

**Elena Sarati**

***Oltre le classificazioni formative: il ritorno  
alla strategia.***



***Dialoghi***

***Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo  
Anno VIII, numero 1***

# *Dialoghi*

***Rivista di studi sulla formazione  
e sullo sviluppo organizzativo***

**Comitato di Redazione:** Giuseppe Andriolo, Lauro Mattalucci, Giovanni Gaetano Reale, Elena Sarati, Tiziana Teruzzi, Antonio Zanardo

**Referente Scientifico:** Lauro Mattalucci      **Direttore Responsabile:** Elena Sarati

**Hanno contribuito a questo numero:** Maristella Bellosta, Lauro Mattalucci, Danilo Presti, Elena Sarati, Stefano Sedda.

**L'opera di Michelino da Besozzo (?), *Carte dei tarocchi Cary-Yale*, 1442-47, Biblioteca dell'Università di Yale, è introdotta da Lauro Mattalucci.**

Sito della rivista:  
[www.dialoghi.org](http://www.dialoghi.org)

# OLTRE LE CLASSIFICAZIONI FORMATIVE: IL RITORNO ALLA STRATEGIA

di Elena Sarati

## 1. Premessa

Questo contributo si pone l'obiettivo di riportare l'attenzione sui fattori strategici, superando alcune rigidità che, per varie ragioni, stanno sempre più caratterizzando gli eventi formativi. Tali ragioni sono riconducibili in parte ad alcuni trend focalizzati su strumenti o modelli, in parte alla necessità di “normare” e “certificare” taluni approcci – con la conseguenza di renderli quasi generi a sé –, in parte, infine, ai vincoli del finanziato. Il rischio concreto è che si perdano di vista sia il piano delle finalità della formazione, sia la indispensabile flessibilità nella gestione dei progetti (aspetti, come vedremo, correlati).

Finalità e flessibilità che sovente finiscono con l'essere sacrificate allo strumento utilizzato – e alle sue caratteristiche o regole d'utilizzo, quali che siano – il quale viene in tal modo posto in primo piano, producendo troppo spesso risultati “poveri” in termini di ritorno formativo e di impatto sull'organizzazione.

Lungi dall'essere tuttavia questo uno scritto di taglio esclusivamente critico, cercherò di indicare, anche attraverso l'analisi di un caso, una strada che riporti la formazione al suo ruolo originario, quello cioè di supporto decisivo – se ben giocato – all'implementazione delle strategie e del cambiamento organizzativo.

Nell'articolo verrà fatto riferimento ad alcune premesse di cui spesso si è parlato in questa rivista, opportunamente richiamate.

## 2. Strumenti, tecniche, generi formativi: supporti o “distrazioni”?

Il mondo della formazione, nata per essere, come abbiamo avuto modo più volte di sottolineare e ribadire in questa rivista, un supporto fondamentale ai processi di cambiamento organizzativo<sup>1</sup>, ha visto, nel corso degli anni, una proliferazione di strumenti,

---

<sup>1</sup> Alla immediata obiezione che la formazione deve essere soprattutto volta allo sviluppo delle persone, si può facilmente rispondere che o tale sviluppo fa parte di una strategia di cambiamento organizzativo, o non si vede perché dovrebbe essere finanziato da un'azienda e non dai soggetti che ne beneficiano. I quali in effetti sovente dichiarano di trarre dai corsi un'utilità principalmente personale, intendendo con questo termine “attinente alla vita privata”. Si tratta, con ogni evidenza, di un fallimento della formazione.

novità tematiche<sup>2</sup>, tecniche e modelli. Alcuni sostenuti da un momentaneo “effetto moda”<sup>3</sup>, altri sviluppatasi con maggiore fortuna, essi hanno tuttavia, in generale, “parcellizzato” l’offerta formativa e creato troppo spesso aspettative legate più all’innovazione degli strumenti – o, talvolta, dei contenuti – che ai requisiti di efficacia dei progetti.

L’enfasi sulla dimensione tecnica (e tecnologica) e sugli strumenti ha progressivamente (anche se non ancora del tutto) sostituito la centralità dell’aula e della microprogettazione dei corsi, di fatto però solo spostando il problema, e producendo quella che definirei “innovazione apparente”.

