



FORMAZIONE: QUALITÀ VO' CERCANDO

Di: Adriano De Vita e Vincenzo Mazzaro

FORMAZIONE: QUALITÀ VO' CERCANDO

Una discussione ancora agli inizi

Il problema di come valutare la formazione si pone in termini sempre più pressanti nelle aziende che devono la loro riuscita al valore delle persone che vi lavorano piuttosto che alla tecnologia incorporata nelle macchine. Quelle organizzazioni che operano, o intendono operare, secondo una logica di Qualità Totale sono "naturalmente" portate a porsi il problema di come trasformare le dichiarazioni di principio circa la valorizzazione delle risorse umane in azioni concrete che realizzino questi intenti in modo non ambiguo. Su questo punto scontiamo duramente la caratteristica separazione tra le "due culture", quella tecnica e quella umanistica, che caratterizza il nostro paese e tutto il mondo occidentale. Se è vero che la maggior parte degli stalli o dei fallimenti nei piani di sviluppo di una organizzazione di qualità si verificano a causa di un troppo scarso coinvolgimento del management e di una scarsa capacità di creare l'indispensabile coinvolgimento generalizzato di tutto il personale è anche vero che i motivi di questi ostacoli spesso non sono stati ben capiti. Per quanto ci riguarda, in questo articolo intendiamo impostare il problema della valutazione degli interventi formativi contestualizzandolo, cioè tentando di rendere il più possibile espliciti i modelli culturali e metodologici di riferimento che conferiscono significato e accettabilità sociale alle pratiche valutative concretamente applicabili.

In primo luogo è necessario precisare che i criteri di qualità dell'azione formativa si riferiscono ad almeno tre ambiti culturali diversi, ognuno con una sua storia e un diverso grado di sviluppo dei concetti e degli strumenti operativi.

Il primo ambito è quello dei *formatori di professione*, che hanno sviluppato, da vent'anni a questa parte, una identità di mestiere sempre più forte e articolata. Non ci riferiamo ovviamente allo specialista di qualche cosa (produzione, marketing, logistica, ecc.) che viene chiamato come docente in quanto possessore di particolari conoscenze teoriche o pratiche e neppure al giovane promettente, orientato ad una carriera manageriale che "passa" per la formazione come per altri settori dell'attività aziendale con l'intento di farsi le ossa e allargare il campo delle sue esperienze. Lo scopo del professional della formazione è essere uno specialista nei processi di apprendimento degli adulti che lavorano nelle organizzazioni. Con intento di definire sempre meglio le teorie di riferimento per la professione di formatore, le metodologie operative più efficaci e per sviluppare la ricerca è nata l' A.I.F. (Associazione Italiana Formatori) e operano vari gruppi di ricerca nelle università, nei maggiori gruppi industriali e nelle scuole di management.

Il secondo ambito culturale è quello che, per brevità, chiameremo degli *specialisti in Q.T.*. Si tratta di una comunità professionale costituitasi in seguito al diffondersi dei tentativi di introdurre le metodologie della Q.T. in Italia. Anche questi specialisti tendono a definirsi come professional piuttosto che come manager, in quanto hanno elaborato e vanno elaborando collettivamente una serie di teorie di riferimento e tecniche operative sempre più analitiche e sofisticate che sono

appannaggio solo di chi ha seguito certi speciali percorsi formativi e ottenuto determinate qualifiche.

In questo caso la formazione di base è di tipo tecnico e il tipo di laurea prevalente è in ingegneria. In questo contesto la conoscenza delle discipline di riferimento per la formazione (psicologia generale, psicologia dell'apprendimento sociologia dell'organizzazione, linguistica, antropologia culturale ecc.) è limitata, e prevalgono invece i modelli di pensiero e azione che sono quelli tipici delle scienze esatte: molta enfasi sulla misurabilità, sull'esattezza delle misurazioni, sulla controllabilità dei processi, sulle tecniche di process management.

E' abbastanza evidente e anche prevedibile che queste due culture e le persone reali che le incarnano trovino una certa difficoltà a dialogare e a capirsi. Dal punto di vista dei formatori il Total Quality Management si presenta come un ambiente, una sorta di "sfondo organizzativo" nel quale la formazione si trova ad operare. È uno degli ambienti possibili: la professionalità del formatore consiste anche nell'essere capace di "leggere" le diverse situazioni aziendali nelle quali deve operare per capirne gli orientamenti strategici e le abitudini operative. Questa comprensione è indispensabile per una corretta progettazione degli interventi formativi che devono essere coerenti con il contesto aziendale nel quale si svolgono. In buona sostanza il formatore professionale rivendica una autonomia di pensiero, di giudizio e capacità progettuali e propositive proprie. Si tratta di un atteggiamento analogo a quello tipico dei rappresentanti delle libere professioni "storiche" quali gli avvocati e i medici che accettano incarichi da clienti paganti ma esigono poi autonomia e fiducia sulle azioni da intraprendere.

Dal punto di vista del T.Q.M. invece la filosofia della qualità è "pervasiva" e ogni aspetto della complessa vita aziendale dovrebbe esserne sensibilmente influenzato pena il fallimento complessivo della strategia. In questa ottica gli interventi di formazione, il sistema premiante, la direzione per obiettivi e qualunque tipo di metodo o tecnica manageriale dovrebbe essere rimodellata secondo la logica e le indicazioni operative della Qualità. La formazione dunque vista come un strumento operativo per attuare la Qualità. Questo ha comprensibilmente generato attriti in questo come in altri ambiti aziendali - per esempio il marketing - che si sentono oggetto di un tentativo di esproprio dei propri ambiti di competenza distintivi. Queste diffidenze e questi attriti spesso si sono trasformati in veri movimenti di opposizione (qualche volta clandestini ma efficacissimi) verso le strategie di Q.T.

