jobs/c11325\\_it.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/growth_and_jobs/c11325_it.htm), sito consultato il 20/03/2011). È significativo che, nel 2003, soltanto il 4,7% degli italiani fra i 25 e i 64 anni aveva svolto attività formative. L'obiettivo comunitario da raggiungere entro il 2010, conosciuto appunto come “Strategia di Lisbona”, è del 12,5% (Editoriale di Francesco Florenzano su *Input* 2005, Gennaio-Febbraio).

<sup>12</sup> Rimanendo su un piano critico generale, si deve anche sottolineare quanto spesso venga disinvoltamente eluso il tema di come si possano conciliare le affermazioni sul necessario investimento in capitale umano con quello che Bourdieu (1999) chiama l'“habitus di precarietà” (che investe un numero crescente di lavoratori precari, a rischio di *downsizing* aziendale, ecc). «La filosofia d'impresa» - afferma Bourdieu - «non ha mai tanto parlato di fiducia, di cooperazione, di lealtà e di cultura d'impresa proprio in un'epoca in cui la continua adesione viene ottenuta attraverso la scomparsa di tutte le garanzie temporali [...]. Adesione che, d'altronde, non può che essere incerta e ambigua, perché la precarietà, la paura del licenziamento, il *downsizing* possono, come la disoccupazione, generare angoscia, demoralizzazione o conformismo». Su questo tema e sulle conseguenze dei vasti cambiamenti nel mercato del lavoro in termini di adesione e di sviluppo del capitale umano torneremo in questa rivista, stanti anche le differenti interpretazioni degli autori. Sulla Responsabilità Sociale d'Impresa, ved. Mattalucci, Parenti, Sarati (2010).

<sup>13</sup> Il modello messo a punto nel 1959 da Donald Kirkpatrick si sviluppa, com'è noto, su quattro livelli ed è detto anche gerarchico perché i dati raccolti a ciascun livello servono da base per la valutazione al livello successivo. I livelli sono: a) le reazioni dei partecipanti; b) l'apprendimento; c) l'applicazione di quanto appreso; d) i risultati per l'organizzazione. (Kirkpatrick, 1994).

difficoltà tecniche – quelle dei due livelli superiori, i più significativi per apprezzare il ROI della formazione. La sproporzione tra l'ampiezza e varietà di proposte metodologiche in tema di valutazione e la debole pratica applicativa nelle aziende è segno – dal nostro punto di vista – di una cultura della formazione ancora tutta da costruire.<sup>14</sup> «C'è – è stato osservato – una sorta di rassegnata accettazione della complessità e, quindi, dell'insolvibilità del tema della valutazione della formazione, e ciò porta a poca innovazione sia sul piano teorico-concettuale sia sul piano metodologico» (Boldizzoni, 2004).

Difficile è dunque non pensare che le affermazioni sulla rilevanza strategica del capitale umano nella società della conoscenza siano connotate da un'abbondante deriva retorica. Le affermazioni sulla conoscenza come *asset* strategico per il "capitalismo culturale" paiono essere per lo più inscrivibili nel repertorio più aggiornato dei "labirinti morali" studiati da R. Jackall, come manifestazione di quella che egli chiama "destrezza con i simboli", vale a dire la capacità di valersi, nel discorso pubblico, di edificanti teorie alla moda (Jackall, 1989). Tuttavia sono proprio le ricorrenti affermazioni retoriche a sostegno della valorizzazione del capitale umano che hanno trovato riscontri anche nella gran parte delle offerte formative<sup>15</sup>: emerge poco – quasi fosse scontato – il nodo delle condizioni di contesto e delle dinamiche che lo caratterizzano, non sempre facilitanti (quando non divengono addirittura ostative) lo sviluppo dei talenti.

Se – per riprendere il filo del nostro ragionamento – si vuole superare la sindrome della formazione apparente, occorre tenere le riflessioni che si fanno in azienda attorno ai piani ed ai programmi di formazione al riparo dalle tante (e non disinteressate) retoriche e mode manageriali che sovente connotano il mercato della formazione, facendo sì che esse assumano un reale valore per l'azienda. Si tratta di un proposito facile da enunciare ma difficile da mettere in pratica: il tema delle retoriche e delle "mode manageriali" ha dato luogo ad un amplissimo campo di studi critici, senza peraltro scalfire il successo che tali mode riscuotono in azienda<sup>16</sup>.

Ai fini delle nostre riflessioni sulla cultura della formazione è utile riferirsi agli studi di Abrahamson (relativi alla così detta "theory of management fashion") focalizzando l'attenzione sui discorsi sviluppati da alcune società di consulenza: si può osservare una sorta di "ciclo di vita" delle mode relative alle diverse tecniche manageriali che, di volta in volta, promettono di superare i limiti incontrati da modelli e strumenti precedentemente diffusi. Seguire le mode, non lasciando il dovuto spazio a processi riflessivi che mettano in evidenza quali risultati si sono ottenuti rispetto ai benefici attesi, significa condannarsi a non valutare il ritorno dell'investimento formativo. Non vi è neppure tempo per riflettere sulle condizioni organizzative e culturali che devono essere presenti quando si vogliono applicare tali tecniche, perché nel frattempo, per lo stesso ordine di problemi aziendali, emergono nuove proposte di strumenti "di sicura efficacia"<sup>17</sup>.

Ciò che le analisi di Abrahamson (incentrate su sofisticate valutazioni statistiche) non mettono sufficientemente in luce sono le discrasie che possono manifestarsi tra i discorsi sui modelli e sulle tecniche manageriali, e le applicazioni che se ne fanno nei progetti formativi e nelle sperimentazioni aziendali. C'è spesso, in queste ultime, un "depotenziamento" del portato di innovazione presente in taluni concetti, modelli e tecniche che le fa apparire come facilmente recepitibili dalle aziende, senza dover affrontare difficili cambiamenti culturali e senza mettere in

---

<sup>14</sup> Una ricerca ISTUD su oltre 100 aziende -citata in (Quarantino, 2004) - testimonia la debole presenza di prassi di valutazione formativa e l'insoddisfazione per tale stato di cose.

<sup>15</sup> È molto facile incontrare affermazioni del tipo: «Perché le aziende dovrebbero investire sempre più in formazione? Implementare sistemi di apprendimento e quindi di formazione vuol dire creare vantaggi competitivi, rendere più agevole l'esecuzione delle strategie, trasformare i cambiamenti in momento di crescita, valorizzare le persone e soprattutto gestire i talenti, vero differenziale delle moderne organizzazioni, *allineandoli alla cultura aziendale* (corsivo nostro)». L'utilizzo del termine "cultura", in correlazione con "allineamento" appare quantomeno discutibile. La citazione è riportata dal sito <http://www.areapress.it/vediarticolo.asp?id=15201>, sito consultato il 20-03-2011.

<sup>16</sup> Citiamo, tra i tanti, i contributi Czarniawska (1995), Abrahamson (1996), Abrahamson, Fairchild (1999).

<sup>17</sup> Abrahamson (Abrahamson, 1996) chiama *progressive normative expectation* la retorica che sostiene le aspettative sull'affinamento progressivo delle tecniche. In Abrahamson, Fairchild (1999) gli autori esaminano il susseguirsi dei cicli di vita delle mode concernenti le tecniche manageriali di *job empowerment*, circoli della qualità, *total quality management*, *business process reengineering* che, com'è noto, hanno avuto (e, per molti versi, ancora hanno) grande rilievo nel mercato della formazione. Le fortune delle differenti mode sono legate alla retorica che alimenta le sempre nuove proposte avanzate dalle società di formazione e consulenza e che trova rinforzo nella propensione diffusa che talvolta si riscontra a sfruttare tali proposte per veicolare verso i diversi *stakeholders* una positiva immagine di attenzione ai più moderni approcci (Meyer, Rowan, 1977).

discussione le strutture, le prassi gestionali e gli equilibri di potere. Eppure, a nostro parere, è proprio quest'azione di depotenziamento che consente, sul lato dell'offerta di formazione, di alimentare la promessa di risultati di breve termine e che può indurre, nelle organizzazioni, la tacita accettazione di una "formazione apparente"<sup>18</sup>.

Poiché si tratta di un punto essenziale che è opportuno riconoscere se non si vuole essere condizionati dalle enunciazioni retoriche sulla valorizzazione del capitale umano, è utile fornire almeno un paio di esempi di come si possa ottenere, in sede formativa, il depotenziamento di concetti, modelli e tecniche.

Il primo esempio si riferisce al concetto di *empowerment*. Secondo una definizione proposta dalla Banca Mondiale l'*empowerment* è un processo di «aumento della capacità degli individui o dei gruppi di compiere delle scelte e di trasformare quelle scelte nelle azioni e nei risultati voluti, per costruire i diversi beni collettivi e per migliorare l'efficienza e l'imparzialità del contesto organizzativo ed istituzionale che governa gli stessi»<sup>19</sup>. In tale accezione, al centro del processo di *empowerment* si colloca non semplicemente l'idea di impedire che le persone s'impoveriscano professionalmente (attraverso l'opportunità di partecipare a programmi di *life-long training*), ma proprio di acquisizione di potere, ossia di maggior autonomia decisionale, e migliore possibilità d'influenza all'interno del contesto organizzativo di riferimento, in un rapporto interlocutorio con altri ruoli. Una tale visione dell'*empowerment* (che coinvolge non solo i singoli, ma i gruppi di lavoro) si discosta con tutta evidenza da alcune prassi organizzative e formative che, di fatto, riducono il concetto di *empowerment* ad un processo di sviluppo, spesso proposto come ricetta universalistica, delle attitudini individuali, configurabile come un *attitudinal shaping* (Wilkinson, 1998), oppure a programmi di formazione volti a contrastare l'obsolescenza professionale, laddove non si arrivi al paradosso di confondere la valorizzazione del capitale umano e l'arricchimento dei ruoli con un processo che deve solo produrre "allineamento".

