

Pratiche di valutazione negli interventi formativi. Uno schema interpretativo*

di Domenico Lipari**

1. Valutazione, pratiche formative, processi organizzativi

L'interesse e la sensibilità per i temi della valutazione delle attività formative sono notevolmente cresciuti in Italia nel corso degli ultimi 10/15 anni coinvolgendo non solo gli addetti ai lavori in senso stretto (operatori della formazione), ma anche (e sempre più) altri attori che allo sviluppo delle attività formative contribuiscono a vario titolo e con vari ruoli (politici, amministratori, imprenditori, ecc.). In effetti, a partire dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, sulla scia dei primi contributi di fine anni Settanta e degli anni Ottanta¹, si intensificano tanto le elaborazioni teoriche e le proposte metodologiche, quanto le pratiche di valutazione.

Il «discorso» valutativo si impone dunque nel dibattito tecnico e tra gli attori che operano sul campo come una delle dimensioni cruciali dell'azione formativa sotto la spinta di una molteplicità di fattori tra i quali un peso decisivo è indubbiamente esercitato dalla rilevanza, anche quantitativa che, proprio a partire da quegli anni, gli investimenti (pubblici e privati) in formazione cominciano ad assumere in quasi tutti gli ambiti di attività: da qui l'interesse dei committenti alla comprensione dell'efficacia degli interventi da loro promossi e finanziati e la crescente sensibilità degli operatori ad interrogarsi sul senso delle loro azioni tecniche.

Attorno a questo nucleo originario di «domanda di valutazione» (in rapida e vorticosa espansione²) si viene consolidando un ambito specializzato di riflessione e di elaborazione metodologica che trova un suo punto di riferimento non solo nelle forme di istituzionalizzazione semi-disciplinare dei temi valutativi nell'ambito dei programmi di molte Università (si pensi ai corsi ed agli insegnamenti dedicati alla valutazione nelle Facoltà di Scienze della Formazione), ma anche nell'impulso derivante dalla costituzione (1997) dell'AIV (Associazione Italiana di Valutazione) che si pone fin dalle sue origini come soggetto attivo di riflessione teorica e metodologica e di promozione e sviluppo della cultura valutativa³.

Ben si comprende come, in simili condizioni «contestuali», la valutazione costituisca un solido ancoraggio motivazionale (oltre che tecnico) per l'azione formativa: la rilevanza della valutazione è percepita con crescente consapevolezza da gran parte degli attori come cruciale sia nelle attività legate all'elaborazione e alla gestione di politiche formative complesse, sia nella progettazione e nella realizzazione di azioni formative di dimensioni più circoscritte e limitate.

E' inevitabile che a questa nuova sensibilità ed al consolidarsi di una di una coscienza valutativa sempre più matura, si accompagni, nel corso degli anni, una vasta produzione di studi, elaborazioni, ricerche empiriche e schemi di metodo che coinvolge un ampio e variegato fronte di aree culturali (da quelle più consolidate a quelle più nuove) che, pur nella differenziazione degli scopi scientifici e

* Il presente articolo è stato pubblicato nella rivista "FOR", n. 67, 2006

** Docente e ricercatore senior al Formez di Roma; è docente della Facoltà di Sociologia dell'Università «La Sapienza» di Roma; insegna Sociologia presso la SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento nella Secondaria) dell'Università di Roma 3. Membro del Comitato Scientifico dell'Istituto italiano di Valutazione.

¹ Si tratta prevalentemente di modelli assunti dalla letteratura manageriale e formativa di matrice anglosassone (Razza 1978) successivamente ripresi in modo originale (Quaglino 1979) e infine rielaborati (Quaglino, Carrozzini 1981) all'interno della logica del «processo formativo».

² Soprattutto come conseguenza degli obblighi valutativi prescritti (ormai) da quasi tutti i programmi comunitari e comunque da quelli che fanno capo a soggetti pubblici (Regioni, ecc).

³ Da notare come i temi legati alla valutazione della formazione costituiscano uno dei più importanti focus di interesse dei soci dell'AIV (cfr. in proposito le sessioni dedicate a quest'area specifica della valutazione in quasi tutti i congressi dell'Associazione, ma anche lo spazio ad essa dedicato da «Rassegna Italiana di Valutazione», la rivista ufficiale dell'Associazione).

dei referenti applicativi (valutazione pedagogica, valutazione economica della formazione, valutazione delle politiche formative, ecc.), costituiscono un ragguardevole patrimonio al quale è utile attingere per precisare gli ambiti di riferimento culturale, politico e tecnico della pratica valutativa applicata ai processi formativi, ma a condizione che si sia in grado di selezionare, tra differenziate indicazioni e soluzioni di metodo, quelle che risultano, rispetto alle rilevanze specifiche di ciascun ambito d'intervento, effettivamente utili.