A volte questo tipo di opposizioni non si fondano su una legittima diversità di valutazioni circa il valore della Q.T. ma sono originate dal tentativo indebito di identificare la Q.T. con i metodi e le tecniche che ne fanno parte.

Esiste anche un terzo ambito culturale che ha una voce in capitolo in fatto nell'ambito della Qualità: *l'ambito normativo/burocratico*. Qualche anno fa abbiamo partecipato come docenti e coordinatori ad una serie di interventi di informazione e formazione rivolti a titolari di piccole e medie imprese nel Veneto. Una cosa evidente - che sul momento ci sorprese - fu che quegli imprenditori badavano assai poco agli aspetti strategici della Qualità e molto a quelli formali-burocratici. In altre parole percepivano la Qualità come una sorta di nuova tassa da pagare. Si trattava di subire di malavoglia una serie di controlli e certificazioni da parte di nuovi "enti" sorti dal nulla con confusi legami con altri enti di altri paesi europei perché altrimenti non si sarebbe più riusciti ad esportare nemmeno una vite. Tutto si sarebbe però risolto per il meglio se fossero riusciti ad ottenere un certo tipo di attestato che certificasse la qualità, non più del singolo prodotto

(cosa ormai superata dai tempi) ma dell'intera azienda. Ecco allora individuata con chiarezza l'essenza del rischio burocratico: lavorare per la certificazione invece che per la qualità. Questo non dovrebbe oscurare l'esigenza positiva di formulare indirizzi e norme di riferimento che permettano di distinguere dalle altre le aziende che praticano la qualità. In assenza di procedure di verifica svolte secondo criteri pubblici e omogenei qualunque tipo di organizzazione potrebbe autoproclamarsi "di qualità". Individuiamo però un reale rischio di sostituzione dei fini con i mezzi, un dimenticarsi per strada il difficili obiettivi di centrarsi sul cliente, di migliorare con continuità e di valorizzare la risorsa umana interna all'azienda per spostarsi sul più semplice rispetto formale e acritico di norme che sono nate con prevalenti scopi orientativi e facilitanti.

Validità e accettabilità dei processi di valutazione.

Quando parliamo di valutazione di interventi formativi intendiamo riferirci all'utilizzo di strumenti di misura e procedure di misurazione. Esistono e sono anche diffusamente impiegate dai formatori metodologie di valutazione non quantitative che si riferiscono a modelli teorici formulati nell'ambito della psicoanalisi o dell'ermeneutica, ma su questo punto le possibilità di dialogo e di comprensione tra gli uomini della qualità e quelli della formazione si avvicina allo zero a causa dell'eccessiva differenza dei linguaggi e dei concetti.

In questa sede consideriamo solamente quelle metodologie di valutazione che esprimono indici quantitativi di efficacia ed efficienza. Da questo punto di vista il problema della valutazione delle attività formative sembrerebbe ridursi alla questione tecnica di trovare metodi di misurazione che sufficientemente precisi, affidabili, a bassa incertezza. Una volta trovati o sviluppati questi metodi il problema della misurazione dovrebbe risultare risolto.

Purtroppo non è così: questa logica funziona solo quando è applicata alle procedure di misurazione applicate ad oggetti inanimati. Gli esseri viventi, e in particolare le persone adulte che lavorano, formulano opinioni e giudizi, valutano i rischi connessi all'essere valutati e prendono le loro precauzioni per minimizzarli. Inoltre sono capaci di valutare a loro volta, con i criteri e i metodi più vari e imprevedibili, i loro valutatori, in metodi di valutazione l'azienda stessa e il mondo intero.

Quello che rende sostanzialmente diverso il problema della misurazione di oggetti da quello della misurazione di persone (comportamenti e atteggiamenti) è che in quest'ultimo caso l'intera logica del processo di misurazione, per essere efficace, deve essere capita, condivisa e accettata da chi è oggetto di misurazione. In mancanza di questo accordo e del grado di fiducia che lo rende possibile, i soggetti valutati tenteranno in tutti i modi di rendere *inoffensive* le procedure di valutazione, falsificandole e distorcendole con tutti i mezzi a loro disposizione. Nel caso delle attività formative non ci sono "oggetti" valutati da "soggetti", ma soltanto soggetti che valutano altri soggetti e ne sono, per così dire, contro-valutati.

Non dobbiamo mai dimenticare infatti che in un contesto aziendale molto competitivo e mutevole com'è quello attuale le procedure di valutazione non sono mai fine a sé stesse ma preludono a certi esiti. Se per esempio il responsabile della formazione di una grande azienda arrivasse a dimostrare, applicando con cura rigorose procedure di valutazione, che la sua attività ha prodotto risultati molto modesti o è stata persino dannosa, che cosa potrebbe succedergli dopo che *i suoi capi* ne fossero messi al corrente?

Questo vale anche per gli allievi; se alla fine di un corso un allievo non sarà riuscito a sviluppare abilità nuove o a comprendere certi concetti, questo comporterà per lui un serie di conseguenze negative: da un abbassamento della stima in se stesso a un possibile mutamento, non certo in meglio, della sua posizione professionale.

Questo significa che, perchè sia possibile adoperare un sistema di valutazione efficace in un sistema di relazioni tra soggetti, la soggettività delle valutazioni non può essere eliminata. L'idea che la soggettività sia un fastidioso intoppo che intralcia la chiarezza delle procedure scientifiche è un poco difficile da conciliare con l'idea, caratteristica del T.Q.M. secondo la quale le risorse umane sono al centro della Qualità. Per realizzare questa idea bisogna fare i conti con la soggettività perché eliminarla significa anche eliminare quelle stesse risorse umane che si dovrebbero valorizzare¹.