La stessa sorte, di depotenziamento concettuale e di standardizzazione al ribasso delle prassi applicative, ha subito in qualche caso l'idea dello sviluppo di "Comunità di Pratica" (CdP) (Gherardi, 2008). Le ricette consulenziali sono spesso ridotte a "disegno a tavolino" – ancorché sostenuto da soluzioni digitali "user centered" – di presunte *community*, in realtà sovente corrispondenti a professionisti legati tra loro dall'appartenenza alla stessa unità organizzativa o al medesimo ruolo formale. Il consolidamento di tali "aggregati sociali" è ritenuto di importanza "strategica" per l'organizzazione, sino al punto di parlare di *management by communities* nella illusione di avere accesso "per editto" al patrimonio di saperi taciti, e fondando su tale illusione quella che vorrebbe essere la politica aziendale di *knowledge management* (Mattalucci, 2003).

Gli esempi citati (ed i molti altri si potrebbero portare) ci portano a considerare come il depotenziamento del portato di innovazione stia alla base di talune iniziative formative, in particolare ove siano incentrate esclusivamente sulle tecniche (senza riflessioni sulle condizioni che rendono o meno applicabili tali tecniche). Tutto questo ci induce ad interrogarci su una serie di questioni relative alla cultura della formazione che troviamo presente, in un dato momento, in una data organizzazione. Per esempio, in che termini possiamo parlare di aperture verso processi di apprendimento organizzativo piuttosto che della persistenza di un orientamento a sostegno di modalità non più funzionali di gestione? Quali sono le ragioni del permanere di una cultura gestionale che spesso appare poco propensa a mettersi in discussione? Cosa comporta tutto questo in termini di effettive possibilità di cambiamento dei modelli manageriali, sui quali pure si spendono numerosi programmi formativi?

---

<sup>18</sup> In casi estremi si può parlare, in riferimento agli ostacoli che s'incontrano nel tentativo di far crescere la cultura della formazione, di presenza - nell'ambito dei discorsi che talvolta connotano l'adozione e lo sviluppo di piani e progetti formativi - di forme di "ipocrisia organizzativa", utilizzando tale termine nel senso tecnico indicato da Brunsson (1995), vale a dire come strategia discorsiva in grado di affrontare il problema della differenza tra ciò che dentro l'organizzazione "è possibile dire e ciò che è possibile fare". Brunsson afferma che «L'ipocrisia implica che quanto si può e si deve dire venga detto [...] anche da personaggi importanti [...] ma senza che il discorso conduca all'azione corrispondente. [...] Inoltre dal momento che i discorsi e le decisioni non sono collegati all'azione, è più facile accettare variazioni e contraddizioni all'interno di essi...» (Brunsson, 1995).

<sup>19</sup> Citazione riportata nel documento Health Evidence Network (HEN) del WHO, *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?, Annex 1. Empowerment and related concepts: definitions and dimensions*, 2006, pp. 17 (consultabile sul sito <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>). Per una definizione di *empowerment* si veda anche Wilkinson (1998); sul tema dell'*empowerment* e delle possibili declinazioni in ambito organizzativo si rimanda inoltre a Piccardo (1995) e Butera (1999).



La risposta da dare alle domande sopra formulate non può essere, a nostro modo di vedere, troppo generale. Esiste una variabilità di situazioni nelle quali chi propone iniziative di formazione può giocare un ruolo, anche rilevante, nella costruzione di una cultura della formazione capace di uscire da affermazioni ritualistiche e restituire valenza strategica (e non retorica) alla valorizzazione dei saperi. È su questo terreno di gioco, fatto di discrasie tra intenzioni dichiarate ed intenzioni reali, di fraintendimenti nei codici linguistici utilizzati, ma anche di problemi organizzativi che reclamano una soluzione, di attori sociali che desiderano accettare le sfide, ed altro ancora, che i responsabili della formazione e i formatori si trovano ad interpretare il proprio ruolo. È un terreno spesso fluido dove si confrontano e scontrano, nell'attivazione e gestione dei progetti formativi, punti di vista ed interessi diversi dei vari *stakeholders*; punti di vista ed interessi che si possono modificare nel corso dello svolgimento di tali progetti. Si tratta per i responsabili della formazione (e per i consulenti-formatori esterni che non si accontentino di assecondare le mode formative, ma si sentano impegnati a far crescere la cultura della formazione dell'azienda cliente) di guadagnare sul campo, nel corso dei progetti formativi, spazi ragionevolmente più ampi per consentire all'azienda di beneficiare di nuove competenze e di valorizzare davvero il potenziale professionale delle persone coinvolte.

Quella che qui proponiamo è dunque – come già accennato – una concezione del ruolo del Formatore – interno o esterno che sia – diversa da quella prevalente, ispirata ad un “approccio politico” allo sviluppo della cultura della formazione, riconducibile alla metafora del “gioco di implementazione”, ed, in particolare, alla capacità di produrre un sufficiente consenso sulla esigenza di non accontentarsi delle mode, ma di lavorare per costruire le condizioni organizzative che consentono realisticamente di andare al di là della formazione apparente. Si tratta, in altri termini, per un formatore, di accettare di operare come “agente di cambiamento culturale”, in grado di riconoscere come i processi formativi costituiscano un campo di azione nel quale sono presenti molteplici attori sociali, essendo ognuno portatore di proprie attese ed interessi e di un suo specifico potere di influenza: in tale campo di gioco (o “arena”<sup>20</sup>) anche i discorsi e le retoriche che si sviluppano attorno alla formazione sono espressione di una tensione per confermare o ridefinire e la propria posizione.

Di questo si avrà modo di dire più avanti, anche in relazione ad alcuni casi reali che saranno presentati. Ora dobbiamo però allargare un po' il campo della riflessione considerando assieme i processi di formazione e quelli di apprendimento, o meglio le iniziative formative formalmente strutturate e le occasioni di apprendimento che hanno luogo nello svolgimento delle attività lavorative o che passano attraverso la partecipazione a gruppi e comunità professionali.

#### **4. Contesti di apprendimento formali ed informali**

C'è una questione di livello generale che emerge quando si tenti di comprendere quale sia la “dialettica dei valori” che si sviluppa attorno alle prassi formative; la possiamo riassumere nella domanda “a cosa si riferiscono i vari attori sociali quando parlano di formazione?” Solo alle iniziative corsuali formalizzate nell'ambito dei piani e programmi di formazione o all'insieme dei “contesti formativi”, vale e dire alle possibilità di apprendimento che sono offerte ad una persona (*in primis* attraverso le attività lavorative che egli svolge)<sup>21</sup>? L'apprendimento nell'ambito dei contesti professionali nei quali un soggetto opera è notoriamente la principale fonte di acquisizione di competenze, tanto più ricca quanto più tali contesti si connotano per la presenza di ruoli lavorativi che consentono di cumulare esperienze significative e diversificate, offrendo occasioni di scambio con i colleghi, di contatto con i “clienti” della propria unità organizzativa, di confronto con le comunità professionali esterne ed altro ancora.

---

<sup>20</sup> La metafora dell'arena - che mette in luce come ogni processo di cambiamento costituisca una partita dagli esiti non mai completamente prevedibili - deriva dalla già citata teoria dell'“attore sociale” nell'ambito della quale si muove anche Bardach (1978).

<sup>21</sup> Rientra in questo ambito anche il dibattito sui processi di autoformazione, tema tanto più attuale quanto più frammentata risulta l'esperienza professionale dei soggetti. Si veda in proposito una ricerca ISFOL “Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione” (Grimaldi, Quaglino, 2004); sempre sul tema della formazione centrata sulla persona e “oltre l'organizzazione”, si veda Quaglino (2004 e 2006b).

Anche nel campo dei sistemi di formazione professionale e delle prassi di accreditamento delle competenze acquisite si distingue, a livello di Unione Europea, tra apprendimento “formale” (all’interno di percorsi formativi) ed apprendimento “informale” (che avviene nell’ambito di altri contesti di apprendimento)<sup>22</sup>.

La questione dei rapporti tra contesti di apprendimento formali e non formali non è certo di poco conto in rapporto alla cultura della formazione di un’azienda; essa può tuttavia alimentare aspetti anche ambivalenti. Esiste una diffusa opinione a vantaggio dell’imparare sul campo, attraverso la prassi lavorativa: secondo un tale orientamento valoriale tutto ciò che sta fuori dal circolo del “praticantato” o dalla esperienza *on the job* è “teoria”, «bella ma poco utile» (o, come spesso si legge nei questionari di gradimento compilati a fine corso, «molto interessante sul piano personale ma poco applicabile dentro la nostra organizzazione»<sup>23</sup>). Il corollario che taluni possono derivare da un siffatto “teorema” è la svalutazione delle iniziative formative o la loro riconduzione a “rito”. Capita con frequenza di sentire, soprattutto tra il middle management, ragionamenti del tipo<sup>24</sup>: «Le competenze che contano s’imparano con l’esperienza; io sono tanti anni che occupo questa posizione, dunque... Sono comunque contento di partecipare al corso: è sempre utile sentire nozioni nuove!», o viceversa affermazioni quali: «Sono tutte cose che già si fanno, ma mi è servito a dare loro un nome», spostando così l’attenzione ad un livello puramente “linguistico” o classificatorio.

Per quanto limitative in termini di effettivo cambiamento possano essere le opinioni sopra ricordate, esse inducono ad indagare i confini tra processi formativi formalizzati ed i processi di apprendimento che seguono percorsi informali, meno facili da individuare, ma potenzialmente assai ricchi in termini di crescita professionale. Il tema dell’integrazione tra i due processi diventa allora un punto chiave delle riflessioni che si possono fare attorno al cambiamento della cultura formativa. Separare i due processi significa decontestualizzare le proposte formative: in aula si parla ad esempio di *problem solving* e *decision making*, e non si ragiona sui processi reali con i quali in azienda si affrontano i problemi, si prendono le decisioni, e sulle effettive prerogative decisionali dei diversi ruoli.