Non si tratta soltanto, banalmente, di constatare che non cambia alcunché, sia che i contenuti vengano gestiti da un docente, sia che vengano veicolati da una ricca piattaforma e-learning, che si svolgano in aula o in altri contesti (individuali o di gruppo), dal momento che semmai è il *modo* con cui si instaura la relazione formativa e il coinvolgimento dei discenti che marca la differenza. Questo assunto è, almeno tra gli esperti, un fatto abbastanza assodato (ancorché ribadito fin troppo come se fosse una novità), e infatti l’attenzione prevalente si è focalizzata proprio sulla proposta di modalità sempre più interattive e collaborative.

Ma, andando oltre, anche la pur lodevole ricerca di vie che mettono al centro il valore partecipativo, e prevedono una dimensione attiva e, per così dire, “esperienziale” dei destinatari della formazione – la quale può essere veicolata in diversi modi: o attraverso esperienze di team, o per tramite di supporti tecnologici che fanno leva appunto sul forte coinvolgimento degli utenti, o, ancora, da una relazione di coaching – ha un effetto in ogni caso apparente se si ferma ai soggetti e ai gruppi di apprendimento e non intercetta il contesto, incidendovi. Finanche l’accento sul termine “esperienziale”, sia esso banalmente visto come mera attività esercitativa (magari in contesto outdoor), sia che, con maggiore incisività, simuli scenari il più possibile realistici, rischia di porre in secondo piano il tema del cambiamento organizzativo e delle condizioni per veicolarlo, che è invece centrale. È, anzi, “il” tema d’elezione per chi si occupi di formazione attribuendovi un valore strategico.

In tal senso o la dimensione dell’esperienza recupera il significato legato all’*action learning* vero e proprio – come vedremo – oppure si ferma a un puro effetto evocativo e formale. Per dirla in altri termini: o un progetto formativo “crea” una reale “disruption” (per usare un termine abusato<sup>4</sup>) nel modo di operare all’interno delle organizzazioni, nelle loro culture, intese come *habits* calati nei processi di lavoro<sup>5</sup>, e la crea ovviamente in una direzione utile agli obiettivi strategici (o quantomeno compatibile), oppure è un esercizio divertente e talvolta sofisticato, ma sostanzialmente inefficace. In questa prospettiva la primaria attenzione non deve essere sul setting strumentale, nelle sue variabili più o meno interattive, ma semmai su quello sociale e tecnico all’interno del quale un certo modo di agire assume senso, e sul cambiamento, culturale e di *modus operandi*, che in *quel dato* campo si vuole veicolare. Ciò significa che da queste dimensioni – quella strategica e quella sociale e di processo – è necessario partire e a queste bisogna soprattutto e prioritariamente tornare nel misurare l’efficacia, il *ROI* della formazione.

---

<sup>2</sup> Per citare un esempio, tramontato l’*empowerment* come metafora dello sviluppo individuale – a un certo punto divenuto un *must* –, in termine sempre di centratura sul sé sono comparse sulla scena tendenze “orientaliste” di taglio meditativo, come la *mindfulness* (di derivazione buddhista).

<sup>3</sup> Di tale aspetto, sul quale per brevità non ritorno in questa sede, si è parlato a lungo in *Dialoghi*, e in particolare in Mattalucci, Sarati, 1, 2011.

<sup>4</sup> Non molto tempo fa si usava l’espressione “salto di paradigma”.

<sup>5</sup> Anche su questo punto – sulla connotazione estremamente concreta del concetto di cultura come insieme di disposizioni che si sviluppano in un contesto, non mi soffermo, essendo stato trattato ampiamente, ved. Sarati, 2010.

A complicare ulteriormente lo scenario si è aggiunta in alcuni casi una comprensibile – dato l’elevato rischio di improvvisazione in un campo tradizionalmente molto trafficato – preoccupazione normativa, volta a certificare le professionalità<sup>6</sup>. È per esempio il caso del coaching – ormai quasi una professione a se stante nel panorama formativo e dello sviluppo risorse umane – che inevitabilmente è connotato da un processo e da tecniche che, per quanto ampie siano, non si adattano facilmente a progetti in cui la principale preoccupazione dovrebbe essere “cosa si vuole cambiare” (tenendo conto di una pluralità di attori sociali) e non “che strumento utilizzare”.