In sintesi: le procedure di valutazione degli interventi formativi dovrebbero fornire misurazioni di giudizi dati da soggetti che operano in un determinato contesto aziendale secondo criteri e procedure condivise da valutatori e valutati.

Il fatto che queste procedure quantitative possano essere effettivamente condivise dai diversi soggetti coinvolti nei processi di valutazione dipende molto dal grado in cui le diverse culture che abbiamo individuato nel primo paragrafo (cultura della Q.T., cultura della Formazione e cultura Amministrativa) riescono a dialogare tra loro. La mancanza o il fallimento di questo dialogo interno al teatro organizzativo produce fenomeni come le *guerre di religione* tra i diversi gruppi professionali per stabilire la supremazia del proprio modello di riferimento sugli altri e conquistarsi i favori dell'alta direzione. Una serie di segnali più specifica che indicano disfunzionalità dei sistemi valutativi (non solo relativi alla formazione) è la seguente:

- **rifiuto di ogni tipo di procedura valutativa**
(tutto è troppo complesso, non è possibile semplificare, non ci sono criteri abbastanza scientifici, ecc...)
- **espressione di soli giudizi “medi” o “non so”**
(può dipendere dal timore di esporsi pubblicamente o di danneggiare il valutato se il giudizio è negativo)
- **espressione di soli giudizi positivi**
(in questo modo si evita ogni difficile discussione)
- **persecuzioni**
(valutazioni solamente negative spesso riservate a singoli individui scelti con criteri non esplicitati)
- **favoritismo**
(utilizzo di criteri discriminatori basati su simpatie personali o sull'appartenenza a “clan” aziendali)
- **isteria**
(improvvisi “furori valutativi” seguiti da periodi di indifferenza e cicli imprevedibili)
- **burocratismo**

¹ l'unico caso in cui una persona può essere considerata in quanto oggetto è quando è morta e anche in questo caso soltanto dal punto di vista di qualcuno - vivo - che non sia per nulla religioso

- (altissima produzione di dati e materiali cartacei che nessuno elabora, interpreta e utilizza)
- **fuga nella tecnologia**
- (sostanziosi e costosissimi software, magari artificialmente intelligenti, utilizzati per evitare la responsabilità del giudizio)
- **segretezza**
(le valutazioni vengono formulate ma non espresse, specialmente agli interessati)

Potremmo continuare a lungo con questa lista di disfunzioni del sistema valutativo che spesso altro non sono che segnali di forti malesseri - o vere patologie - dell'azienda vista come sistema umano, ma è forse più utile tentare di dare alcune indicazioni in positivo su quei segnali che permettono di riconoscere una situazione in cui l'attività di valutazione diviene una prassi accettata per il suo valore positivo.

E' utile innanzitutto ricordare i motivi per cui l'utilizzo di procedure di valutazione è utile alle aziende e ha un senso positivo per gli individui.

Il significato fondamentale del valutare è "valorizzare", cioè "dare il giusto valore". Negli ultimi anni si è formato un vasto accordo tra gli studiosi di cose organizzative circa l'opportunità che questo lavoro di "dare il giusto valore" debba preferibilmente essere rivolto ai compiti che una persona svolge, agli obiettivi che ha saputo raggiungere e non alla persona stessa in quanto tale.

Le valutazioni sulle persone infatti tendono ad assumere un carattere ultimativo che non appare facilmente modificabile (è intelligente, è lento, è aggressivo...), mentre una valutazione espressa circa la riuscita di un particolare compito appare meno emotivamente drammatica e più gestibile attraverso processi di apprendimento o di riparazione dell'errore ("Su questo punto la sua relazione mi sembra incompleta: mancano i dati relativi a..." - "E' vero, entro un'ora le consegnerò la versione finale"). Questo non significa che i giudizi sulle persone non vengano formulati, e neppure che non sia opportuno formularli, ma soltanto che appare pragmaticamente più utile e produttivo - in quanto innesca processi di apprendimento invece che conflitti personali - privilegiare l'utilizzo di valutazioni centrate sulle prestazioni piuttosto che sulle personalità. In ogni caso, se le valutazioni espresse appaiono "giuste" a chi le riceve, è molto più facile che vengano anche accettate e utilizzate in positivo invece che dare luogo a sentimenti di insicurezza e a comportamenti difensivi.

Un secondo fondamentale utilizzo dell'attività di valutazione è che costituisce l'indispensabile feedback che ci permette di capire se gli obiettivi che ci eravamo proposti sono stati raggiunti oppure no. Questa è la base essenziale per qualsiasi processo di apprendimento. Costruire e utilizzare un sistema di valutazione esplicito per le attività di formazione costringe l'azienda e i responsabili di quelle attività ad esplicitare gli obiettivi che si propongono di raggiungere e i mezzi che intendono impiegare per raggiungerli. Se il sistema utilizzato prevede un sistema di indicatori *affidabile* (cioè che da *affidamento-fiducia* ed è perciò *condivisibile* oltre che tecnicamente serio) si hanno allora due risultati: un forte stimolo all'aumento della professionalità dei responsabili della formazione e la possibilità di innescare un processo di apprendimento continuo sui modi più efficaci ed efficienti di fare formazione.

Proviamo ora a elencare una serie di segnali positivi che ci aiutino a riconoscere il buon funzionamento di un sistema valutativo adeguato. Tutti questi segnali

possono essere trasformati in indicatori quantitativi, ciascuno dei quali con le sue procedure di rilevazione dei dati.