Eppure, tutte le proposte formative promettono un ritorno dell’investimento formativo. Decontestualizzare significa banalizzare e depotenziare – come già abbiamo argomentato a proposito di concetti di *empowerment* e di CdP – il senso di tali proposte, anche quelle più meditate e promettenti. Esse rischiano così di venir ridotte a “mode”, che si affermano e rapidamente si consumano nel mercato della formazione. L’oblio delle proposte anteriori, superate da nuove mode, avviene senza che siano analizzate le ragioni delle mancate promesse: ci pare questa l’altra faccia della medaglia rispetto alla debole valutazione del ritorno degli investimenti formativi. Senza una qualche integrazione le iniziative formative che un’azienda attua rischiano di essere racchiuse in una gabbia (più o meno dorata a seconda della ricchezza dei *setting* formativi prescelti e dei “cerimoniali” che l’accompagnano) e diventa difficile parlare di ritorno dell’investimento formativo.

Il tema dell’integrazione tra processi di formazione formalizzati e processi di apprendimento informali è – come noto – ben presente nella letteratura sulla formazione. Senza entrare qui nel merito, basterà ricordare, tra le altre cose, le riflessioni sull’*action learning*<sup>25</sup>, vista come strategia educativa per consentire ai gruppi di fare esperienza e di riflettere sulle modalità di soluzione di problemi che hanno luogo all’interno dell’organizzazione (Revans, 1980 e 1982) e, in tempi più recenti, i dibattiti sulla possibilità di utilizzare la formazione come leva per mettere in valore i “saperi” delle CdP (Piccardo e Benozzo, 2005; Scotti e Sica, 2007) o per consentire che le Comunità di Apprendimento (CdA), sorte nel corso di programmi formativi, possano realisticamente sopravvivere e mettere radici all’interno dell’organizzazione (Matalucci, Sarati, 2007).

Proprio per il ruolo cruciale che riveste rispetto al superamento della formazione apparente, la ricerca di un efficace raccordo tra contesti di apprendimento formali e non formali rappresenta, a

---

<sup>22</sup> Nei documenti dell’U.E. in materia di *VET System* si distingue – forse con un eccesso di scrupolo analitico – tra apprendimento formale, non formale ed informale, dove la distinzione tra non formale ed informale si connette alla intenzionalità o meno di arricchire le proprie competenze dal punto di vista di colui che impara.

<sup>23</sup> Si veda nel precedente numero di questa rivista il contributo di Zanardo (2010) e Commenti.

<sup>24</sup> Le citazioni sono tratte dai questionari di gradimento somministrati da chi scrive alla fine di un corso di formazione.

<sup>25</sup> Si veda nel precedente numero di questa rivista i contributi di Matalucci (2010), Vito (2010) e Commenti.

nostro modo di vedere, un punto cardine rispetto alla maturità o meno che ha in azienda la “cultura della formazione e dell’apprendimento”, innanzi tutto a livello dei vertici aziendali, ma anche del *middle Management* e degli altri *stakeholder*. Non basta certamente lasciare ai soggetti che fruiscono di iniziative formative la ricerca di un tale raccordo, sperando che siano essi a farsi protagonisti del trasferimento nella prassi lavorativa delle competenze apprese in aula (oppure in altri contesti di apprendimento comunque lontani dalle proprie prassi)<sup>26</sup>. Considerare inoltre l’apprendimento come una pratica attiva, situata in specifici contesti, mediata da gruppi di lavoro o da CdP, pone, come si è accennato, il problema della ricchezza dei contesti gestionali ed organizzativi (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 2000; Gherardi, 2006).

Occorre dunque ricercare proattivamente le modalità e le condizioni di raccordo; ma questo non può avvenire operando in condizioni di invarianza gestionale ed organizzativa, senza riflettere sulla strategia del personale in essere in azienda, sui modelli di organizzazione del lavoro, sulla cultura gestionale, sulle politiche di *empowerment* (nel senso ampio chiarito in precedenza) e di riconoscimento e gestione delle conoscenze presenti in azienda, mettendo questi ultimi aspetti al riparo da retoriche di facciata sui temi della valorizzazione del capitale umano.

## **5. Il ruolo dei responsabili della formazione e dei professionisti della consulenza nella crescita della cultura della formazione: indicazioni pratiche e case-history.**

L’idea di fondo che abbiamo adottato per delineare l’evoluzione della cultura formativa s’incentra sulla presenza di una consapevolezza diffusa di dover integrare tra loro i piani di formazione che l’azienda adotta ed i processi di apprendimento che hanno luogo sul campo, in modo che essi si sostengano reciprocamente. Senza una specifica attenzione alla creazione di contesti organizzativi che consentano l’acquisizione e lo sviluppo di competenze, non esistono le condizioni perché si affermi un’adeguata cultura formativa.

Avendo sposato questo punto di vista, ne discendono alcune affermazioni che, diversamente, potrebbero apparire poco plausibili. Nelle Pubbliche Medie Imprese, com’è noto, è limitato il ricorso ad iniziative formative (e neppure esiste un Ufficio Formazione); tuttavia – come numerose ricerche hanno messo in luce – i modelli organizzativi adottati da talune PMI possono consentire al personale impiegato l’acquisizione sul campo di importanti competenze, secondo un modello che è stato variamente denominato: *situated learning* (Lave e Wenger, 1991; Anderson, Reder e Simon, 1996), *cognitive apprenticeship* (Bandura, 1997), etc. Viceversa, la presenza di un “sistema per la qualità della formazione”, certificato secondo gli standard ISO, che sia esclusivamente incentrato sui processi formativi in sé (dall’analisi dei fabbisogni alla valutazione finale) – senza connessioni con i contesti di apprendimento presenti nell’organizzazione – non può essere considerato un indicatore decisivo rispetto alla cultura della formazione, soprattutto tenendo conto delle possibili derive di mera applicazione formalistica che a volte connotano la gestione dei sistemi di qualità (Colombo, 2004).

Quali sono dunque gli aspetti che, in un’azienda, valgono a connotare l’esistenza di un effettivo sforzo d’integrazione della cultura della formazione e quella dell’apprendimento? Proviamo a rispondere sinteticamente a questa domanda facendo riferimento alla esistenza o meno delle prassi gestionali indicate nella tabella riportata qui di seguito (senza ovviamente voler dare ad essa il valore di un repertorio esaustivo di azioni da intraprendere e tanto meno pensare a tali azioni come riconducibili a metodiche standard). La ragione per cui abbiamo selezionato talune prassi rispetto ad altre, sta in quello che, sulla base della nostra esperienza, riteniamo essere il contributo che ne può derivare per ricomporre la separatezza tra formazione e realtà lavorativa.

---

<sup>26</sup> Non si vuole sicuramente negare che non vi siano spazi per un “raccordo strisciante” tra formazione e prassi lavorative, legato all’iniziativa dei partecipanti ed alle loro capacità personali di individuare spazi di applicazione di quanto appreso; possiamo anzi dire che quanto emerge dai corsi in termini guadagno formativo non passa nelle organizzazioni se non passa attraverso le disposizioni soggettive delle persone a spenderlo nella prassi lavorativa. Il punto è che – come indicano con grande frequenza le attività di *follow up* formativo – tale raccordo, se lasciato alla sola iniziativa dei partecipanti ai corsi, può risultare scarsamente efficace, stanti i vincoli organizzativi e culturali che essi incontrano e che li scoraggiano dal portare avanti loro iniziative.

Collegamenti della formazione con le politiche del personale attraverso:

- diffusione di modelli gestionali che responsabilizzano la dirigenza nello sviluppo delle competenze dei collaboratori;
- formazione ed apprendimento collegati a processi gestionali (di valutazione, mobilità, etc) basate sulla valorizzazione di competenze chiave impiegate nei processi lavorativi (“gestire per competenze”);
- sviluppo di effettive politiche di *empowerment*.

Formazione a supporto dei processi di innovazione tecnologica ed organizzativa; formazione a supporto del *change management* (CM):

- creazione di modelli di organizzazione del lavoro che mirano a dar spazio alla crescita professionale delle persone;
- coinvolgimento dei formatori nei progetti di *change management*;
- valorizzazione del ruolo che la formazione gioca nei progetti di cambiamento non solo come strumento per garantire la “provista di competenze”, ma anche come strumento di creazione di cultura e consenso tra gli attori coinvolti.

Collegamenti con le politiche volte a facilitare lo sviluppo di Comunità di Pratica:

- formazione finalizzata a “nutrire” lo sviluppo di CdP;
- progettazione degli interventi formativi coinvolgendo le CdP per mettere a fuoco le “buone prassi”;
- interesse a seguire nel tempo le CdA creando occasioni nelle quali esse possano trasformarsi in CdP;
- sostegno allo sviluppo di una cultura manageriale in grado di accrescere le capacità di apprendimento organizzativo (*management by learning*).

Le prassi gestionali evidenziate inducono una riflessione critica sulla capacità che può o meno avere oggi nelle aziende la funzione formazione, insieme ai consulenti-formatori esterni, di stimolare e sostenere tali prassi. Essere agente di cambiamento significa infatti, per chi si occupa di formazione, entrare nel merito di specifiche questioni di *people strategy* e di sviluppo organizzativo, come quelle richiamate in tabella. Una simile riflessione serve a mettere in luce, a nostro parere, possibili linee di necessario sviluppo delle professionalità dei formatori in termini di acquisizione di *key competence* che vanno ben oltre lo specifico campo delle teorie dell'apprendimento e delle metodologie formative.

Le prassi menzionate – che non sono ovviamente riservate solo alle grandi organizzazioni – richiedono, beninteso, il riferimento a specifici concetti, modelli e tecniche (sui quali non ci dilunghiamo), ma il fatto di averle richiamate non deve essere interpretato – è bene ripeterlo – come perorazione dell'impiego di “ricette manageriali” più o meno alla moda. Lo sforzo di implementazione di un'adeguata cultura della formazione e dell'apprendimento non si esaurisce con l'adozione di specifici progetti, ma si configura piuttosto come processo continuo, capace di durare nel tempo.