Oltre a tutto ciò, non ha facilitato l’uso esteso del finanziato che, per pur comprensibili ragioni di rendicontazione e di trasparenza nell’utilizzo dei fondi, ha spesso “ingessato” sia nei tempi, sia nella struttura, gli interventi formativi.

Il risultato è una difficoltà persistente, e forse crescente, a pensare alla formazione – o per meglio dire: ai progetti formativi – come a uno strumento *in sé* di supporto al cambiamento, considerato nella sua globalità, e non come a un insieme di dispositivi infinitamente innovabili ma sostanzialmente non comunicanti e soprattutto poco capaci di produrre cambiamenti reali, e cioè cambiamenti, anche parziali, ma significativi in termini di influenza culturale, nel modo di operare, organizzare, gestire, comunicare e decidere *in un dato contesto organizzativo*.

Del resto, che la questione dell’innovazione si ponga in questi termini, e non in altri, risulta chiaro se solo si approfondisce la consueta richiesta proveniente dalle HR: “Vorremmo qualcosa di nuovo”.

Per “qualcosa di nuovo” tuttavia, e a ben vedere, non si intende affatto una variante diversa, più brillante o, se parliamo di tecnologie, più *user-friendly*, dello stesso strumento, contenuto o, per meglio dire, “titolo”. Si intende qualcosa che *effettivamente produca uno scarto sul campo*. Ossia, non un semplice apprendimento (se avviene ed è condiviso), ma un esito pratico. Questa è, in effetti, la richiesta sottintesa (che di solito la dirigenza pone alle HR), alla quale l’unica risposta possibile è la comprensione del problema reale. Il che significa mettere in discussione appunto titoli formativi (ancora parecchio diffusi), bisogni apparenti ad essi legati, programmi, e andare oltre adesioni semplicistiche a direttive generali, sovente, e comprensibilmente, slegate dai contesti specifici.

Per esempio, si tratta di mettere da parte la rilevazione del bisogno in termini di semplice “gap” di competenze (quando va bene connessa ai processi di *performance management*), che produce, alla fine, titoli – in varie declinazioni, sotto mentite spoglie, ma titoli – e di capire in quali condizioni organizzative le competenze<sup>7</sup>, intese come sapere pratico e “situato”, si esprimono.

Si tratta di evitare di pensare che sia risolutivo un piano di intervento individuale o comunque centrato sui soggetti, per quanto personalizzato sia, se non è inserito all’interno del sistema di relazioni che connota il ruolo – sistema che, quindi, va intercettato, “incluso” – e delle “norme” (anche non scritte) che regolano la vita di una organizzazione, con cui l’agire degli individui deve misurarsi per assumere senso.

Si tratta infine di non pensare che apprendimento significhi “soltanto” imparare tecniche o creare passione per un oggetto formativo, magari reso più attraente da tecnologie di facile

---

<sup>6</sup> Sorvolo qui sulla numerosità di certificazioni volte a garantire un corretto utilizzo di set strumentali o addirittura di singoli *tool*. Escludo ovviamente da questo discorso tutta la diagnostica di personalità che richiede invece non una banale certificazione ma l’iscrizione all’ordine degli psicologi.

<sup>7</sup> Per il concetto di competenza, vedasi Mattalucci, 2013.

fruibilità, o arricchito da un'esperienzialità virtuale (nel senso che non genera effetti nel contesto): la formazione, quella che ha un impatto, che produce un mutamento profondo<sup>8</sup>, può persino essere faticosa – perché mette in discussione opzioni e modi di agire consolidati – e richiedere una dose (sostenibile) di tempo e riflessività. Se, naturalmente, si pensa che davvero la formazione abbia a che fare con la strategia, e con la (mai semplice) implementazione del cambiamento.