- **I criteri e i metodi di valutazione sono espliciti e condivisi**
- **la comunicazione delle valutazioni è esplicita e diretta all'interessato**
- **è riconosciuta una co-responsabilità tra capo e collaboratore circa i risultati raggiunti**
- **esiste un diritto di ricorso**
- **esiste una pluralità di soggetti valutanti**
- **gli errori sono utilizzati come fonte di apprendimento**
- **è riconosciuto e premiato *il miglioramento***
- **premi e punizioni sono accettati**

Questo elenco individua un contesto organizzativo in cui i processi di valutazione sono "interni" alla logica operativa e in cui prevale un atteggiamento di sostanziale fiducia e collaborazione tra le persone. Il fatto che forse poche aziende possono riconoscersi applicando a se stesse questa lista significa semplicemente che questa situazione di sostanziale positività dell'ambiente umano non è molto diffusa. Lo sforzo e le difficoltà da superare per ottenerla non sono da poco specialmente quando si parte da situazioni organizzative che ne sono notevolmente lontane.

Nei casi però in cui la pressione competitiva è molto forte e la sfida si gioca sulla qualità possono esserci le condizioni per cui questa strada *deve* essere intrapresa.

I risultati possono essere notevolissimi quando il sistema di valutazione diviene un potente fattore a sostegno delle motivazioni al lavoro perchè, se il verificarsi degli errori entra a far parte delle aspettative iniziali del management, allora l'energia prima spesa per nasconderli o difendersene può essere reindirizzata al tentativo di imparare qualcosa da essi.

La Qualità come orientamento strategico

Dicevamo all'inizio che possono crearsi situazioni di conflitto tra i professional della Q.T. e quelli di altre subculture aziendali. In effetti quando si tenta di realizzare la Qualità è necessario ricorrere a determinate *tecniche operative* (gruppi di miglioramento, procedure statistiche, tecniche di problem solving, ecc.) portano alla *formazione di tecnologi*, cioè di specialisti nell'uso di queste tecniche. Un errore molto frequente consiste nel pensare che la responsabilità di diffondere la qualità all'interno dell'azienda possa essere affidata a questo tipo di specialisti. La cosa non funziona perché essi mancano dell'*autorità organizzativa* (cioè il potere legittimato dalla posizione che occupano nell'organizzazione) per realizzare un compito del genere. Per non fallire i tecnologi della qualità saranno allora spinti a tentare di aumentare la loro quota di potere organizzativo fino, in un certo senso, a "impadronirsi" dell'azienda. E' perfettamente comprensibile che le altre funzioni aziendali si oppongano a questa logica e la ostacolino in molti modi.

Questa situazione può verificarsi però soltanto in seguito ad un equivoco: la Qualità è "Totale" soltanto se viene intesa come strategia aziendale dalla massima rilevanza strategica, cioè se viene vista dal top management come scelta che permetterà all'azienda di risultare vincente nella sfida competitiva che la impegna quotidianamente. In mancanza di questa opzione forte da parte dell'alta direzione la Qualità si riduce ad un insieme di pratiche di lavoro sulle quali si impegnano gruppi ristretti di operatori aziendali o anche singoli individui.

Se dunque la Qualità è assunta come strategia guida per l'azienda essa dovrebbe configurarsi come un insieme di orientamenti e di obiettivi che l'azienda indica ai suoi dipendenti come vitali e in base ai quali organizza il suo sistema di valutazione e di ricompense interne. Forse non è inutile sottolineare che se l'azienda semplicemente "dichiara" che la qualità è importante, ma non modifica affatto i suoi sistemi di valutazione interni, i piani di carriera, gli incentivi, le sanzioni, questa dichiarazione di intenti è destinata restare lettera morta.

Meta-criteri per la valutazione della formazione

Proviamo ora ad identificare la natura dei criteri di valutazione delle attività formative (ma anche di altre attività aziendali) che soddisfino contemporaneamente alle due condizioni seguenti:

- A. Che siano coerenti con le indicazioni della Q.T., intesa come filosofia generale di azione collettiva e anche come insieme di normative più o meno formalizzate per ottenere certificazioni o per concorrere a premi prestigiosi.
- B. Che *non* siano in contraddizione con le subculture specialistiche presenti in azienda che hanno elaborato proprie pratiche operative, spesso efficacissime e si riferiscono a propri modelli teorico concettuali ai quali non intendono rinunciare.

Si tratta di condizioni *pragmatiche*, non semplicemente teoriche: riteniamo che se di fatto non si realizzano entrambe, almeno in qualche misura, non possa realizzarsi alcuna reale sinergia tra formazione e politiche per la qualità.

Per quanto riguarda la prima condizione sosteniamo che la Qualità possa essere meglio realizzata *dove sia intesa come insieme di meta-regole* o regole di secondo livello. Chiariamo con qualche esempio. E' evidente che quando diciamo che un certo prodotto o servizio deve "corrispondere ai bisogni del cliente" non definiamo un cliente specifico, non entriamo nel dettaglio dei suoi bisogni, non definiamo le procedure per scoprire e misurare questi bisogni. Non definiamo quindi alcuna *particolare azione* che deve (la regola) essere svolta ma ci limitiamo ad individuare una *classe di azioni* (quelle che soddisfano il cliente). I *criteri* che ci permettono di decidere se una certa azione rientra in questa classe privilegiata sono le metaregole che ci servono.

Vediamo allora quali possono essere le metaregole che rendono accettabile un sistema di valutazione dei processi formativi in una organizzazione che segue la strada della Q.T. Per prima cosa dovrebbe esistere un sistema di monitoraggio degli interventi che permetta di valutarne *l'efficacia e l'efficienza*.