Nell'ambito della definizione processuale che abbiamo dato di tale cultura, legata all'incontro / scontro delle opinioni e degli interessi dei vari attori sociali, il tema del suo sviluppo chiama in causa, come già sottolineato, la metafora del gioco. Il termine *implementation game* può essere utilizzato per mettere in evidenza come i cambiamenti nella cultura di una organizzazione siano da considerarsi come la risultante delle tensioni, dei confronti critici e dei contrasti tra coloro che intendono dar rilievo ad alcuni valori e coloro che, in termini più o meno consapevoli, contrastano i tentativi di cambiamento utilizzando il loro potere di influenza (i “contro-implementatori”<sup>27</sup>). Ne

<sup>27</sup> Il termine “contro-implementatori”, vale a dire di coloro che “giocano contro” il cambiamento, è mutuato da Bardach (1978).

discende che nessun progetto formativo avente una qualche complessità si presenta mai come lo svolgimento lineare di un percorso razionalmente pensato sin dall'inizio, ma si configura come una successione cangiante di mosse da giocare per consolidare, sul piano dei comportamenti e delle attribuzioni di senso, i risultati via via raggiunti. L'analisi *in itinere* di quanto accade nel corso del progetto è tanto più utile quanto più apre, tra le persone coinvolte, spazi di autoconsapevolezza delle proprie logiche di azione<sup>28</sup>.

Il caso "Una società di assicurazione", di seguito riportato, mostra appunto quale può essere il concreto svolgersi del ciclo di vita di un progetto, con i relativi successi e limiti incontrati nel produrre cambiamento organizzativo.

## Una società di assicurazioni

### Premessa

Il presente caso intende fornire un esempio di come si possa, nel corso di un progetto formativo, far evolvere la cultura della formazione e dell'apprendimento. Il punto d'avvio del progetto è stata la richiesta del Top Management di voler continuare un percorso formativo già iniziato in precedenza sulle tecniche di *problem solving* e *decision making* viste come parte integrante delle strategie di *empowerment* dei *Professional* e delle Seconde linee manageriali. Grazie ad una già evoluta cultura formativa presente in azienda è stato agevole per i formatori concordare con il Committente (la funzione Personale) una linea di azione finalizzata (attraverso azioni mirate di *coaching* e di *training on the job*) a realizzare quella saldatura tra formazione ed apprendimento sul campo che abbiamo indicato al § 4 come condizione necessaria per poter parlare di ritorno dell'investimento formativo. Di fatto su questo terreno si sono registrati (come testimoniano le analisi di *follow up* condotte) incoraggianti elementi di successo, proprio in termini di superamento della formazione apparente. Gli aspetti di interesse del caso consistono soprattutto nell'analisi dei percorsi che il progetto ha assunto in virtù delle riflessioni su quanto, in corso d'opera, andava emergendo nella percezione dei diversi attori sociali, arrivando anche a modalità di presa delle decisioni da parte dei vertici aziendali. Quest'ultimo fronte, sul quale, alla fine del progetto, si era deciso di collocare il "gioco di implementazione", avrebbe certamente potuto prevedere ulteriori sviluppi.

### Le richieste del cliente e la fase iniziale del progetto

Nel caso della società in questione – un'azienda assicurativa di medie dimensioni, parte di un gruppo internazionale – la richiesta iniziale era quella di favorire l'utilizzo di adeguati strumenti di analisi e valutazione ("tecniche" di *problem solving* e *decision making* per *Professional*, "Seconde linee" e per il Management): tali tecniche dovevano essere il più possibile condivise, per poi divenire patrimonio diffuso dell'intera organizzazione, garantendo in tal modo l'adesione ad un "metodo" comune di fronte ai problemi emergenti e alle decisioni da assumere.

La domanda di formazione – è bene precisarlo fin da subito – appariva sostenuta da un ampio *Commitment*, rappresentato sia dalle Funzioni Formazione e Personale, sia da una forte attenzione ai processi formativi e da un coinvolgimento diretto da parte dell'Amministratore Delegato (AD).

Nel corso della progettazione si decise di utilizzare una serie di strumenti d'indagine, praticabili in virtù della forte *sponsorship* interna:

- interviste con l'AD e le prime linee di Dirigenti, mirate a meglio comprendere il senso e il valore aggiunto che al possesso di tali tecniche veniva attribuito nel contesto e nel momento che l'organizzazione viveva;

<sup>28</sup> Tale riflessione è facilitata dalla tenuta di un "diario di bordo", concepito come forma di organizzazione condivisa della memoria del progetto.

- osservazione di una riunione del Gruppo di Management (GdM) e di alcune riunioni delle Prime linee con i loro collaboratori, per individuare le modalità in essere di analisi dei problemi e di gestione del processo decisionale;
- un paio di *focus group* con un campione di Seconde linee e *Professional*, per identificare aspettative sull'intervento formativo, esperienze pregresse, situazioni-problema e processi rilevanti sui quali costruire esperienze di apprendimento, a partire dall'applicazione di alcune tecniche.

A valle delle azioni di analisi risultò chiaro che la finalità implicita nell'avvio del percorso formativo era duplice:

- per quanto riguarda il Management, il cambiamento delle forme di partecipazione ai processi/progetti finalizzati ai traguardi di business ed all'attuazione della *mission* aziendale, attuata a livello di GdM, ma anche attraverso un diverso modello di raccordo tra Prime e Seconde linee aziendali;
- più estesamente il bisogno da un lato di potenziare la capacità propositiva dei soggetti in un contesto in forte cambiamento, e dall'altro di diffondere modalità di partecipazione ai processi di sviluppo organizzativo (e ai momenti decisionali) fondate appunto sulle tecniche apprese e condivise, in modo che il loro impiego diventasse una sorta di *habitus* nei modi di partecipazione alle riunioni.

Si decise di puntare su una strategia di intervento distinta per ruoli di *Professional*, Seconde linee e Management, con un "*training mix*" così articolato per *target*:

*Professional e Seconde linee*:

- procedere in prima battuta con una serie di interventi formativi centrati sulle tecniche di *problem solving/ decision making*, costruendo intorno a tale "dominio metodologico" una Comunità di Apprendimento trasversale rispetto alle strutture aziendali, comprensiva di tutte le Seconde Linee e i *Professional*;
- far seguire a questa prima fase un'attività di *coaching* e di *training on the job* effettuata dai Consulenti/Formatori dividendo i Corsisti in piccoli gruppi, in cui si dovevano sviluppare progetti di miglioramento fondati su un corretto utilizzo delle "tecniche" e degli strumenti appresi.

*Gruppo di Management (AD e "Prime linee")*:

- coinvolgere nel piano formativo anche il GdM con un percorso parallelo centrato sulla condivisione di alcune tecniche applicate a casi reali che il gruppo si trovava ad affrontare.

### **Gli sviluppi in itinere ed i fattori chiave emersi**

A livello di Seconde linee e *Professional* la costruzione delle Comunità di Apprendimento (CdA) ebbe successo; il programma formativo venne apprezzato dai partecipanti, e si decisero alcune linee di sviluppo, fondate sul recupero dei risultati dell'esperienza formativa come "primo passo" per favorire lo sviluppo di vere e proprie Comunità di Pratica (CdP), proseguendo lungo un percorso che aveva comportato un forte investimento da parte dei partecipanti, soprattutto nella fase di *coaching* e di *training on the job*, ed aveva fatto crescere l'esigenza di una cultura della partecipazione e della collegialità.

I passi successivi, concordati con il cliente, furono dunque:

- la presentazione al Management di alcune proposte di miglioramento e innovazione che potessero sostenere processi di sviluppo organizzativo in corso o futuri;
- la creazione di un sito di progetto sulla intranet aziendale nel quale fossero messi a disposizione di tutto il personale materiali didattici ed una guida all'uso delle "tecniche" e degli strumenti (sui quali si era già prodotto uno sforzo di rielaborazione autonomo);

- la definizione autonoma da parte dei gruppi di nuovi “domini” (o nodi problematici) intorno ai quali lavorare, allargando i meccanismi di partecipazione alle CdP.

Nel caso del GdM, la necessità da un lato di misurarsi con decisioni strategiche e dall'altro di soffermarsi meglio sui meccanismi con cui nel gruppo tali decisioni erano prese, portò ad un nuovo sviluppo nel merito e nel metodo dell'intervento formativo: ci si indirizzò verso un percorso di riflessione critica (secondo una modalità di *team coaching*) sui processi decisionali che riguardavano il GdM, intesi come componente del modello di *governance* aziendale, conducendo il gruppo all'analisi e alla revisione di alcuni processi decisionali e delle modalità con cui essi erano affrontati, attraverso la definizione di regole costruite e condivise nel corso di alcuni specifici *workshop*.

Le ragioni di successo del progetto si ricollegano in ampia misura ad una forte attribuzione simbolica di valore all'uso delle “tecniche” e degli strumenti proposti, voluta espressamente dall'AD. L'utilizzo di tali tecniche ha assunto nel corso del progetto un significato non di tipo tecnico strumentale, ma come elemento visibile di una cultura focalizzata sul miglioramento delle performance. Inoltre, è emerso nel corso del progetto un reale bisogno, ad ogni livello, di partecipare fattivamente ai processi di sviluppo organizzativo e di riflettere nello stesso tempo sulle modalità di partecipazione, con particolare riferimento alla dimensione collegiale. La finalità generale del progetto poneva infatti sul tappeto, attraverso l'insistenza sul “metodo”, l'esigenza di radicare gli apprendimenti alle prassi organizzative che segnavano i momenti di collegialità e di partecipazione alle decisioni organizzative. In tal modo si completava la saldatura tra formazione e processi reali.

Un elemento rilevante è stata la disponibilità del Management a mettersi in discussione e a sviluppare il confronto dialettico tra le diverse funzioni e ruoli aziendali: è proprio tale disponibilità che assume, infatti, un ruolo centrale nello sviluppo, in azienda, di capacità di apprendimento organizzativo<sup>29</sup>.