Scrivendo il poeta Eschilo, riferendosi proprio al piano dell'esperienza: "Si impara soffrendo". Anche trasferendolo al nostro discorso, non aveva tutti i torti: per quanto la dimensione ludica – oggi sempre più enfatizzata, anche in virtù di programmi *gamified* –, abbia dato contributi importanti allo sviluppo delle tecniche formative, bisognerà pur dire che attivare processi di cambiamento, che non sia puramente adattivo (e quindi mai completo), un gioco non è e forse dovremmo cominciare a precisarlo, anziché il contrario. In "gioco", infatti, ci sono identità professionali, modi consolidati di vivere la routine lavorativa, di vedere l'organizzazione, le reti di relazioni e interazioni che la caratterizzano, il contesto esterno: il "senso", in ultima analisi, che i soggetti pongono nell'agire organizzativo.

### 3. Un caso: da un intervento a un progetto

Il cliente, una azienda leader mondiale nel settore del turismo & entertainment, aveva espresso l'esigenza di supportare il gruppo di direzione di un dipartimento, a seguito di una recente configurazione organizzativa che aveva visto tale struttura direttamente coinvolta, con nuovi obiettivi e un ruolo più ampio.

Il team – il direttore di dipartimento e sei seconde linee, a loro volta a capo di gruppi di dieci-quindici collaboratori – era caratterizzato da un mix di professionalità diverse, in un paio di casi manager di recente nomina. La finalità generale del progetto consisteva nel veicolare e consolidare la nuova *mission* del gruppo, connotato ora da responsabilità e compiti assai più ampi che in precedenza, che prevedevano tra l'altro di rivedere il rapporto con alcuni interlocutori e di far pesare maggiormente il ruolo del dipartimento. Si trattava da un lato di affrontare nuovi processi (in qualche caso strutturandoli) e dall'altro di costruire un'identità di gruppo condivisa e riconoscibile all'interno dell'azienda – in particolare con gli attori-chiave – e nelle relazioni esterne. Inizialmente si era optato per un intervento classico di team building che tuttavia rischiava di affrontare solo alcuni aspetti. Era invece prioritario conciliare la costruzione di coesione e di un "senso" del gruppo con la condivisione di prassi operative su processi totalmente nuovi, appunto, innescando un'abitudine al confronto e al miglioramento – dopo lo spazio del progetto – anche su questo livello, e valutando, in tale lavoro, l'opportunità di coinvolgere altri interlocutori oltre i confini del gruppo. Inoltre, puntando solo sulla dimensione del team, rischiavano di rimanere in secondo piano le esigenze individuali – che, come sarebbe emerso, erano diverse l'una dall'altra – dei membri del gruppo direzionale e relativi collaboratori.

Il contesto richiedeva in sostanza di uscire da schemi tradizionali e da "generi" formativi

---

<sup>8</sup> Si tratta del cosiddetto apprendimento *double-loop* (a ciclo doppio) e deutero-apprendimento: si vedano, sui livelli di apprendimento, Argyris e Schon.

prestabiliti, intercettando più livelli, diversi interlocutori e azioni differenti, con la necessaria flessibilità per consentire modifiche e adattamenti *in itinere*, a seconda della risposta del gruppo (e dei singoli) e delle evidenze e necessità emerse progressivamente dal campo. Serviva un approccio non rigido, ma costruito passo dopo passo, senza vincoli legati agli strumenti, aperto, ma attento a presidiare l'obiettivo – la partecipazione di tutto il gruppo direzionale alla nuova mission –, consolidando il team, affermando nuove prassi e sostenendo la riconoscibilità del dipartimento e della sua rinnovata funzione nell'organizzazione.

Inoltre, andavano supportati i soggetti nel nuovo ruolo (configurandosi per quasi tutti tale) e nella gestione della propria struttura facendo sì, inoltre, che il lavoro del team direzionale avesse un impatto nelle prassi dei diversi sottosistemi nel dipartimento.

Un primo aspetto rilevante è stata quindi la convergenza della committenza (funzione HR e i business partner) e del responsabile del team – coinvolto fin da subito in progettazione, e poi nei lavori di gruppo – su una logica di progetto che ne prevedesse l'evoluzione *insieme ai partecipanti*. Definita una struttura di massima dell'intervento e i piani sui quali agire, contenuti, durata, azioni specifiche sarebbero poi emerse *dal* progetto e dal lavoro con il gruppo e i singoli manager.