Questo punto di vista può aiutare a districarsi in quell'intricato groviglio di approcci e soluzioni di metodo - efficacemente descritto come una «giungla metodologica»⁴ - entro cui si riflettono specularmente interessi e punti di vista valutativi talora fortemente differenziati che rischiano di provocare confusione ed incomprensione sia sui significati da attribuire alla valutazione, sia sulle stesse tecniche di valutazione⁵.

Allo scopo di facilitare l'orientamento tra proposte, approcci e soluzioni di metodo, e allo scopo di contribuire ad una riflessione sulle tendenze della valutazione in ambito formativo, nelle pagine che seguono proverò, molto schematicamente, a delineare (riprendendo un mio lavoro di qualche anno fa al quale rinvio per argomentazioni e svolgimenti più ampi oltre che per i necessari riferimenti alla letteratura e al dibattito⁶) un quadro interpretativo che muove dal punto di vista che considera (a) la valutazione come parte integrante dei processi formativi e (b) questi ultimi come costitutivamente legati ai contesti organizzativi ed alle specifiche concezioni dell'*organizing* che ne caratterizzano le dinamiche. Più in particolare, cercherò di esplorare le forme che assume la concezione e la pratica della valutazione alla luce dei *nessi tra azione formativa e processi organizzativi* così come essi emergono nelle più significative elaborazioni italiane degli ultimi 30 anni.

Analizzerò questa relazione proponendo una chiave di lettura che tende ad evidenziare come, *proprio a partire dalla relazione costitutiva con i processi organizzativi*, le principali categorie concettuali e di metodo legate all'azione formativa si vengano affermando sul campo (generando pratiche e lessici consolidati) in progressiva presa di distanza e deciso affrancamento rispetto alle culture tipiche dell'educazione *stricto sensu* dalle quali la formazione trae la sua origine. Proporrò una rapida descrizione dei passaggi di fondo che caratterizzano lo sviluppo della cultura tecnica della formazione partendo dalle visioni che, all'origine, ne caratterizzano i tratti essenziali nei termini di veicolo dell'adattamento passivo degli individui all'organizzazione, per giungere agli orientamenti attuali che vedono il prevalere di approcci centrati sulla dimensione dell'apprendere.

L'idea di fondo è quella di ancorare la formazione ai contesti concreti nei quali (e per i quali) essa è attivata. E poiché le organizzazioni sono il referente contestuale più rilevante delle azioni formative, *gli sviluppi delle teorie e dei modelli organizzativi più significativi dal punto di vista della loro valenza applicativa diventano il punto di riferimento e lo sfondo a partire da cui si costituiscono le pratiche formative ed i loro orientamenti teorici e di metodo*. Assumendo questo punto di vista, l'analisi intende proporre una lettura longitudinale che assume l'evoluzione delle teorie e delle pratiche organizzative articolandola in una successione di tre prospettive paradigmatiche⁷: approccio taylor-fordista o *modernista*, approcci organicistico-sistemici o *neo-modernisti*, culture ed approcci organizzativi *post-industriali e postmodernisti*. A ciascuno di essi corrisponde quasi specularmente un orientamento conforme di pratica della formazione all'interno del quale emerge uno specifico «tratto» culturale e tecnico della valutazione (cfr. lo schema di sintesi).

⁴ Le Boterf 1990.

⁵ Per un insieme di riferimenti orientativi teorici e metodologici sui temi della valutazione generale cfr. di Bezzi (2001); Palumbo (2001); Stame (1998). Per una panoramica sulla valutazione in ambito formativo, si veda, tra i lavori più recenti, Lichtner (1999); Lipari (1995 e 2002); Bisio (2002); Vergani (2004); Vergani, Fraccaroli (2004); Fontana, Varchetta (2005).

⁶ Cfr. Lipari (2002).

⁷ Ma senza cadere in forme di semplificazione tendenti a ridurre la successione dei «modelli» a sequenze discrete in cui ciascuno di essi, in quanto frutto di elaborazioni ritenute storicamente più avanzate, costituirebbe il necessario superamento di quelli che lo precedono (è invece vero, in realtà, che i «modelli» considerati maturi resistono ancora, essendo fortemente presenti nella gran parte delle culture professionali della formazione, così come è vero che, nelle pratiche correnti, si possono riscontrare frequentemente intrecci ed ibridazioni tra modelli anche marcatamente diversi tra loro).