Tuttavia la realizzazione del processo di apprendimento organizzativo sopra delineato non poteva non impattare sulla persistenza residua di logiche di *status*, di barriere organizzative, di ottiche monodisciplinari, che dovevano essere messe in discussione. Si è visto che, al di là delle intenzioni dei soggetti, la transizione verso una cultura maggiormente “*learning oriented*” ha portato inevitabilmente con sé squilibri e tensioni che rischiavano a volte di “sospendere” la propensione al dialogo e al confronto.

Positivo è apparso, in questa prospettiva, l'aver voluto, da parte dell'AD, che la riflessione sulle modalità di presa delle decisioni coinvolgesse le Prime linee aziendali. Tale riflessione ha dato come risultato – attraverso opportuni *workshop* supportati dalla consulenza esterna – l'elaborazione di linee di miglioramento che riguardano non solo le modalità di svolgimento delle riunioni del GdM, ma anche cambiamenti da adottare nella gestione dei progetti strategici.

La possibilità di procedere in parallelo, lungo la direttrice delle CdP da sviluppare tra le Seconde linee ed i *Professional* e lungo quella della revisione delle modalità di presa di decisione nel GdM, è apparso come elemento essenziale per un effettivo passaggio verso un'organizzazione che fosse maggiormente *learned oriented*. È tuttavia verosimile che in tal modo si sia prodotto un *overload* di aspettative nei confronti del progetto. Su quest'ultimo terreno, avente rilevanza strategica, per un ancor più produttivo modello di gestione delle comunicazioni aziendali e delle riunioni, la strada di attuazione del cambiamento si è fatta più impervia e probabilmente avrebbe avuto bisogno di una continuità nel tempo per consolidare i risultati ottenuti e sostenerne di ulteriori.

Dall'approccio dell'*implementation game* discende anche che nessun progresso compiuto nel corso di un progetto, per quanto importante esso sia, può mai considerarsi decisivo; esso va

<sup>29</sup> Si veda al riguardo Mattalucci (1996)

difeso, ma rimane pur sempre legato al complesso andamento del gioco tra implementazione e contro-implementazione.

Ogni progetto che, all'interno di un'azienda, connota la politica formativa può – come già si è detto – essere visto dai responsabili della formazione come occasione per far crescere la cultura della formazione e dell'apprendimento. Ciò che suggeriamo è di stabilire uno stretto legame tra il modo con il quale, sotto il profilo tecnico-metodologico, si gestiscono i piani ed i programmi di formazione e quello dello sviluppo della cultura della formazione e dell'apprendimento che fa necessariamente da sfondo a tale gestione. Si tratta – come abbiamo anticipato in premessa – di due agende di lavoro parallele. La *case history* esaminata ci dice della difficoltà di giocare questa partita che, lungi dal poter essere vinta una volta per sempre, va vista piuttosto come possibile progressivo “spostamento in avanti” della cultura della formazione e dell'apprendimento.

A questo proposito riportiamo di seguito un esempio di progetto formativo realizzato tempo fa in una importante Azienda Ospedaliera che, fin da subito, è stato fortemente legato a processi di innovazione e di cambiamento organizzativo, e ha poi significativamente originato esperienze di diffusione, circolazione e messa in valore delle conoscenze all'interno e anche all'esterno dell'Azienda, in una logica di costruzione di un network di relazioni con altre realtà sanitarie per promuovere e migliorare l'informazione e la condivisione del sapere.

## Un Ente Ospedaliero

### Sintesi del progetto

Il caso in questione è relativo ad un'Azienda Ospedaliera di rilievo nazionale, con 2650 posti letto e 6000 dipendenti, che accorpa diversi presidi e strutture sanitarie regionali, e conta un'utenza di circa un milione di abitanti con percentuali elevate di pazienti provenienti, specie per le alte specialità e le terapie intensive, da altre regioni.

Quando è stato erogato il primo progetto (2001-2002, cui sono poi seguiti negli anni altri interventi) il nuovo assetto organizzativo dipartimentale mirava a creare un'Azienda nella quale si riducesse il peso della burocrazia e si tendesse ad eliminare gli sprechi, incoraggiando l'efficienza attraverso una nuova programmazione dei servizi.

In questo contesto l'Ufficio Qualità aveva disposto e guidato un modello di certificazione di singole Unità Operative (U.O.), richiedendo l'identificazione dei referenti per la Qualità per U.O. e a livello di Dipartimento, e organizzando un breve percorso formativo per i primi (Referenti U.O.), che comprendesse, oltre allo sviluppo di conoscenze e strumenti di base sui temi della qualità del servizio, della normativa ISO9000 e dell'accreditamento in Sanità, anche giornate di sensibilizzazione su aspetti di taglio più relazionale nell'interazione con il cliente interno ed esterno.

A valle degli interventi pilota e del successo dell'iniziativa, e procedendo ad un'analisi congiunta con l'Ufficio Qualità dei bisogni specifici di formazione, è stato successivamente definito, parallelamente al percorso base per i Referenti Qualità per Unità Operative, un piano formativo per gli stessi che comprendesse anche sessioni di aggiornamento sulla norma ISO9000 in ottica Vision 2000 e la definizione di un Piano Organizzativo delle azioni da impostare per poter avviare all'interno della propria UO il progetto SGQ (Sistema di gestione per Processi della Qualità).

Per ottenere questo riscontro si rendeva necessario un ampliamento del programma didattico non solo sul piano tematico, ma dedicando un ampio spazio sia a modalità che sostenessero l'applicazione sul campo degli apprendimenti, sia a situazioni che favorissero una reale socializzazione ai nuovi ruoli e la interiorizzazione di un'autentica cultura della qualità.

Il ruolo dei formatori esterni si è spostato quindi oltre lo spazio dell'aula, nella direzione di un supporto consulenziale, di coordinamento e monitoraggio per la realizzazione di un sistema di gestione per la qualità e processi che fosse certificabile e che potesse fornire un modello organizzativo legato ad un vero percorso di miglioramento continuo.



Sono stati costruiti momenti di consulenza *ad hoc*, mirati a supportare “on the job”, in modo più flessibile e personalizzato, gli attori impegnati nel processo di consolidamento di sistemi di gestione processi e qualità, e volti ad alimentare l'efficacia e la produttività dei gruppi di miglioramento (ad es. attraverso la preparazione a riunioni per la definizione di piani di miglioramento o riunioni di riesame, o tramite azioni di supporto per l'identificazione e sviluppo degli indicatori di processo, ecc.).

Nello stesso tempo, la consapevolezza della complessità nel processo di costruzione di nuovi ruoli ha centrato l'attenzione sull'analisi di alcune dinamiche centrali nella costruzione del role-set, ed al coinvolgimento, nella ricerca di una comune cultura della qualità, dei vertici.

In quest'ottica sono stati dedicati alcuni momenti seminariali ai Dirigenti (Dirigenti Tecnico-Amministrativi e Primari), proponendo una panoramica sulla realtà sanitaria italiana e la politica della qualità e l'accreditamento e certificazione a livello regionale, un confronto su riscontri sui cambiamenti introdotti dall'implementazione del Sistema Qualità nelle rispettive U.O. e una riflessione sul ruolo del Dirigente Ospedaliero, anche alla luce dei principi del Quality Management.

Il percorso è stato poi esteso (ovviamente con i necessari adattamenti) anche ai Direttori di Dipartimento (Referenti Qualità per Dipartimento), con l'obiettivo di favorire un rafforzamento ed una estensione delle competenze della funzione di responsabile di Dipartimento, in particolare come figura di coordinamento e riferimento dell'SGQ delle relative U.O. di competenza.

L'intervento ha coinvolto un numero complessivo di 160 discenti nel corso del primo anno per complessive 5600 ore di formazione (il personale è stato formato per complessive 700 gg partecipante).

### **Esiti del processo formativo**

Tra gli esiti del processo formativo e di consulenza, possiamo annoverare un duplice risultato, sia sul piano dell'applicabilità della formazione, sia in termini di diffusione successiva dei saperi espressi e condivisi nel percorso di formazione:

Per quanto riguarda l'impatto in termini di implementazione S.Q. :

- 16 unità operative sono state sottoposte a certificazione al termine della primo anno di formazione e vi sono state 16 nuove adesioni da parte di unità operative con start up immediato;
- da alcuni lavori di gruppo realizzati nel corso delle attività formative sono emersi spunti ed elementi per la definizione e l'attivazione di alcuni nuovi progetti di miglioramento trasversali alle U.O. e ulteriori esigenze formative.

Un altro riscontro significativo è stata la condivisione di prassi formative e saperi che ha permesso progressivamente all'Ufficio Qualità di promuovere in altre U.O. e presso Aziende Ospedaliere sul territorio interventi di diffusione di una cultura della qualità e di strumenti idonei a supportarla, costruiti in modo autonomo.

Già nell'anno successivo al primo intervento formativo -si legge nelle dichiarazioni del Responsabile dell'Ufficio Formazione e Ufficio Qualità- «abbiamo tenuto 98 corsi, per 203 edizioni complessive, che hanno coinvolto 11.480 partecipanti, 1.920 dei quali provenienti da altre Aziende Ospedaliere».

Il prolungamento delle attività oltre lo spazio formativo ha dunque visto un duplice risvolto, sia sul piano delle prassi operative e dei riscontri in termini di ritorni per l'organizzazione, sia nel senso di una condivisione e di uno sviluppo dei saperi all'interno di un ambito professionale che valicasse i confini della singola Azienda.

## Le ragioni di un successo

Una prima riflessione possibile risiede certamente nell'elemento facilitante dato dall'interesse ai temi della qualità suscitato dall'obbligo dell'accREDITAMENTO.