Non sembri banale questa precisazione: i vincoli di cui si è detto sopra, e una certa propensione diffusa a strutturare troppo rigidamente gli interventi lasciando poco spazio a una definizione progressiva dei progetti, non favoriscono l'adozione di tali linee strategiche. Fondamentale in questo caso è stato il “patto” con il direttore di dipartimento – facilitato da una effettiva relazione di partnership assunta dalle HR – e la sua disponibilità a mettersi in gioco, affrontando insieme al gruppo opportunità, problemi emergenti, segnali deboli e lavorando per ideare, sperimentare e quindi implementare diversi *modus operandi*.

Il ruolo della consulenza è stato attivare riflessioni, “aprire” lo spettro di possibili soluzioni, suggerire un metodo di lavoro, concordare le azioni a distanza, sintetizzare ogni volta quanto emerso dai lavori, verificare e rilanciare, usando *sempre* il campo reale come punto di partenza e obiettivo di cambiamento.

Lo schema generale dell'intervento – definito, come si diceva, in stretta collaborazione con le HR e con il direttore di dipartimento – ha previsto diverse azioni in parallelo:

- sessioni di team coaching insieme al gruppo di direzione, su nuova mission, analisi e revisione di alcuni processi interni e verso l'esterno, nuove prassi legate al diverso e più ampio ruolo del dipartimento, e alla sua riconoscibilità nel contesto;
- interventi di sviluppo individuale per i membri del team, a rinforzo del ruolo gestionale;
- lavori di gruppo con supporto a distanza, focalizzati su azioni di miglioramento, definizione di linee-guida, traduzione in prassi operative, sperimentazione e revisione delle stesse.

Tre sono stati i punti di attenzione e relative aree di lavoro:

- livello simbolico e di costruzione dell'identità del gruppo (percezione del gruppo, metafore, mission);

- funzionamento del gruppo direzionale e dei diversi team che lo componevano (guidati dai manager): processi decisionali, livelli di autonomia, linee-guida gestionali e nell'interazione tra team;
- processi-chiave e prassi operative nelle principali interazioni con altri Dipartimenti (attività, linee-guida e confronto su operatività, azioni di miglioramento, etc.).

Per quanto concerne l'implementazione del progetto, un secondo aspetto rilevante (che, come dicevamo, è strettamente collegato al presidio delle finalità della formazione) si riferisce a come si è concretizzata la dimensione "aperta" dello stesso, e cioè le possibili azioni specifiche che nello schema di base hanno consentito di arrivare a un risultato significativo.

Molto importanti a questo proposito si sono rivelati i lavori svolti tra un incontro e l'altro – o in parallelo al percorso – dall'intero team o in sottogruppi (non essendo sempre tutti coinvolti in alcuni processi specifici), attraverso i quali sperimentare, contemporaneamente, l'efficacia di darsi regole per lavorare insieme e verificarne la validità. Una dimensione, in sostanza, di "project work", inteso come luogo di pratica e risoluzione di problemi concreti, o di miglioramento di processi, ma anche, nello stesso tempo, di riflessione sulle modalità con cui i problemi vengono affrontati e discussi, vengono prese le decisioni, e di sperimentazione delle linee-guida condivise. Uno spazio, cioè, propriamente ascrivibile all'*action learning* inteso come "passaggio trasformativo" e continuo, circolare, tra riflessione ed esperienza (Kolb)<sup>9</sup>.

Anche in questo caso, nella scelta dei *project work* l'attenzione è stata posta sui Fattori Critici di Successo individuati dal team per il raggiungimento degli obiettivi richiesti dalla nuova mission, e sulla specificità delle eventuali problematiche o aree di miglioramento ad essi correlati. Le azioni, i tempi, l'eventuale coinvolgimento di altri interlocutori sono stati definiti di conseguenza.