Sul piano dell'analisi dei «modelli» di valutazione prevalenti all'interno di ciascuno dei tre paradigmi considerati, essa è orientata da uno schema interpretativo costruito lungo un «asse» di teorie e metodi di riferimento che assume:

(a) uno dei più diffusi modelli valutativi classici – si tratta di quello proposto alla fine degli anni Sessanta da Kirkpatrick (1967) e successivamente ripreso da Hamblin (1974), dal quale, in Italia, deriva quello, notissimo, elaborato da Quaglino (Quaglino 1979; Quaglino, Carrozzi 1981) – integrato da una dimensione fondamentale, quella cioè che riguarda la valutazione dei *processi*; secondo questa parte dello schema, i piani e gli oggetti della valutazione sono: (i) le *reazioni* dei partecipanti alle attività di formazione, cioè il livello di gradimento/soddisfazione/interesse da loro esplicitamente espresso su formale sollecitazione; (ii) l'*apprendimento* (conoscenze, competenze, ecc.) realizzato; (iii) i *comportamenti*, cioè le trasformazioni che la formazione ha indotto nell'attività lavorativa di ciascun partecipante; (iv) i *risultati* che la formazione ha conseguito dal punto di vista dei cambiamenti organizzativi che ha potuto contribuire a generare; (v) il *processo d'azione*, inteso come l'insieme (e il flusso) degli eventi – registrati momento-a-momento o ricostruiti ex post e nelle loro relazioni interne e con l'«esterno» – che hanno caratterizzato l'intera esperienza racchiusa nella formazione realizzata;

(b) un «modello» – che fa riferimento ad una varietà di elaborazioni ampiamente circolanti nel dibattito (per una rassegna si vedano tra gli altri Lichtner 1999; Vergani 1997; Lipari 1995) – centrato sui «risultati» della valutazione e distinto in (i) risultati *sostanziali ed attesi* (cioè quelli ritenuti misurabili e correlati ad obiettivi definiti in anticipo); (ii) risultati *sostanziali e inattesi* (cioè quelli ritenuti misurabili, ma che emergono come esiti del processo non previsti in sede di elaborazione delle strategie d'intervento); (iii) risultati *simbolici attesi* (cioè quelli apprezzabili attraverso letture qualitative e comunque correlati ad obiettivi definiti in anticipo); (iv) risultati *simbolici inattesi* (cioè quelli apprezzabili mediante analisi qualitativa, ma non ipotizzati/previsti in sede di elaborazione dell'ipotesi di intervento).

Schema n. 1 - La valutazione secondo i tre paradigmi (meccanico, organico e post-modernista)

PARADIGMI	LOGICHE ORGANIZZATIVE	LOGICHE FORMATIVE	LA VALUTAZIONE
Meccanico (o modernista)	adattamento meccanico dell'uomo all'organizzazione	addestramento al compito	La valutazione, in quanto dispositivo di controllo , è interessata: - alle dimensioni tecniche (esecuzione) dei compiti lavorativi; - ai risultati dal punto di vista delle esigenze dell'organizzazione - ai risultati attesi (previsti) e misurabili. <u>Il criterio prevalente è quello della CONFORMITA'</u>
Organico (o neomodernista)	adattamento (attivo) dell'uomo alla variabilità del sistema e dell'ambiente	formazione al ruolo	La valutazione, in quanto dispositivo di verifica dei risultati , è interessata: - prevalentemente alle reazioni (gradimento) e poco agli apprendimenti; - ai risultati attesi (previsti) e misurabili (poco a quelli simbolici attesi); - scarsamente al processo, per nulla ai risultati simbolici inattesi. <u>Il criterio prevalente è quello della CORRISPONDENZA</u>
Post-industriale e post-modernista	- consapevolezza della realtà organizzata (potere, cultura, ecc.); - valorizzazione dell'esperienza; - autonomia; - enfasi sulle dimensioni relazionali dell'organizing	- riflessività; - apprendimento; - autoformazione; - apprendimento cooperativo; - ricerca	La valutazione, in quanto processo di ricerca sociale applicata , è interessata: - ai risultati sostanziali e simbolici (attesi e inattesi); - al processo; - all'organizzazione. <u>Il criterio prevalente è quello della PLAUSIBILITA'</u>

2. Formazione e valutazione nella prospettiva modernista

L'orientamento originario è caratterizzato dal prevalere di una cultura deterministica della formazione che corrisponde in modo del tutto speculare al modello organizzativo dominante, lo schema taylorista dell'organizzazione, che considera l'uomo al lavoro né più, né meno che una sorta di prolungamento delle macchine e, proprio per questo, le sue capacità lavorative (che saranno ricompensate monetariamente in misura corrispondente al contributo apportato all'insieme) non solo dovranno meccanicamente rispondere alle disposizioni del *management*, ma dovranno necessariamente essere *piegate* alle esigenze dell'organizzazione (anche queste, evidentemente, determinate dal *management*).