Su tale terreno si è innescata una più ampia riflessione in merito all'opportunità di favorire progetti di miglioramento che superassero una cultura della qualità non appiattita su puri formalismi: fondamentale in questo senso la determinazione del Commitment nell'intenzione di mettere il Sistema Qualità al riparo da possibili derive burocratiche, in modo che fosse in linea con le esigenze di miglioramento dell'organizzazione.

Di essenziale importanza, nel favorire un non facile salto di paradigma rispetto alla declinazione della normativa, l'attenzione costante che è stata posta non solo agli aspetti prettamente tecnici, ma alla costruzione e condivisione di un comune sentire intorno ai temi della qualità, che fosse diffuso (anche attraverso opportune azioni di comunicazione interna, quali ad es. un House Organ dedicato) e toccasse anche i vertici.

Da un punto di vista progettuale, centrale è risultata la stretta collaborazione tra consulenza esterna e team dell'Ufficio qualità nella costituzione di un "Comitato Guida" che si configurasse come di reale supporto al miglioramento organizzativo attraverso azioni di analisi e coprogettazione e costruzione condivisa dei contenuti e della proposta formativa, nella ricerca costante di radicare gli apprendimenti alle prassi organizzative e di rivedere *in itinere* i contenuti dei programmi formativi alla luce delle ricadute possibili<sup>30</sup>.

## 6. Alcune piste di sviluppo della cultura della formazione

È necessario a questo punto chiedersi quali sono le carte che un responsabile di formazione può giocare in questa partita. Non crediamo che vi siano "ricette" da proporre. L'approccio politico allo sviluppo della cultura della formazione si sostanzia nella individuazione tattica delle mosse giuste da effettuare di volta in volta nella gestione dei progetti. Indicheremo qui (cercando di esplicitare le nostre *learned lessons*) alcune possibili piste che chi ha il compito di veicolare la formazione ci sembra possa percorrere nel giocare la partita dell'implementazione; questo nell'ipotesi che egli voglia farlo senza rimanere prigioniero di troppo pessimistiche valutazioni prognostiche che spesso si sentono e danno per scontata l'impossibilità di cambiare la cultura della formazione. La tendenza a "concentrarsi sui vincoli" costituisce, com'è noto, uno dei principali ostacoli al cambiamento.

Le quattro strade che saranno qui esplicitate (che ovviamente non esauriscono le possibilità) s'incentrano su questioni "canoniche" che si incontrano nella strutturazioni di piani e programmi di formazione e che hanno come denominatore comune il coinvolgimento dei vertici aziendali e degli altri attori sociali che possono avere voce in capitolo nelle decisioni sulla politica formativa. Esse mirano tutte quante ad aprire in azienda maggiori possibilità di discorsi intorno alla formazione che costituiscano un trampolino di lancio per catalizzare il cambiamento; ci riferiamo a discorsi che ruotano intorno ai piani formativi, al resoconto dei progetti messi in campo, ecc. Uno dei più vistosi vincoli allo sviluppo della cultura della formazione e dell'apprendimento è infatti l'assenza di spazi di riflessione reale su tale cultura, sottratti a retoriche, stereotipi che mascherano sostanziali scetticismi latenti.

---

<sup>30</sup> Un ruolo rilevante ha avuto anche il processo di valutazione della formazione e delle azioni di consulenza, che è stata realizzata attraverso un mix quali-quantitativo (le consuete analisi di gradimento e apprendimento attraverso questionari somministrati a fine corso, la raccolta strutturata di feed-back da parte dei partecipanti coinvolti, e interviste ad hoc), ma soprattutto tramite il monitoraggio continuo dell'andamento dei corsi e delle azioni effettivamente attuate all'interno delle diverse U.O.. Il processo di valutazione non è mai stato separato dalla progettazione formativa, nell'ottica di una continua rivisitazione dei contenuti e del processo alla luce dell'implementazione del Sistema Qualità.

## **A. Il budget e il piano annuale di formazione**

In stridente contraddizione con la retorica del “capitale umano”, si registra come talvolta la formulazione del budget destinato alle attività formative avvenga senza le opportune riflessioni volte a far emergere le priorità d'intervento ed a rendere esplicite le relazioni causali tra iniziative formative e risultati che si vogliono raggiungere. L'assenza – a dispetto delle proposte metodologiche avanzate in merito (Quaglino, 2006a) – di una appropriata formulazione di un piano annuale che declini linee guida ed obiettivi da raggiungere indica una cultura formativa ancora debole, che inclina verso la ripetitività delle iniziative o l'accondiscendenza verso le mode manageriali, e che non carica l'investimento formativo di specifiche aspettative.

Ovviamente il panorama delle realtà aziendali è alquanto variegato e non vanno fatte eccessive generalizzazioni. Il caso “Una società di assicurazioni” ci offre un esempio di azienda nella quale aveva già messo radici una specifica attenzione nel mettere in valore gli investimenti formativi e dove la impostazione del piano di formazione discendeva direttamente dalla riflessione che il Gruppo di Management annualmente svolgeva sulle iniziative di sviluppo del personale derivanti dalla propria *vision* e dalle scelte strategiche.

È importante per i Responsabili delle azioni formative spendere le proprie risorse di influenza per far sì che la impostazione del piano annuale di formazione si configuri come processo che si svolge nella piena consapevolezza del Management. Senza voler scomodare anche per la gestione delle politiche formative il (già abusato) termine di “*governance*”, va pur detto che la questione del coinvolgimento del Management nel piano annuale di formazione vale come azione volta a predisporre le “condizioni di contesto” favorevoli perché vi sia un ritorno dell’investimento formativo<sup>31</sup>. Va aggiunto che l'impostazione del piano di formazione trova un significato ancor più ampio se diventa occasione per “dare voce” agli utenti potenziali, ponendo una specifica attenzione ai feedback (opportunamente acquisiti) derivanti dai progetti svolti in precedenza. Solo così le politiche formative possono trarre profitto dai successi o dalle delusioni delle esperienze pregresse, in una prospettiva di apprendimento organizzativo capace di contrastare retoriche e mode manageriali.

## **B. L'indagine sui bisogni formativi**

L'avvio di un progetto formativo nasce spesso dalla convinzione della committenza di dover colmare un deficit di competenze presente tra i titolari di determinati ruoli aziendali. È un'esperienza che quasi tutti i formatori hanno fatto quella di partire dall'indagine dei bisogni formativi, fatta intervistando alcuni testimoni privilegiati, per accorgersi presto che il problema non sta tanto nel possesso o meno di competenze, ma nelle condizioni organizzative che ne consentono l'utilizzo. La questione, infatti, non è solo formativa, ma anche organizzativa.

Affrontare il cambiamento organizzativo spesso spaventa: serve un *commitment* forte, i tempi si allungano, il rischio di insuccesso può essere alto... Sovente sono gli stessi formatori che, anziché ragionare in termini di saldatura tra sviluppo di competenze e cambiamento organizzativo, fanno un passo indietro, e tornano a concentrarsi sul mandato iniziale prospettando le migliori modalità per trasmettere agli interessati determinate competenze. Situazioni come queste moltiplicano con evidenza le situazioni in cui si produce formazione apparente.

Le indagini sui bisogni formativi risultano maggiormente interessanti quando non si “reifichi” il concetto di bisogno volendo misurare (con tecniche più o meno credibili) i “*competence gap*”, ma si analizzino assieme, come facce di una stessa medaglia, le esigenze di una provvista di competenze e le modalità attraverso le quali tali competenze possono svilupparsi nei contesti lavorativi. In quest'ottica si può anche pensare alla opportunità di ribaltare l'usuale ordine temporale tra la formazione formale (che viene prima) e la formazione sul campo (che viene dopo), in modo che la formazione formale intervenga quando si sono creati i presupposti perché gli apprendimenti entrino nella prassi.

---

<sup>31</sup> La questione della formulazione del piano di formazione assume particolare rilievo nella P.A.: essendo, in ogni amministrazione, tale piano un “atto dovuto”, c'è sempre il rischio che esso si trasformi in mero atto burocratico, slegato da un'effettiva strategia del personale e dello sviluppo organizzativo.

### **C. La gestione dei programmi formativi**

Nella gestione di un progetto formativo di una qualche complessità non si può non fare riferimento ad uno dei capisaldi del Project Management che postula la necessità di assicurarsi costantemente il *commitment* dei vertici aziendali attraverso la creazione di uno *steering committee* che comprenda i ruoli chiave ai fini del successo, e sovrintenda all'andamento del progetto, curando anche il coinvolgimento dei principali *stakeholders*. Si tratta di un'esigenza specialmente forte quanto il committente diretto del progetto formativo non riassume in sé tutte le risorse necessarie per garantire il superamento dei possibili fattori critici di successo.

L'esperienza testimonia una frequente riluttanza delle organizzazioni verso la costituzione di uno *steering committee*<sup>32</sup>. Altre volte si giunge ad una definizione puramente formalistica di tale comitato che – lungi dal garantire funzioni di indirizzo, guida, legittimazione, supporto al cambiamento – finisce per tradursi in un organismo evanescente, privo di un ruolo effettivo. Non è forse questo un segno – al di là di dichiarazioni retoriche – di una insufficiente attenzione alle politiche formative? Non va forse rintracciata qui la causa (o almeno una delle cause) delle condizioni di contesto poco favorevoli a mettere in valore i processi di apprendimento e a garantire il ritorno degli investimenti formativi?

Per quanto banale sia dirlo, va ribadito che sull'esigenza di formalizzare uno *steering committee* che valuti l'andamento del progetto e non faccia mancare il proprio *commitment* non si dovrebbe mai derogare a cuor leggero. Passa anche per questa via la possibilità di capire cosa c'è sotto il velo della retorica, e quanto credibile sia la volontà di dare impulso ad una più appropriata cultura della formazione.