In un contesto formativo intendiamo per **efficacia** il tipo di apprendimento che si è realizzato in seguito all'intervento, confrontato con quello che si voleva realizzare in sede di progetto. Naturalmente questo risulta sostanzialmente impossibile se non si è realizzato un adeguato intervento di progettazione degli interventi in base ad una analisi dei bisogni e delle possibilità formative. Un errore frequente benchè noto da molti anni) consiste, ad esempio, nell'attribuire alla formazione responsabilità ed obiettivi che non può affatto raggiungere perché sono di natura prevalentemente organizzativa. Per esempio: sarà ben difficile motivare le persone alla collaborazione nei gruppi di lavoro se il sistema premiante concretamente attuato premia esclusivamente i meriti individuali. La valutazione di efficacia dunque rimanda all'esistenza di un sistema di presidio dell'intero processo di formazione che abbia anche una buona coerenza interna tra i diversi momenti di cui si compone.

Per **efficienza** invece intendiamo almeno due cose diverse:

Il rispetto dei tempi, delle procedure e dei programmi di azione predisposti rimanda al concetto *efficienza organizzativa*.

Un utilizzo "ragionevole" delle risorse economiche a disposizione rimanda invece al concetto di *efficienza economica*.

Non condividiamo l'idea troppo formale secondo la quale l'efficienza economica aumenta riducendo i costi a parità di risultati. E' un'idea che ha soltanto l'apparenza della razionalità, ma non tiene conto del fatto che non esiste una cosa come la "parità dei risultati" nel mondo reale se si tagliano troppo i costi. *L'efficienza economica* allora rimanda a capacità più sofisticate dei responsabili della formazione come, ad esempio, quella di capire se il docente specialista di fama che chiede cifre astronomiche per una giornata di lavoro sia anche effettivamente capace di *insegnare* qualcosa. L'essere esperti riconosciuti in un certo settore, avere un buon curriculum accademico, essere bravi venditori di sé stessi e altri fattori di questo tipo non garantiscono nulla circa la *capacità di insegnare* di un certo docente. Dal momento che quello che ha valore è appunto la capacità di insegnare qualcosa a qualcuno, è a questa capacità che dovrebbe essere attribuito un equo valore di mercato anche in termini monetari. Non sono possibili semplificazioni eccessive, ma è utile invece un atteggiamento di ascolto ed esplorazione continua e progressiva dei fenomeni e dei concetti.

Un terzo metacriterio fondamentale deve essere individuato nella **tensione al miglioramento continuo**. Questo significa che, qualunque sia il sistema

concreto di valutazione attuato, questo sistema deve essere utilizzato (non soltanto utilizzabile teoricamente) come stimolo per processi di apprendimento organizzativo che servano a fare la formazione in modi sempre migliori. Per questo devono esistere, a nostro avviso, almeno due generi fatti organizzativi che testimonino le due facce di questo problema, quella dinamica e quella storica. L'esistenza di una tensione al miglioramento dei processi formativi può essere dedotta dall'esistenza di momenti di lavoro (incontri di progetto, gruppi di miglioramento, partecipazione a corsi di formazione formatori, richiesta di consulenza specialistiche, ecc.) che abbiano chiaramente lo scopo di migliorare le competenze professionali di tutti coloro che, in azienda, presidiano e attuano i processi formativi. L'esistenza del miglioramento in sé stesso dovrebbe invece essere opportunamente testimoniata da un sistema di valutazione dei risultati raggiunti (efficacia ed efficienza) che permetta raffronti *di tipo storico*. In mancanza infatti di un sistema di *memoria aziendale* relativo ai processi di apprendimento attivati e presidiati consapevolmente non è possibile dimostrare in alcun modo l'esistenza di un miglioramento.

L'attenzione al cliente è poi di certo un quarto metacriterio per riconoscere le azioni formative che si attuano in un contesto di Q.T. Questo è un problema a molte facce perché il cliente della formazione non è mai uno solo. Non ci riferiamo solamente al fatto che la formazione in aula si rivolge ad un gruppo, ma soprattutto al fatto che esiste un committente interno (il vertice aziendale) le cui necessità spesso non coincidono con le diverse *disponibilità* degli allievi. Inoltre normalmente la richiesta di formazione presenta caratteri ambigui e contraddittori sia da parte del vertice aziendale sia da parte degli allievi. Esistono anche molte situazioni in cui i clienti sono molti più di due: basti pensare alla formazione che si svolge con contributi pubblici (Fondo Sociale Europeo, progetti Tempus, Now, Erasmus, ecc.). In questi casi compare una pluralità di committenti (Associazioni di categoria, Camere di Commercio, Aziende Speciali, Consorzi, Regioni, Ministero del Lavoro, Commissioni dell'Unione Europea). qual è allora il cliente al quale "prestare attenzione"? Anche nei casi più semplici ci si trova di fronte ad aziende che hanno più soci o più dirigenti che intervengono nei processi formativi senza che siano necessariamente d'accordo tra loro sugli scopi, i metodi e i criteri di valutazione degli interventi. Di nuovo non sono tollerabili semplificazioni eccessive e decisioni superficiali del tipo: "il cliente è quello che paga". È auspicabile invece che i responsabili della formazione sviluppino una propria analisi articolata di questa pluralità di "clienti" rendendo esplicite e motivate le proprie scelte. Un notevole passo avanti si compie in ogni caso quando il formatore è in grado di individuare come oggetto del suo intervento le *relazioni* tra i diversi attori aziendali coinvolti senza cedere alla tentazione di allearsi con l'uno, spesso "contro" gli altri. Questo però richiede la maturazione di esperienze e lo sviluppo di capacità professionali che non sono facilmente rintracciabili al di fuori delle aziende di maggiori dimensioni che operano ormai da molti anni per coltivarle al proprio interno.