In simili condizioni – che postulano la riducibilità dell'individuo alle macchine delle quali egli sarebbe un prolungamento e dunque parte integrante (nella misura in cui svolge compiti ripetitivi, prevedibili e perfettamente controllabili) – *la formazione assume precisamente la funzione di snodo cruciale dei processi di riproduzione tecnica e di funzionamento dell'organizzazione*: essa infatti garantisce le pre-condizioni affinché le capacità operative dell'individuo siano piegate alle esigenze dei compiti che l'organizzazione (ovvero la sua «tecnostruttura») ha predefinito e deciso che lui svolga.

La formazione è un fondamentale presidio delle scelte tecniche dell'organizzazione sul versante dell'«addestramento» e dell'«indottrinamento» degli uomini e del loro assoggettamento agli imperativi del sistema. La cultura tecnica, lo *status* e l'ideologia stessa della formazione sono orientati dalla logica dell'*adattamento meccanico* dell'individuo all'organizzazione. La formazione assume cioè le caratteristiche di azione di addestramento (nel senso letterale del termine: *render "destro"*, cioè abile, qualcuno a *qualcosa da eseguire*) ad un compito semplice e ripetitivo ed ai principi gerarchici che dominano la vita dell'organizzazione. Le sue risorse tecniche⁸, ancora largamente rudimentali, sono piuttosto indifferenziate rispetto alle modalità tradizionali del lavoro educativo (del quale assumono gli aspetti più arcaici ed autoritari) e, *sul versante della valutazione*, si fondano su una pratica orientata alla verifica diretta dell'effettiva acquisizione di capacità operative elementari, di modo che esse siano conformi (ovvero sovrapponibili) alle prescrizioni definite in sede di pianificazione e standardizzazione dei processi di lavoro e dei compiti.

Tali prescrizioni assumono, per le attività formative, la forma di obiettivi da formulare in modo preciso – cioè non ambiguo – ed in modo tale da rendere *osservabili i comportamenti attesi* e, soprattutto, *misurabili le performance* alle quali essi danno luogo e in modo tale da conferire ad ogni intervento un tratto di certezza circa le aspettative sugli esiti dell'azione: ciò rende del tutto prevedibile il senso che, in questo modello, è attribuito alla valutazione dei risultati. Nelle condizioni date dalle premesse (definite dagli obiettivi), i risultati dell'intervento saranno ritenuti validi se, al termine delle attività e in seguito a specifiche prove finali, essi corrisponderanno a quanto previsto in anticipo. Da questo punto di vista, la pratica della valutazione è orientata alla verifica diretta, ovvero al *controllo*, dell'effettiva acquisizione di capacità operative elementari.

Volendo interpretare questo tipo di valutazioni alla luce dello schema esplorativo qui proposto (cfr. *supra*, la parte finale del § 1), la valutazione è interessata (i) prioritariamente alle dimensioni tecniche (cioè esecutive) dei comportamenti lavorativi; (ii) in larga misura al livello dei risultati ottenuti dalla formazione in rapporto alle esigenze dell'organizzazione (ovvero del luogo in cui si esprimeranno le capacità acquisite); (iii) ai risultati previsti in anticipo (attesi) e misurabili.

⁸ Oltre che alla valutazione, mi riferisco essenzialmente alle tecniche di «analisi dei bisogni» e di «progettazione». Si tratta essenzialmente (a) di analisi dei bisogni del tutto appiattite alle esigenze dell'organizzazione: la determinazione delle abilità necessarie (e da far corrispondere) a ciascun compito costituisce l'essenza dell'analisi dei bisogni tayloristica; (b) di pratiche progettuali sostanzialmente ridotte a sequenze di programmi di addestramento/istruzione al compito in una prospettiva ultrarazionalistica che colloca gli obiettivi al centro dell'intero processo.

3. La formazione e la valutazione secondo gli approcci neo-modernisti

Un deciso superamento delle modalità tayloristiche di intendere e praticare la formazione emerge parallelamente all'affermarsi di una diversa visione del mondo delle organizzazioni che in linea di massima coincide con una prospettiva (che qui ho definito *neo-modernista*), in base alla quale la logica del determinismo della macchina e dell'organizzazione è messa in discussione anche sul terreno applicativo per fare spazio a concezioni più temperate ed al tentativo di una tendenziale ricomposizione della frattura tra uomo ed organizzazione.