### **D. La valutazione della formazione**

Non senza ragioni il modello dei quattro livelli di Kirpatrick (che pure viene utilizzato normalmente solo ai livelli più bassi) è stato messo in discussione in termini di efficacia, dal momento che, aspirando ad un approccio positivisticò, rigidamente incentrato su variabili quantitative e sulle relazioni di causa/effetto, misurabili attraverso correlazioni tra tali variabili, rinuncia ad approcci qualitativi, di tipo ermeneutico, che – come abbondantemente accettato nell'ambito della ricerca sociale – consentono di entrare più in profondità nei criteri di senso e nei giudizi di valore espressi dai vari *stakeholder* sulle attività formative. Derivano da tale riflessione critica proposte di modelli valutativi che sappiano integrare tra loro indagini quantitative e qualitative (Gagliardi e Quarantino, 2005).

Il caso "Una grande *Public Utility*", qui riportato, illustra la come le indagini di *follow up* incentrate su una metodologia di ricerca di tipo "ermeneutico" possano diventare – quando si trovino interlocutori attenti – una importante occasione di ampliamento della cultura della formazione e dell'apprendimento.

#### **Una grande Public Utility**

##### **Premessa**

Il caso in questione offre un positivo esempio di come si possa realizzare una delle piste di sviluppo della cultura della formazione indicate al § 6. La realizzazione di un'indagine di *follow up* (pensata per dare voce ai partecipanti sulle condizioni di contesto necessarie per far sì che i contenuti dei seminari frequentati potessero mettere radici in azienda) ha costituito una positiva occasione di ampliamento della "cultura della formazione e dell'apprendimento".

<sup>32</sup> Le obiezioni sono per lo più riconducibili ad un preciso stereotipo: «Da noi i comitati non funzionano, le persone ai vertici sono troppo impegnate, tanto poi agli incontri non vengono, è un formalismo inutile».

## **Il follow up**

L'indagine ha fatto seguito, dopo un arco di tempo di alcuni mesi, ad un progetto formativo che aveva coinvolto tutta la Funzione Personale e Organizzazione (PO) ai diversi livelli di responsabilità (Dirigenti e Quadri) e nelle diverse strutture organizzative ("centro" e "periferia") dell'Azienda. Il percorso formativo, attentamente progettato, si articolava in una serie di moduli dalla durata di due giorni ciascuno, fruiti con cadenze mensili con modalità residenziali e prevedeva momenti di confronto e dibattito con autorevoli Dirigenti aziendali, Docenti di livello universitario e testimoni provenienti da altre aziende. La finalità del progetto formativo era quella di offrire ai partecipanti un'occasione per acquisire "gli strumenti concettuali e operativi per affrontare l'evoluzione del loro ruolo a fronte dei cambiamenti strategici intervenuti"

Seguendo le prassi valutative in uso in azienda, i partecipanti avevano compilato un questionario di gradimento che aveva registrato pareri lusinghieri sotto ogni profilo (anche per quanto riguarda l'acquisizione di competenze utilizzabili nelle attività di ruolo). L'indagine di cui stiamo parlando – condotta attraverso interviste libere ad un campione qualitativamente significativo di partecipanti – mirava ad approfondire le valutazioni (alquanto stereotipate) espresse ed a formulare proposte per un *next step* formativo che si concretizzasse in un programma di interventi capaci di far crescere collettivamente la "comunità" delle persone operanti nei diversi processi della Funzione PO.

## **I risultati dell'indagine**

I risultati dell'indagine hanno, innanzi tutto, confermato la opportunità, nelle metodologie di valutazione formativa, di combinare indagini di tipo quantitativo e di tipo qualitativo. A queste ultime si è affidato il compito di approfondire i giudizi espressi sull'esperienza formativa, considerandoli come "pre-testo" per far emergere la dialettica dei valori che connotava il dibattito sull'evoluzione della funzione di appartenenza. Senza entrare qui, per brevità, nel merito di tale dialettica, ci limitiamo a dire che si è evidenziata la presenza, nella comunità dei Dirigenti e Quadri della funzione PO, di una "identità lacerata", connotata da differenti attribuzioni di priorità nel processo di cambiamento. Le diverse valutazioni riguardavano le modalità di distacco da vecchie prassi gestionali di tipo consociativo, l'adozione di più avanzati strumenti di gestione e sviluppo del personale, l'esigenza di maggiore cooperazione con i Responsabili di linea sui temi della razionalizzazione organizzativa ed altro ancora. Tutto ciò ha consentito di formulare proposte sul *next step* formativo che muovevano nella direzione di legare tra loro i contesti di apprendimento formale ed informale (combinando approfondimenti concernenti specifiche tematiche gestionali, con analisi di *benchmarking* esterno, e *workshop* incentrati su concreti casi gestionali).

Senza ovviamente pensare che l'indagine dovesse portare ad una svolta decisiva nella cultura formativa dell'azienda, si deve constatare come essa abbia prodotto quanto meno un ampliamento ed un approfondimento della dialettica interna alla funzione.

La presentazione dei risultati dell'indagine è stata occasione per affrontare con alcuni Dirigenti della Funzione questioni chiave attinenti alla politica delle risorse umane:

*Come può la funzione PO accompagnare il cambiamento culturale che il management di line deve compiere per rendersi protagonista di una nuova e forte stagione di razionalizzazione dei processi organizzativi? Che cosa significa per il Personale, in questa prospettiva, essere funzione di servizio alla line? Quale ruolo può giocare la formazione?*

I partecipanti a tali momenti di riflessione hanno giudicato con favore il fatto che l'indagine di *follow up* abbia offerto assai più occasioni di apprendimento organizzativo di quante, addirittura, non fossero emerse nel corso dell'intervento formativo al quale avevano partecipato.

## 7. Ulteriori riflessioni sulla professionalità dei formatori

Avendo suggerito alcune piste di lavoro, possiamo tornare ad interrogarci su quale debba essere, nella prospettiva indicata, la professionalità che viene richiesta ai formatori. La cultura dei formatori e la stessa concezione del loro ruolo è tutt'altro che omogenea. Si è sviluppata da tempo, nell'ambito della comunità dei formatori, una vasta e significativa riflessione sul proprio ruolo professionale (Le Boterf e Viallet, 1974, Caspar e Vonderscher, 1986)<sup>33</sup>

Un primo aspetto che connota una parte dei professionisti della formazione è, come accennato, il ripiegamento su un sapere prevalentemente incentrato su precise proposte tecniche (si pensi ad es. a quelle relative alla così detta formazione esperienziale) che stanno alla base di un'offerta formativa, spesso di taglio molto specialistico, legato alla propria appartenenza disciplinare (Rago, 2004). Ancorché le specificità siano del tutto legittime, se intendiamo la formazione come leva strategica per lo sviluppo delle organizzazioni e delle persone che operano all'interno delle organizzazioni, non possiamo pensare ad un campo disciplinare che non sia ibrido, trasversale, multi appartenente, in cui la salvaguardia dei saperi specialistici non prescinda dalla loro integrazione.

Spesso il bisogno di acquisire autorevolezza attraverso la specializzazione porta il formatore a definirsi soprattutto come esperto delle metodologie formative, in grado di strutturare "scientificamente" i vari processi (dall'analisi dei bisogni formativi, alla gestione degli interventi, alla valutazione dei risultati), quasi che la sofisticazione (e finanche l'exasperazione ingegneristica) di queste ultime potesse surrogare la necessità di trovare un'appropriata formulazione dei problemi organizzativi ed una loro possibile soluzione che non prescinda né dalla storia delle organizzazioni e dalla loro ragion d'essere, né da ciò che gli individui possono apportare attraverso il loro lavoro in termini di motivazioni e competenze e di apprendimento collaborativo.

Se, come abbiamo cercato di argomentare, l'interazione con il committente, anche ai livelli decisionali più alti, appare fondamentale, non è una visione parziale, di una disciplina e di specifiche metodologie, che può facilitare un reale confronto e un dialogo costruttivo con chi assume un punto di vista sull'organizzazione necessariamente diverso e più ampio (Schön, 1993). Per essere riconosciuti come interlocutori è fondamentale leggere l'organizzazione attraverso i processi e le prassi gestionali, entrare nei meccanismi di costruzione della cultura d'impresa, indagare i suoi sistemi di valori, il modello di *governance*, le modalità di comunicazione e di presa delle decisioni. Non infrequentemente, il professionista della formazione conosce le organizzazioni attraverso lo spazio del progetto, e del progetto specifico che nasce da una aprioristica definizione dei problemi da affrontare: le semplicistiche affermazioni su argomenti come la costruzione del ruolo, la *leadership*, le dinamiche di *team building*, i processi di comunicazione, fino ad arrivare ai temi più in auge come il valore delle comunità professionali e l'attenzione alla capitalizzazione dei saperi, risultano spesso decontestualizzati e definiti in riferimento ad una letteratura poco ripensata e scarsamente ancorata alla vita all'interno di un'organizzazione. Si tratta di un approccio che, anche se trova talvolta l'apparente favore del committente, finisce poi per rendere poco credibili i temi affrontati, creando la sensazione che essi prescindano dai reali processi organizzativi.

In molti altri casi, tale modalità di proposta determina la scarsa fiducia da parte dei committenti stessi, come testimoniano le parole di un Responsabile Risorse Umane di un'importante realtà italiana: «La formazione non dev'essere fine a se stessa, ma va condivisa con la committenza. A volte invece viene spacciata dai consulenti esterni per 'indispensabile', relativamente a tematiche o modalità di formazione che 'non si possono non sperimentare': non ci si preoccupa di conoscere le politiche di sviluppo del personale, mettendosi in ascolto dei problemi dell'organizzazione»<sup>34</sup>.

Per uscire dai ritualismi può essere utile fermarsi a fare il punto, e, ripensando anche alla professionalità del formatore, recuperare il senso di "saper agire", inteso come combinazione efficace di diversi saper fare nei vari contesti e situazioni-problema (Le Boterf, 1997).

---

<sup>33</sup> La letteratura sul ruolo del formatore è ormai vastissima; una bibliografia relativa alla realtà francese è reperibile al sito <http://www.cnam.fr>, sito consultato il 20/03/2011.