A questo punto dovrebbe risultare ormai chiaro che un sistema di presidio della attività formative che voglia essere adeguato alla "cornice strategica" fissata dagli orientamenti specifici della Q.T. deve necessariamente appoggiarsi alla presenza in azienda ad un insieme di professionalità specifiche del "fare formazione" perché nell'insieme delle metaregole della qualità sono indicati gli obiettivi generali da raggiungere e la necessità che certi processi siano presidiati, ma non si dice nulla sul come concretamente fare, cioè sulle metodologie e sulle conoscenze da sviluppare. Insistiamo su questo punto: perché la Qualità abbia

qualche possibilità reale di realizzarsi come scelta strategica non può e non deve entrare nel dettaglio delle scelte operative e metodologiche del come fare formazione (e qualsiasi altra cosa) perché quando lo fa produce due importanti conseguenze negative:

- stimola la percezione di essere un modo con cui una nuova casta di professionisti tenta di insegnare il mestiere ad altri pur essendo meno competente
- produce dogmi, cioè metodologie di lavoro irrigidite che bloccano proprio il processo di ricerca di miglioramenti continui che invece vorrebbero stimolare.

Il modo per evitare queste difficoltà consiste principalmente nel porre la massima attenzione teorica e operativa nel mantenere le indicazioni della Q.T. e quindi anche le procedure di certificazione *entro la loro natura di metaregole rispetto alle diverse competenze specialistiche presenti nelle organizzazioni.*

Dunque, come fare?

Non vorremmo, a questo punto dare l'impressione che i problemi da affrontare sono così complessi che... tanto vale non affrontarli affatto! Tentiamo invece formulare alcune indicazioni operative che possano facilitare il compito a chi ha la responsabilità di organizzare un sistema di organizzazione della formazione aziendale che possa superare una certificazione e concorrere con successo a uno dei premi internazionali per la qualità. I suggerimenti che seguono individuano alcuni sottoprocessi del sistema formativo delle organizzazioni che sono coerenti con le indicazioni normative (norme ISO) e che, se realizzati, vanno anche oltre, garantendo un solido presidio degli aspetti strategici di ogni processo formativo.

La responsabilità del presidio del sistema formativo non può essere delegata. Se il responsabile della formazione non è uno specialista può darsi che si senta realisticamente inadeguato al compito. Uno dei modi, molto frequente, per sfuggire a questo senso di inadeguatezza consiste nel delegare in toto la gestione del processo a specialisti esterni. Un segnale tipico che rivela questo atteggiamento consiste nel fatto che la scelta dei consulenti viene fatta solamente sulla base di criteri indiziari (titoli di studio, curriculum, passa parola) e non esercitando la propria capacità di giudizio perché questa viene sentita come carente. Per fare un paragone, avviene come quando un cliente si rivolge ad un architetto per arredare la propria casa e si mette *completamente* nelle sue mani rinunciando ad esercitare la propria capacità di dare giudizi estetici. In questi casi entrambi i ruoli (cliente e consulente) ne risultano impoveriti perché l'architetto deve fare scelte che competono al cliente, si sostituisce cioè ad esso, invece che utilizzare la propria maggiore esperienza e preparazione per aiutarlo *ad esplicitare* meglio i suoi desideri e a *realizzarli concretamente.*

Allo stesso modo il responsabile della formazione di una organizzazione può delegare molte cose ma non la responsabilità di individuare gli obiettivi fondamentali dei suoi interventi. Se facesse così infatti delegherebbe la ragione stessa dell'esistenza del proprio ruolo, delegittimando per prima cosa sé stesso (e anche lo stipendio che percepisce). Nell'ambito del T.Q.M. dunque il responsabile della formazione dovrebbe curare la propria formazione come formatore almeno fino al punto di essere in grado di formulare gli obiettivi strategici degli interventi da realizzare, giustificandoli in termini di coerenza con gli orientamenti strategici generali dell'intera organizzazione. Solo un volta che

questo livello di competenza sia stato raggiunto sarà possibile avviare una relazione realmente produttiva con i consulenti esterni e con i docenti specialisti. In particolare il responsabile della formazione deve impostare, sotto la propria diretta responsabilità, i momenti più “politici” dei processi formativi e cioè *l'analisi dei bisogni e delle opportunità formative* e il sistema di *valutazione dei risultati raggiunti* in termini di apprendimento e coerenza con le necessità organizzative (efficacia) e di adeguatezza delle risorse impiegate rispetto agli obiettivi (efficienza).

Deve essere approntato un sistema di monitoraggio e valutazione del sistema formativo (e non dei risultati della formazione)