Il cambiamento avviene anche in presenza di fenomeni che mettono in evidenza i radicali limiti dell'economicismo che caratterizza il modello dominante facendo emergere la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi organizzativi e, in questo quadro, la non riducibilità degli attori nelle organizzazioni a mere funzioni meccaniche.

Questa nuova logica segna l'avvio del distacco radicale rispetto al modello meccanicistico dell'organizzazione attraverso il riconoscimento dell'importanza cruciale di alcuni fattori. Tra questi, almeno due risultano particolarmente rilevanti ai fini del nostro discorso:

1) la rivalutazione dell'importanza delle dimensioni affettive, umane e relazionali nella vita organizzativa: l'uomo al lavoro non è, come vuole la tradizione consolidata, solo il prolungamento della macchina, ma è anche un essere dotato di emozioni, di capacità affettive e di bisogni, tra i quali, non ultimo dal punto di vista della sua partecipazione alla vita organizzativa, quello di realizzarsi *anche* attraverso il lavoro e quello di esser parte di un'impresa alla quale dedicarsi insieme ad altri;

2) la «scoperta» della crucialità delle *relazioni tra organizzazione ed ambiente* ai fini della sopravvivenza e dello sviluppo delle imprese. Viene maturando dalla fine degli anni 50 del Novecento, una crescente consapevolezza circa il peso dei «fattori ambientali» nella determinazione dei diversi «fattori» costitutivi dell'equilibrio organizzativo. L'ambiente delle organizzazioni diventa un oggetto di attenzione privilegiato per gli studiosi ed un punto di riferimento centrale per i *manager* impegnati nella gestione dei processi organizzativi. Maturano in questo contesto gli approcci in base ai quali i «parametri» di progettazione e ri-progettazione dovrebbero mantenere un certo grado di elasticità per consentire alle strutture dell'organizzazione quella capacità di adattamento alle variazioni ambientali grazie alla quale è possibile, per esse, sopravvivere anche in condizioni di elevata turbolenza dell'ambiente. L'enfasi sulla esposizione dell'organizzazione alle variazioni ambientali e sulla sua connotazione di *sistema aperto* nel quale le dimensioni relazionali e sociali assumono una nuova rilevanza, non solo rinnova in modo significativo il quadro delle interpretazioni e delle pratiche organizzative, ma costituisce anche l'*humus* fertilissimo ed il retroterra solidissimo per la «fondazione» di una cultura radicalmente rinnovata della formazione.

Poiché le dimensioni legate ai fattori tecnici della produzione e dell'organizzazione non sono più un imperativo, ma bisogna tener conto del contributo, dei bisogni e delle esigenze degli individui oltre che del loro mutato ruolo di soggetti capaci di adattamento autonomo agli imprevisti ed alle variabilità interne così come a quelle esterne, la formazione comincia a diventare non solo parte integrante della pratica organizzativa, ma anche un terreno fertile di elaborazioni culturali e di nuove tecniche d'azione che gradualmente assumono una loro consistenza propria man mano che prendono le distanze dalle rudimentali visioni consolidate.

E' in questo clima che l'azione formativa, nel corso di alcuni anni, si rafforza e amplia i suoi confini fino a prefigurare un campo quasi-disciplinare con un suo statuto metodologico (dotato di sue teorie, metodi e strumenti d'intervento) e con ruoli professionali (i formatori) che cominciano ad accreditarsi tanto nello spazio delle organizzazioni quanto nella società. Si profila una prospettiva d'intervento che, sul versante delle pratiche, comincia ad elaborare specifiche tecniche che si ispirano in larga misura ad approcci orientati dalla logica della *formazione al ruolo*, una formazione, cioè, capace di incidere sugli aspetti motivazionali e dei comportamenti degli

individui allo scopo di valorizzare il loro contributo all'organizzazione (non più dunque solo accrescimento delle conoscenze teoriche e dei saperi pratici) e, al tempo stesso, di favorire le loro capacità di *adattamento consapevole* alle mutevoli esigenze del sistema.