<sup>34</sup> L'affermazione è tratta da una ricerca, ancora in corso di svolgimento, sulla cultura della formazione condotta da un gruppo di lavoro del quale fanno parte anche gli autori del presente scritto.

## 8. Conclusioni

Abbiamo posto la questione del ritorno degli investimenti formativi in termini di superamento delle contraddizioni che popolano la faglia che divide le attribuzioni di valore allo sviluppo del “capitale umano” ed il persistere di una sorta di “facile *realpolitik*” incentrata sul mantenimento di una struttura rigidamente gerarchica e di logiche di status, incapaci di tradurre tale valore in prassi gestionali efficaci. Così, ad esempio, il persistere di culture che, al di là delle affermazioni e delle evidenze pratiche, appaiono scarsamente disponibili alla costruzione di ruoli ricchi, in cui centrali siano l’assunzione di responsabilità ed i processi di delega, è sufficiente a svalutare qualsiasi retorica sulla valenza strategica degli investimenti formativi ed a trasformare le iniziative di formazione manageriale in rituali vissuti, magari con interesse, ma con sostanziale scetticismo.

Si è argomentato come, in una situazione di questo tipo, chi ha la responsabilità di impostare e di gestire i piani di formazione aziendale e voglia misurarsi con la sfida del “superamento della formazione apparente”, debba necessariamente muoversi tra le contraddizioni presenti, per far crescere la cultura della formazione lungo alcune direttrici che ci siamo sforzati di mettere in evidenza. Rimanere ancorati in modo esclusivo alle tecnicità del “fare formazione” non consente di affrontare tale sfida: come in ogni percorso di cambiamento della cultura organizzativa, chi intende farsene promotore attraverso la formazione dovrà, attraverso le mosse giuste, guadagnare il consenso di attori sociali che hanno voce in capitolo. Cercherà allora di porre precocemente sul tappeto il tema dei risultati che si vogliono ottenere e delle “strategie di influenza sociale” che occorre adottare (Matalucci, 2004), e si sforzerà di promuovere momenti di riflessione collettiva sui progetti attivati e sulle “lezioni apprese”.

Il tema del ritorno degli investimenti formativi e quello, strettamente interconnesso, di un “approccio politico” allo sviluppo di una non ambigua cultura della formazione – temi che hanno costituito il filo conduttore del presente scritto – possono rappresentare, a nostro parere, un fertile terreno sul quale i formatori maggiormente si confrontino, oltre che per affinare i loro approcci finalizzati ad un’effettiva valorizzazione delle risorse professionali presenti nelle organizzazioni, anche per tentare di recuperare il senso di una reale comunità professionale.

## 9. Riferimenti bibliografici

- Abrahamson E. (1996), “Management Fashion”, in *Academy of Management Review*, 16, pp. 254-285.
- Abrahamson E. & Fairchild G. (1999), “Management Fashion. Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes”, in *Administrative Science Quarterly*, 44, pp. 708-740.
- Alessandrini G., a cura di (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci.
- Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A. (1996), “Situated Learning and Education”, in *Educational Researcher*, 25 (4), pp. 5-11.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*, Addison Wesley, Reading Mass.; trad. it.: *Apprendimento Organizzativo*, Milano, Guerini e Associati.
- Bandura A. (1997), *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bardach E. (1978), *The implementation game. What happens after a bill becomes law*, Cambridge MA, MIT Press.
- Becker G. (1993), *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, NBER (National Bureau of Economic Research).
- Boldizzoni D., Gagliardi P., a cura di (1984), *Oltre la formazione apparente: investimenti in educazione e strategie d'impresa*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- Boldizzoni D. (2004), *La valutazione della formazione*, in Boldizzoni D., Nacamulli R. (a cura di), *Oltre l'aula – Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Milano, Apogeo.
- Boud D., Garrick J. (1999), *Understanding Learning at Work*, London, Routledge.
- Bourdieu P. (1999), *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neoliberista*, Roma, I libri di Reset.
- Brown J.S., Duguid P. (2000), *The social life of information*, Boston, Harvard Business School press; trad. it.: *La vita sociale dell'informazione*, Milano, Etas libri, 2001.

- Brunsson N. (1995), *Idee e azioni: la giustificazione e l'ipocrisia come alternative al controllo*, in Bacharach S. B., Gagliardi P., Mundell B. (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Milano, Guerini e Associati.
- Butera F. (1977), "Per una ridefinizione del concetto di cambiamento organizzativo", in *Studi Organizzativi*, 9, pp. 43-78.
- Butera F. (1999), "Economia e società nell'impresa: l'impresa eccellente socialmente capace", in *Studi Organizzativi*, 1, pp. 11-39.
- Caspar P., Vonderscher M.J. (1986), *Profession responsable de formation*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Czarniawska B. (1995), "Rhetoric And Modern Organizations", Special Issue of Studies, in *Culture Organizations and Society*, 1 (2).
- Colombo S. (2004), "La certificazione della qualità nell'organizzazione aziendale", in *Studi Organizzativi*, 2, pp. 211-237.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil; trad. It.: *Attore sociale e sistema*, Milano, Etas Libri, 1978.
- Drucker P.F. (1995), *Managing in a Time of Great Change*, New York, Truman Tally.
- Foucault M. (1972), *I meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*, Torino, Einaudi.
- Gagliardi P., Quaratino L. (2005), *L'impatto della formazione, un approccio etnografico*, Milano, Guerini e Associati.
- Gallino L. (2005), *L'impresa irresponsabile*, Torino, Einaudi.
- Gherardi S., Nicolini D. (2000), "The organizational learning of safety in communities of practice", in *Journal of Management Inquiry*, 9 (1), pp. 7-18.
- Gherardi S. (2006), *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Oxford, Blackwell.
- Gherardi S. (2008), "Dalla comunità di pratica alle pratiche della comunità: breve storia di un concetto in viaggio", in *Studi organizzativi*, 1, pp. 49-72.
- Grimaldi A., Quagliano G.P., a cura di (2004), *Tra orientamento e auto-orientamento tra formazione e autoformazione*, Roma, Isfol.
- Jackall R. (1989), *Moral Mazes, The World of Corporate Managers*, Oxford University Press; trad. It.: *Labirinti Morali. Il mondo ambiguo dei manager*, Torino, Edizioni di Comunità, 2001.
- Kirkpatrick D.E. (1994), *Evaluating Training Programs: The Fours Levels*, New York, Bantam Books.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Le Boterf G., Viallet F. (1974), "Les formateurs sont-ils en situation professionnelle?", in *Éducation permanente* (Septembre-October), pp. 61-85.
- Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Maggi B. (1974), "La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca", in *Studi Organizzativi*, 1.
- Mattalucci L. (1994), "La formazione a supporto del cambiamento organizzativo: paradigmi a confronto", in *Risorsa Uomo*, 2 (2), pp. 215-232.
- Mattalucci L. (1996), *Apprendere l'Apprendimento Organizzativo*, in Alessandrini G., *Apprendimento Organizzativo: la Via del Kanbrain*, Milano, Edizione Unicopli.
- Mattalucci L. (2003), "La pratica del Knowledge Management: confronto tra approcci possibili", in *Studi organizzativi*, 1, pp. 75-100.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), "Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 205-228.
- Mattalucci L. (2010), "Formazione esperienziale e processi riflessivi", in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1.
- Meyer J., Rowan B. (1977), "Institutionalized organizations: Formal structure as mity and ceremony", in *American Journal of Sociology*, 6, pp. 594-602.
- Philips J.J. (1997), *Return of Investment in Training and Performance Improvement Programs*, Woburn, Mass., Butterworth Heinemann.
- Piccardo C. (1995), *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Piccardo C., Benozzo A., (2006), "Lo spazio della formazione per le comunità di pratiche", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 115-131.



- Quaglino G.P., a cura di (2004), *Autoformazione: autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Quaglino G.P. (2006 a), *Scritti di formazione* 3, Milano, Franco Angeli.
- Quaglino G.P. (2006 b), "Una formazione centrata sulla persona", in *Sociologia del lavoro*, 103, pp. 88-96.
- Quarantino L. (2004), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Milano, Apogeo.
- Rago E. (2004), *L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale*, Milano, Franco Angeli.
- Revans R.W. (1980), *Action Learning*, London, Blond & Briggs.
- Revans R. W. (1982), *The origin and Growth of Action Learning*, Bromley, UK, Chartwell Bratt.
- Rifkin J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Milano, Mondadori.
- Robinson C., Arthy K. (eds.), (1999), *Lifelong learning: Developing a training culture*, National Centre for Vocational Education Research, Leabrook (Australia).
- Sarati E. (2010), "Cultura, identità e cambiamento. Una chiave di lettura per l'analisi delle organizzazioni e per l'azione del Consulente-Formatore", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (e commento a cura di L. Mattalucci), pp. 39-54.
- Schein E. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Calif., Jossey Bass; trad. it.: *Cultura d'azienda e leadership*, Milano, Guerini e Associati, 1990.
- Scotti E., Sica R. (2007), *Community Management, Processi informali, social networking e tecnologie web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*, Milano, Apogeo.
- Schön D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Vino A. (2010), "Riflessività, formazione e condizioni di contesto", *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (e Commento a cura di L. Mattalucci), pp. 20-24.
- Weick K.E. (1995), *The sensemaking in organizations*, Thousand Oaks, California, Sage; trad. it.: *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", in *Studi Organizzativi*, 1, pp. 1-34.
- Wenger E., MC Dermott R., Snyder W. (2002), *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press.
- Wilkinson A. (1998), "Empowerment: theory and practice", in *Personnel Review*, 27, pp. 40-56.
- Zanardo A., "Andragogia: la scoperta di una scienza in divenire. Apprendere in età adulta", in *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1 (e Commento di E. Sarati, dialogando con Giovanni Greco), pp. 26-37.
- Zymelman M. (1976), *An Economic Evaluation of Vocational training Programs*, Word Bank Staff Occ., Paper 21, John Hopldns Press.