Per esempio, in alcuni casi nei lavori sono stati inclusi membri dei team coordinati dai manager, direttamente impattati da alcuni processi. O, ancora, in due occasioni, su processi di miglioramento, sono state coinvolte altre figure all'interno dell'organizzazione, senza le quali sarebbe stato impossibile verificare l'efficacia e la sostenibilità di alcune soluzioni, oltre al fatto che tale inclusione diventava un modo per consolidare la visibilità e il ruolo del Dipartimento.

Sul piano degli affiancamenti individuali, in aggiunta alla messa a fuoco insieme ai partecipanti dei punti-chiave sui quali intervenire sul piano gestionale – e non solo, perché in un caso si trattava di un *project manager*, quindi di un ruolo completamente diverso, con necessità differenti, che richiedeva anche riferimenti a contenuti diversi – attraverso il recupero di casistiche e problematiche concrete, le circostanze organizzative hanno consentito ai partecipanti di osservarsi e riflettere sul proprio stile gestionale a partire dal processo di valutazione delle performance in quel momento in conclusione. In tre circostanze questo è stato il campo in cui i singoli manager si sono potuti misurare concretamente con il tema dello sviluppo dei collaboratori – lavorando sulle pratiche gestionali e di feed-back – tenendo conto che il cambiamento doveva necessariamente investire anche i rispettivi gruppi.

Indichiamo brevemente, per completezza, i risultati del percorso analizzato.

---

<sup>9</sup> Su questo ved. Mattalucci, 2010.



In termini di risultati immediati, dal percorso sono emersi:

- una chiara mission del gruppo, gli obiettivi, le attività-chiave e i Fattori Critici di Successo (KSF);
- linee-guida condivise – con applicazioni – cui attenersi nelle interazioni con i principali interlocutori e con gli altri dipartimenti, sperimentate sul campo e progressivamente arricchite sulla base dell’esperienza e del coinvolgimento di attori-chiave nell’organizzazione;
- regole concordate per un corretto funzionamento del gruppo e nella gestione dei rispettivi team, tenendo conto di sovrapposizioni, necessità di collaborazione, prerogative di ruolo;
- miglioramento e semplificazione di alcuni processi: acquisizione di un metodo di lavoro e sperimentazione di modalità cooperative (lavori di gruppo e project work nell’intervallo tra un incontro e l’altro o parallelamente al percorso);
- individuazione di aree di criticità “aperte” sulle quali lavorare (anche in futuro), oltre la dimensione del progetto;
- a livello dei singoli manager, una più forte consapevolezza gestionale nell’esercizio del ruolo e nella relazione con il team di collaboratori – o di progetti.

In termini di ritorno più ampio:

- una più convinta coesione e identità del gruppo e una consapevolezza delle potenzialità della dimensione di team attraverso l’attivazione di modalità cooperative e di confronto su prassi in precedenza oggetto di interpretazioni individuali e poco coordinate;
- una spinta sempre più decisa a collaborare misurandosi con le diversità di personalità e stili, e l’impegno – formalizzato come parte degli *staff meeting* – a proseguire oltre lo spazio del progetto nel confronto su criticità e revisione/condivisione di prassi operative, e, a discendere, nel trasferirle ai collaboratori;
- il consolidamento della leadership del responsabile del gruppo e un riconoscimento reciproco dei ruoli nel team, sostenuto nelle prassi decisionali e nell’attribuzione delle aree di responsabilità di ciascuno;
- una visione “allargata” ad altri attori organizzativi, che ha facilitato l’importanza di rafforzare l’immagine e la rilevanza aziendale del dipartimento, come ulteriore, necessario piano di lavoro.

Un terzo e ultimo aspetto sul quale vorrei ancora soffermarmi riguarda le modalità di valutazione dell’intervento formativo, che probabilmente rappresenta un punto meno esplorato del progetto. Riscontri positivi e soprattutto relativi ai ritorni sopra illustrati sono stati in parte messi in luce da quanto immediatamente emerso, anche dai *project work*, e

visionato dalle HR, in parte da contatti successivi, sovente informali, sia con le HR, sia con la direzione e membri del team che hanno sottolineato l'impatto del percorso. Il consolidamento del rapporto con il cliente ne è forse un'altra evidente cartina di tornasole. Rimane tuttavia aperta una questione: come valutare, attraverso un processo formale e significativo, questo genere di progetti?