Il «processo di formazione», secondo le formulazioni più affermate⁹, si articola in una sequenza di azioni concatenate che, per ogni intervento, partendo dall'analisi dei bisogni, prevede la progettazione, l'attuazione ed infine la valutazione dei risultati. In questo quadro, le «determinanti» tecniche dell'azione formativa assumono un crescente livello di complessità e compattezza sia per quanto riguarda i contenuti operazionali, sia per quanto riguarda l'apertura a (e l'acquisizione di) contributi teorici e metodologici derivanti da un ampio spettro di saperi

E' così che si consolidano, fino a divenire *pratiche codificate*, i «principi» di metodo legati alla valutazione¹⁰. Vediamone i tratti essenziali:

La *valutazione* è inclusa, essendo il suo punto di arrivo, nel ciclo del «processo di formazione». Si tratta, nella logica prevalente e nella gran parte dei dispositivi di metodo circolanti, di verificare in quale misura i risultati della formazione realizzata *corrispondano* agli obiettivi fissati in sede di progettazione (e in qualche modo veicolati dagli esiti dell'analisi dei bisogni). E' evidente la prevalenza del ragionamento obiettivi-risultati in una prospettiva che mentre da un lato rimane impigliata nel determinismo degli obiettivi, dall'altro tende a focalizzare l'attenzione sui risultati dell'intervento chiudendo del tutto l'orizzonte esplorativo ad ogni altra possibilità di scoperta derivante dall'inclusione, tra gli «oggetti» da valutare, dell'insieme dei fenomeni che caratterizzano il processo nel suo svolgersi. Così, essendo l'apprendimento dei contenuti su cui è costruito l'intervento di formazione il centro dell'attenzione, è su di esso che si concentra l'interesse prevalente della valutazione. E' scarso l'interesse per gli effetti dell'azione formativa sui contesti di riferimento (cioè sulle organizzazioni), mentre si vengono affermando (e con un rilievo crescente – fino a diventare perfino sostitutive della valutazione degli apprendimenti) le valutazioni di gradimento realizzate attraverso l'immancabile «questionario di fine corso» al quale si attribuisce un valore sovradimensionato nella misura in cui non si tiene conto del fatto che le percezioni ed il giudizio dei partecipanti – pure necessari – sono del tutto parziali, soprattutto in assenza di altre e più articolate valutazioni.

In sintesi, secondo lo schema interpretativo qui proposto, l'interesse della valutazione si concentra prioritariamente sulle *reazioni* (il gradimento) e solo in misura limitata sugli *apprendimenti*; si concentra inoltre sui risultati *sostanziali attesi* (molto meno su quelli *simbolici attesi*), mentre sfugge del tutto (ovvero trova scarso livello di attenzione e di interesse) la valutazione dei *processi* racchiusi nell'intervento realizzato, così come la considerazione degli *eventi inattesi*.

4. Le logiche post-moderniste dell'azione formativa e della valutazione

Le tendenze più recenti della riflessione e della pratica organizzativa, muovono verso un radicale superamento delle visioni tradizionali e sono direttamente legate ai grandi fenomeni di cambiamento che in modo sempre più evidente, ed a partire almeno dagli ultimi 20/30 anni, hanno investito le società contemporanee maggiormente evolute trasformandole da società industriali in

⁹ Tra tutte le elaborazioni di metodo sul «processo formativo», come è noto, in Italia si afferma (fino a divenire parte integrante di gran parte dei «gerghi» tecnici dei formatori) quella proposta all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso da Quaglino (Quaglino, Carrozzi 1981).

¹⁰ In questo quadro, l'*analisi dei bisogni* diventa un'attività specialistica che, in estrema sintesi, si configura nei termini di una *lettura congiunta* delle esigenze formative espresse dall'organizzazione e dagli individui in un'ottica capace di trovare mediazioni appropriate tra punti di vista non necessariamente omogenei. Analogamente, la *progettazione* delle attività di formazione si viene delineando come una pratica processuale *inclusa* nel processo formativo più generale. Nella cultura pratica della progettazione – ma anche in gran parte della letteratura metodologica – prevale un'interpretazione di tipo ingegneristico della progettazione orientata da una visione iper-razionale e finalistica dell'azione, strutturata attorno alla centralità assoluta degli obiettivi che guidano – in modo rigorosamente sequenziale – ogni passaggio esecutivo del disegno prefigurato.

società post-industriali nelle quali, in estrema sintesi, ciò che appare decisivo per qualsiasi attività umana organizzata è la capacità di innovare e di trasformare. E poiché l'innovazione è in larga misura legata alla possibilità di organizzare capacità riflessive sull'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, emerge con forza la priorità e la centralità della risorsa umana, del «capitale intellettuale», dell'investimento in ricerca e in *know-how* innovativi.

Comincia a delinearsi in modo sempre più definito l'emergere di una «nuova logica», radicalmente opposta a quella classica della razionalizzazione, basata sull'intreccio di quattro dimensioni fondamentali: (a) capacità di innovazione; (b) capovolgimento del rapporto quantità-qualità; (c) centralità della risorsa umana; (d) capacità di ascolto e di apprendimento.