Questo punto comprende in sé tutti gli altri di questa lista nel senso che indica la necessità di non fare mai confusione tra la valutazione del sistema formativo e la valutazione dei risultati della formazione. Nella valutazione dell'azienda ai fini della Q.T. *soltanto la valutazione del sistema formativo è pertinente*. L'ipotesi fondante del T.Q.M. è infatti che se il sistema organizzativo ha certi requisiti allora è anche molto alta la probabilità che i risultati concreti prodotti da quel sistema siano di alta qualità. Naturalmente deve *anche* esistere un sistema di valutazione dei risultati della formazione ma questa verifica, in linea di principio, non dovrebbe mai divenire parte di una procedura di certificazione perché lo scopo di questa è la verifica dell'adeguatezza di un sistema rispetto a certi criteri e non dei suoi risultati. La possibile confusione tra questi diversi livelli di valutazione può essere innescata dal fatto che la Q.T. propone molte tecniche operative (metodi statistici, gruppi di lavoro specializzati, ecc.) e per questo è possibile che alcuni la percepiscano prevalentemente come un campo di azione specialistico composto da un insieme di tecniche conosciute da una categoria particolare di tecnologi. A nostro parere invece dovremmo porre ogni cura per conservare alla Q.T. il suo carattere originario di strategia (non di tattica) organizzativa e quindi di meta-tecnica. Solo quando questa distinzione non è chiara possono prodursi certe caratteristiche rivalità tra specialisti, per esempio tra metodologi del marketing e metodologi della Qualità. Se lo specialista della Qualità si confronta con lo specialista della formazione sul piano dei metodi per la valutazione dei risultati della formazione non può che uscirne perdente perché le sue competenze in questo campo sono necessariamente inferiori. Si creerebbe una situazione simile a quella per cui anche un bambino delle scuole medie si sente in grado di rifiutare la pertinenza di una valutazione del suo rendimento in storia effettuato dal professore di matematica perché non gli riconosce il ruolo e la competenza necessaria per effettuarla in maniera credibile. Se invece i suggerimenti organizzativi che identificano la Q.T. riescono a mantenere il loro carattere di meta-regole non dovrebbe prodursi alcun conflitto di questo tipo, se non sotto forma di occasionale equivoco, perché il valutatore - o certificatore - non entra nel merito delle singole procedure ma si limita a richiedere *l'esistenza* di procedure e *la qualificazione* di chi le ha scelte o create.

Tutti gli attori del processo formativo devono avere una preparazione adeguata

L'esistenza di procedure di presidio della qualità del sistema formativo non ha alcun senso se le persone responsabili della varie fasi del processo non dispongono delle competenze professionali necessarie per far fronte ai loro compiti. Può sembrare una affermazione scontata e banale, ma non è così: nel nostro paese la definizione dei profili professionali relativi ai diversi ruoli coinvolti nel processo formativo è sostanzialmente in alto mare. Esistono diverse iniziative di formazione formatori, interne ed esterne alle aziende, e alcune di queste iniziative, come i corsi dell' A.I.F. o della S.D.A. della Bocconi, sono diventate un

punto di riferimento irrinunciabile per la definizione delle basi culturali e dei ferri del mestiere del formatore. Tuttavia la richiesta di formatori è molto alta, le metodologie in costante e veloce evoluzione e inoltre parte della domanda di qualificazione tende a rimanere “sommersa” nel senso che molte organizzazioni operano nell’apparente convinzione che anche ruoli importanti nel presidio del processo formativo possano essere svolti da personale prestatato alla bisogna che in qualche modo “si arrangi”, utilizzando abilità sviluppate in modo spontaneo e casuale, in situazioni professionali che richiedono invece l’applicazione consapevole di abilità complesse sviluppate in modo mirato.

Non pensiamo che si tratti solamente di un problema di costi, ma che permanga una sorta di diffusa “cecità culturale” circa queste professionalità, che non consente di coglierne appieno la delicatezza e la rilevanza.

Un esempio clamoroso riguarda proprio i docenti specialisti in Q.T. Abbiamo avuto frequentissime esperienze dirette di specialisti molto qualificati e esperti nelle diverse metodologie proprie della qualità (normative, statistiche, procedure) che non pongono la minima cura nel garantire la qualità del loro insegnamento intesa come attenzione per la sua efficacia. È un paradosso soltanto apparente che dall’attenzione per la qualità in tutti gli aspetti della vita aziendale sia esclusa soltanto l’attenzione per la qualità dei processi di insegnamento di cui si è direttamente responsabili. In realtà questo atteggiamento è perfettamente comprensibile se solo si pensa a quanto diverse e estranee siano le abilità cognitive e comportamentali che risultano vincenti nella situazione didattica rispetto a quelle che è necessario sviluppare per divenire un bravo tecnologo. Questa comprensione non può però trasformarsi in giustificazione di un rifiuto preconcepito dello specialista tecnico nei confronti dei modelli teorici e pragmatici della didattica nel momento in cui la didattica diventa parte integrante e continuativa del suo impegno professionale.

Devono esistere procedure di sviluppo delle capacità professionali di tutti gli attori del sistema formativo (compresi gli allievi)

perché il sistema formativo di un’organizzazione possa essere parte di un sistema di Q.T. dovrebbe applicare *al suo interno* una logica di sviluppo delle risorse umane. Se nel punto precedente abbiamo individuato la necessità di presidiare la professionalità specifica di base degli attori del sistema, ora indichiamo la necessità di attivare processi di miglioramento continuo delle competenze di base per innescare il “carburante creativo” che alimenti il motore della ricerca continua. I processi attivabili a questo scopo sono gli stessi che si applicano per scopi analoghi in tutti gli altri settori della vita organizzativa: i gruppi di miglioramento, i confronti sistematici con colleghi esterni, l’apporto di specialisti qualificati, la letteratura di settore e quant’altro possa servire come stimolo per lo sviluppo di una produttività creativa autonoma. È facile, in questo contesto, cadere nella trappola di favorire invece la riproduzione passiva della creatività altrui. Questo è un punto critico che richiede un’attenzione particolare perché nella formazione non è possibile prendere un progetto di altri e realizzarlo in proprio. Questo si può fare per il progetto di un motore o di un forno a microonde, ma non di un progetto di un intervento formativo perché questo, a differenza dei primi, può essere realizzato soltanto “prendendo corpo” (in senso letterale: nel, con e attraverso i corpi e le menti) nei formatori e negli allievi. Questa considerazione ci porta a considerare meglio la rilevanza della presenza degli allievi. Questi clienti interni per eccellenza sono stati spesso considerati come parte passiva degli interventi di formazione, a volte talmente *in-animati* di proprio, da stimolare sofisticate riflessioni sui modi migliori per animarli o *ri-animarli* attraverso metodologie adeguatamente attive.