L'argomento è notoriamente spinoso. È universalmente noto il modello a quattro livelli di Kirkpatrick, sul quale non mi soffermerò, essendo stato già ampiamente discusso in questa rivista (Mattalucci, 2013, 2)<sup>10</sup>. Solo per chiarezza ricordiamo che i quattro livelli si riferiscono a: 1) le reazioni (il gradimento) dei partecipanti; 2) l'apprendimento; 3) l'applicazione di quanto appreso; 4) i risultati per l'organizzazione (performance) e sono concepiti come gerarchicamente successivi (cioè a dire dai dati raccolti al livello precedente dipendono le valutazioni di quello successivo).

È evidente che in casi come quello descritto interessano gli ultimi due livelli di valutazione formativa – e qui già smentiamo l'impianto gerarchico – e cioè l'applicazione di quanto appreso e soprattutto l'impatto sull'organizzazione, che nel modello di Kirkpatrick viene effettuata isolando opportuni *KPI* (e quindi optando per una indagine di tipo quantitativo). Rimandando allo scritto sopra citato di Mattalucci per le critiche al modello, ampiamente condivisibili, quello che si poteva fare in questo caso era una indagine di follow-up che coinvolgesse, oltre ai partecipanti e ai membri dei team (soprattutto quelli coinvolti nei *project work*) per un riscontro sulle prassi in uso all'interno del dipartimento, i principali interlocutori organizzativi – vertici inclusi.

Riprendendo tuttavia la dimensione "aperta" precedentemente illustrata, si può forse andare – in una prospettiva proprio di sviluppo organizzativo, che è quella qui adottata – oltre la dimensione del singolo progetto, per parlare di percorso di cambiamento e, appunto, sviluppo. In tale prospettiva sia il singolo progetto, sia l'eventuale indagine di follow-up diventano una parte di un cammino più ampio, in una logica che supera il tempo del progetto per intercettare quello, più vasto, del processo di cambiamento. La stessa indagine di follow-up diventa così un'occasione per proseguire la riflessione – e quindi di apprendimento – e per capire lungo quali ulteriori, successive direttrici muoversi in un'ottica più ampia. In questi termini, l'oggetto della valutazione non è più il singolo progetto e i suoi eventuali impatti, ma come si è evoluto un percorso – fatto di diversi momenti – *insieme* all'organizzazione (o alle strutture coinvolte) e nell'implementazione dei cambiamenti ricercati.

Naturalmente, in questa prospettiva è cruciale il rapporto con la committenza e la cultura della formazione presente in un contesto, non tanto in termini di investimento economico, quanto proprio per il valore che si vuole dare alla formazione in un quadro in cui non esistono interventi isolati e in qualche modo validabili di per se stessi, ma una strategia complessiva in cui essi assumono senso.

#### **4. Pensare la formazione in modo strategico: le caratteristiche-chiave**

Il caso presentato, puramente esemplificativo, non è esaustivo delle buone prassi in termini formativi – si sarebbe potuto fare certamente di più – e il percorso indicato è solo una delle possibilità, strumenti compresi.

In questo frangente, per esempio, non è stato utile ricorrere a supporti tecnologici, che in altri casi – penso a un recente progetto di strutturazione di una *Academy* di un gruppo

---

<sup>10</sup> Per chiarezza indichiamo i quattro livelli: a) le reazioni (il gradimento) dei partecipanti; b) l'apprendimento; c) l'applicazione di quanto appreso; d) i risultati per l'organizzazione (*performance*).

industriale operante nel ramo delle biotecnologie, che ha coinvolto soggetti dislocati in territori diversi con una forte necessità di interagire e confrontarsi e anche di produrre un bagaglio di saperi e *best practice* da condividere e sperimentare – sono stati estremamente funzionali all’obiettivo dell’intervento. Non si vuole qui – sarebbe contraddittorio – proporre una “gerarchia ideale” di strumenti, quanto porre l’attenzione sul loro impiego e sulle condizioni di utilizzo, in una logica cioè non di centralità in sé, ma di supporto mirato.