Perdono tendenzialmente rilevanza strategica gli investimenti tradizionali legati alla produzione di beni materiali: non perché questi scompaiano, ma perché tali produzioni sono basate su *know-how* piuttosto consolidati e stabili e soprattutto perché, comunque, anche a questo livello, il cambiamento e l'innovazione dipendono da applicazioni della conoscenza e del sapere. Ben si comprende come, nelle mutate condizioni, le forme organizzative tradizionali (basate sulla burocrazia, sulla gerarchia, sulla specializzazione, sull'integrazione verticale/orizzontale, sulla standardizzazione, sul controllo) vengano man mano soppiantate da logiche rispondenti alle esigenze del nuovo contesto relazionale, culturale e produttivo della società.

I tratti salienti dei modelli organizzativi emergenti tendono a privilegiare soluzioni che aiutino a fronteggiare l'instabilità dell'ambiente, la frammentazione dei mercati, la moltiplicazione dei soggetti e che al tempo stesso siano in grado di sfruttare i vantaggi connessi alle potenzialità delle nuove tecnologie di produzione (che garantiscono, attraverso l'automazione, processi altamente flessibili a tutti i livelli della struttura). Ecco allora prendere forma configurazioni organizzative basate sulla logica reticolare, sul parziale appiattimento delle gerarchie, sulla diffusione della comunicazione orizzontale, sul decentramento delle responsabilità, sul depotenziamento delle separazioni rigide tra settori della stessa organizzazione.

In parziale sintonia con le nuove sensibilità interpretative sui fenomeni legati all'*organizing* e con le tendenze delle organizzazioni postindustriali, anche la riflessione sulla formazione, così come la stessa pratica formativa, muove verso una significativa revisione del suo bagaglio di teorie, di tecniche e di metodi di intervento.

In generale maturano nuove consapevolezza sulla necessità di sintonizzare l'azione formativa alle tendenze in atto nelle organizzazioni in una prospettiva che tende ad accogliere prioritariamente la *logica dell'apprendimento* che, reinterpretata secondo le visioni prevalenti anche sul terreno degli orientamenti manageriali emergenti, diventa una delle metafore più diffuse tra gli operatori ed al tempo stesso un approccio al management delle risorse umane. Cominciano a prendere consistenza orientamenti e logiche d'azione che muovono verso approcci centrati sull'esperienza concreta che gli attori realizzano nelle organizzazioni, sui problemi quotidiani generati dalla dimensione relazionale della vita organizzativa, sulle modalità di soluzione dei problemi che localmente gli attori inventano e sedimentano in forme specifiche di sapere. Si vengono profilando, affinando e consolidando nelle pratiche formative, interessi, sensibilità e capacità orientate all'ascolto, nella consapevolezza del fatto che gli attori organizzativi dispongono di gradi di autonomia soggettiva, di competenze, di risorse e di capacità di inventare soluzioni innovative a problemi rispetto ai quali è utile, per l'organizzazione, prestare il massimo di attenzione. Da qui la convinzione del fatto che il senso della formazione (oltre che la sua legittimazione pratica) non risieda (più soltanto) nella mera trasmissione di nozioni di *savoir faire* o di comportamenti, ma anche (e soprattutto) nella capacità di stimolare gli attori a ragionare sui problemi che essi affrontano quotidianamente. Il confronto con gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali proprie della vita lavorativa/organizzativa diviene in tal modo il fondamento e la premessa di ogni intervento.

Ben si comprende come in un clima di questo genere maturino tendenze particolarmente attente a confrontarsi dinamicamente e criticamente con gli assunti di metodo che per tutta una fase hanno rappresentato il «fondamento» assoluto di ogni pratica. E, tra gli assunti fondamentali di metodo, il primo ad entrare in crisi è l'idea di «processo formativo» nella sua formulazione classica di sequenza procedurale astratta e (relativamente) indifferente al contesto d'azione. Il processo è infatti descritto come una *proprietà emergente* dal fluire di eventi che si producono in virtù di azioni le quali di volta in volta (cioè in corso d'opera) ne orientano i tratti essenziali, gli svolgimenti e le direzioni. Non si tratta dunque di azioni rigidamente pre-figurate da mettere in opera secondo una scansione, anche questa determinata in anticipo, di azioni tra loro collegate che devono necessariamente accadere, ma, al contrario, di uno scorrere di eventi dei quali solo l'attenta osservazione del suo dispiegarsi momento per momento può cogliere il senso.

L'affermarsi di questa tendenza ad una diversa interpretazione dell'idea di *processo* non è senza conseguenze: si stemperano le visioni «forti» e scientifiche ed entrano in gioco istanze di pluralismo metodologico, che a loro volta contribuiscono al cambiamento delle pratiche¹¹.