In questo senso lo strumento scelto deve anche rispondere alla caratteristica di “necessario e sufficiente”, evitando in ogni modo la tentazione di accumulare *tool* e funzionalità ridondanti, ancorché sofisticate. Questo principio deve valere in tutti i casi e per tutti gli strumenti e gli approcci, senza preconcetti, ma senza neppure strade obbligate dall’ultima moda o dalla focalizzazione dell’offerta consulenziale.

Quali sono, dunque, le caratteristiche imprescindibili che ci fanno ritenere si possa parlare, in un qualsiasi progetto, di attenzione strategica alla formazione? Proverò qui ad elencarle, in sintesi.

1. La finalità non deve essere “apprendere” in sé qualcosa sul piano tecnico, ma soprattutto il cambiamento a livello di pratiche e di significato che le accompagna. Un cambiamento quindi culturale e di processo (e di prassi operative), come un tutto unico e integrato.
2. Il focus non può essere solo sui soggetti e sulle loro competenze, ma sul sistema e sulle reti di relazioni all’interno delle quali si concretizza l’agire di ruolo (*il role-set*).
3. Non è in questa ottica rilevante tanto colmare il “gap” di competenze, quanto, a partire da un corpus di conoscenze e metodologie, sollecitare una riflessione su problemi reali e sull’esperienza, generando “sapere pratico”, cioè un sapere in grado di intervenire nel contesto e modificare opportunamente i modelli d’azione.
4. Il progetto è e deve essere un disegno “aperto”, perché interagisce con quanto emerge dal gruppo, con le necessità di confrontarsi con prassi specifiche, e con l’esperienza, la quale assume significato e valore nel progredire del percorso, diventa campo di sperimentazione di nuove pratiche e a partire da quelle produce nuovi stimoli e nuove necessità anche sul piano dei contenuti.
5. Ancor di più, il progetto non è quasi mai isolabile (e quindi valutabile) in sé, ma entra a far parte di un quadro strategico che supporta i processi di cambiamento, in cui ogni singolo intervento formativo assume senso in una visione complessiva, organica e trasformativa, portando con sé anche valutazioni di impatto di ordine più ampio.
6. Il formatore è, a tutti gli effetti, un consulente di direzione, e un facilitatore dell’apprendimento, inteso come processo in grado di produrre lo scarto “culturale” – e quindi pratico – richiesto (quello che si definisce apprendimento a ciclo doppio e deuterio-apprendimento). È, anche, un partner che conosce le difficoltà dell’implementazione delle strategie e sa, fornendo opportuni stimoli, “aprire” ad altre possibilità sul piano simbolico e operativo che possono supportare efficacemente i processi di cambiamento e chi ha la responsabilità di condurli.

## 5. Bibliografia essenziale

- Argyris C, Schön D. A. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass, Addison Wesley.
- Eschilo, *Agamennone*, vv. 160 e seguenti, in Eschilo, *Agamennone – Coefore – Eumenidi*, a cura di Dario Del Corno, traduzione di Raffaele Cantarella (testo greco a fronte), Milano, Oscar Modadori, 2005.
- Kirkpatrick D.E. (1994), *Evaluating Training Programs: The Fours Levels*, New York, Bantam Books.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, new Jersey, Prentice Hall.
- Le Boterf G. (2008), *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mattalucci L., Sarati E. (2011) “ la cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2011, pp. 6-29.
- Mattalucci L. (2010), “Formazione esperienziale e processi riflessivi”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2010, pp. 7-18.
- Mattalucci L. (2013), “Resoconto critico sull'uso del concetto di competenza nella prassi consulenziale e formativa”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 8-26.
- Mattalucci L. (2013, 2), “Le indagini di follow-up nella valutazione dei progetti formativi. riflessioni su due casi empirici”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 2, 2013, Numero speciale, pp. 57-70.
- 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, 2010, pp. 39-54.
- Sarati E. (2013), “Note sul concetto di competenza e alcune applicazioni nelle prassi di people strategy”, *Dialoghi, Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo*, 1, 2013, pp. 27-37.
- Schein E.H. (1987), *Process Consultation: its Role in Organization Development*, Reading, MA, Addison-Wesley; trad. it. *Lezioni di consulenza: l'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.