Proviamo ad esaminare quelle riguardanti la *valutazione*. Su questo terreno, si riduce di molto lo spazio per azioni basate sul ragionamento obiettivi-risultato (e, per conseguenza, su tecniche di misurazione quantitativa tendenti a considerare la valutazione in termini di scarto tra risultati ed obiettivi): il determinismo dell'obiettivo rende fuorviante ed illusorio ogni accertamento valutativo, nella misura in cui gli effetti cumulativi delle azioni (e delle relazioni) sociali generati da un intervento di formazione tendono a «produrre» risultati radicalmente irriducibili agli obiettivi predeterminati.

Una prospettiva più realistica ed efficace dell'azione valutativa, considera quest'ultima come un *processo di ricerca sociale applicata* tendente a ricostruire induttivamente – a partire dagli effetti (o risultati anche parziali o intermedi) dell'intervento – il sistema di relazioni che gli attori implicati hanno generato: in quest'ottica è possibile comprendere i risultati (e la loro ricchezza) ben al di là del confronto asfittico ed inconcludente con obiettivi rigidi ed astrattamente determinati. Si rafforza in questa prospettiva l'idea secondo cui la valutazione efficace è più complessa di quanto non si ritenga da parte di molti operatori: essa richiede una capacità di lettura che sappia andare oltre la mera analisi dei «risultati» dell'azione formativa realizzata per includere prioritariamente tra i suoi «oggetti» i processi di azione che hanno generato i risultati e l'organizzazione che ha reso possibile l'intero processo. In tal modo la valutazione è accreditata della capacità di dire qualcosa circa i cambiamenti che l'azione formativa ha potuto generare sul triplice versante (a) dei risultati sostanziali e simbolici (sia attesi che inattesi); (b) del processo; c) dell'organizzazione.

¹¹ Le nuove logiche tendono a sfumare il significato (e a ridurre l'utilità pratica) delle classiche *analisi dei bisogni*: risultano infatti del tutto inutili le «registrazioni fotografiche» di ruoli, attori, azioni e contesti soggetti a rapido cambiamento. In alternativa alle visioni classiche emerge una prospettiva in cui, l'attenzione alle dinamiche delle competenze professionali da un lato e, dall'altro, alle caratteristiche dell'apprendimento organizzativo, spinge il vecchio modello di analisi dei bisogni a *dissolversi nell'analisi organizzativa* e nella ricerca-azione o in approcci orientati a scoprire le forme locali dell'apprendimento organizzativo, oppure ad essere utilizzata come supporto ad interventi di cambiamento organizzativo. Anche la *progettazione* si libera gradualmente dei limiti di determinismo che caratterizzano i principali schemi in uso per approdare a modalità più duttili, meno vincolate alla logica dell'obiettivo, più aperte a misurarsi con le incertezze del campo d'azione ed a considerare le emergenze e gli imprevisti non già come problemi, ma come risorse per l'apprendimento. Gli approcci emergenti tendono a sottolineare il carattere contingente delle azioni progettuali.

Riferimenti bibliografici

- Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano
- Bisio C. (2002) (ed.), *Valutare in formazione. Azioni, significati, valori*, Angeli, Milano
- Fontana A., Varchetta G. (2005), *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano
- Hamblin A. C. (1974), *Evaluation and Control of Training*, McGraw Hill, London
- Kirkpatrick D. L. (1967), «Evaluation of Training», in Craig L., Bittel L. R. (eds.), *Training and Development Handbook*, McGraw Hill, New York
- Le Boterf G. (1990), *Comment évaluer les effets des actions de formation dans les entreprises*, in «Personnel», janvier
- Lichtner M. (1999), *La qualità della formazione*, Angeli, Milano
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma (1999³)
- Lipari D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano
- Palumbo (2001) *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Angeli
- Quaglino G. P. (1979), *La valutazione dei risultati della formazione*, Angeli, Milano
- Quaglino G. P., Carrozzi G. P. (1981), *Il processo di formazione*, Angeli, Milano
- Razza E. (1978), *Valutazione e controllo delle attività di formazione in azienda: note metodologiche*, in «Segnalazioni e Informazioni Ifap», n. 85
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Seam, Roma
- Vergani A. (1997), *La valutazione delle azioni formative. Uno schema metodologico e operativo*, in «Studium Educationis», n. 2
- Vergani A. (2004), *Casi di formazione. Processi valutativi e azioni formative*, Il Mulino, Bologna
- Vergani A., Fraccaroli F. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Carocci, Roma.