Riteniamo che gli allievi dovrebbero essere visti invece nella loro qualità di persone responsabili, tra le altre cose, anche dei propri processi di apprendimento. La lunga abitudine infantile alla frequenza delle aule della scuola dell'obbligo ha spesso cementato in noi un atteggiamento per cui l'apprendimento o è "obbligato - obbligatorio" oppure semplicemente non è. Se lo sforzo di orientare un sistema verso la qualità ha un senso, questo si coglie appieno su questo punto: gli allievi possono utilmente essere orientati, stimolati e formati ad essere allievi efficaci (come esistono docenti, tutors, amministratori, progettisti efficaci), animati in proprio, in grado di assumersi la propria parte di responsabilità nella riuscita dei processi di formazione che l'azienda attiva e presidia.

Devono esistere procedure di ricerca del miglioramento continuo come caratteristica strutturale del sistema.

Nei punti precedenti abbiamo sottolineato prima la necessità di garantire prima un livello minimo di professionalità specifica dei singoli attori del processo formativo e poi di attivare contesti per il loro miglioramento continuo. Ora consideriamo invece gli interventi di un ordine logico superiore, cioè quelli rivolti al sistema stesso invece che ai singoli attori. In tutte le organizzazioni, indipendentemente dalle sue dimensioni, avvengono continuamente processi di apprendimento di tutti i tipi e in tutte le forme che riguardano individui, gruppi e l'organizzazione stessa. Quello che varia sono le forme e modi con cui l'organizzazione presidia, progetta, attua e controlla in modo formale ed esplicito questi processi. Un nuovo assunto che mette piede per la prima volta in una piccola azienda priva di strutture formative interne, attraversa comunque un periodo di adattamento e inserimento che stressa fortemente tutte le sue attitudini percettive, cognitive e comportamentali nel lavoro di esplorazione del nuovo ambiente. Si tratta di un lavoro di apprendimento attraverso l'esperienza, che avviene sfruttando tutte le occasioni che spontaneamente si presentano e che molto raramente sono "marcate" come contesti didattici. Si tratta spesso di osservare come fanno gli altri, di trovarsi un collega anziano che spontaneamente si assuma il ruolo di "guida esperta", di riflettere su incomprensioni e contrasti con superiori e colleghi, e così via. In questi casi esiste il processo di apprendimento, ma non esiste un sottosistema aziendale che lo presidi e indirizzi. In un'ottica di Q.T. l'azienda dovrebbe invece sviluppare gradualmente, in modi e forme congruenti con le sue dimensioni, la sua storia e i suoi obiettivi, un sistema di questo tipo. Il primo nucleo di questo sistema potrebbe, ad esempio, essere riconoscibile nell'avvio di procedure di analisi dell'adeguatezza delle prestazioni dei dipendenti rispetto alle attese del management, cioè di un sistema di valutazione del valore delle risorse umane presenti. Da questo è possibile sviluppare un'analisi delle necessità formative e una progettazione degli interventi auspicabili e possibili. La realizzazione poi di una serie di interventi adeguatamente motivati dovrà essere seguita da una valutazione dei risultati raggiunti applicando lo stesso sistema di valutazione utilizzato per individuare i bisogni iniziali. È importante comunque non fissare criteri normativi eccessivamente rigidi e statici circa i requisiti che il sistema formativo deve possedere per essere accettabile nell'ambito della Q.T., ma piuttosto di tentare di stabilire alcuni punti di riferimento che tengano conto delle reali possibilità delle diverse organizzazioni nel particolare momento della loro storia in cui decidono di muoversi nella direzione della Q.T.

Una ulteriore proposta

Per concludere, non possiamo fare a meno di osservare come i temi trattati fino a questo punto sono di portata troppo ampia per essere adeguatamente contenuti nello spazio limitato di un articolo. Dall'impressione di essere stati eccessivamente sintetici su troppi punti rilevanti ricaviamo però una proposta: sarebbe oltremodo opportuno riuscire ad organizzare una serie di gruppi di lavoro permanenti, nei quali potessero confrontarsi liberamente persone provenienti dalle diverse subculture organizzative allo scopo di ricercare sinergie che inneschino il motore della riflessione creativa su questi temi.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- A.I.F. "Professione formazione" Angeli, Milano, 1993
- Amietta P.L., Amietta F. "Valutare la formazione" Unicopli, Milano, 1990.
- Boldizzoni D. "Oltre la formazione apparente" Edizioni del Sole 24 Ore, Milano 1984.
- Bruscaglioni M. "La gestione dei processi nella formazione degli adulti", Angeli, Milano, 1990.
- Bruscaglioni, M. "La qualità nella formazione: interviste A.I.F. a testimoni privilegiati" Rivista A.I.F. n.12, aprile 1991.
- Carrasco A. "Efficacia formativa", Rivista A.I.F. n.12, aprile 1991.
- Maggi B. (a cura di) "La formazione: concezioni a confronto", Etas, Milano, 1991
- Morelli U. (a cura di) "La valutazione degli interventi formativi", Angeli, Milano 1984
- Vagliani P. "Approcci per la qualità nella formazione", in Qualità n. 29, dicembre 1993.
- Quaglino G.P. "La valutazione dei risultati della formazione", Angeli, Milano, 1979
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. "Il processo di formazione", Angeli, Milano, 1981

Sintesi

Questo articolo si propone di individuare le forme e i modi più opportuni per impostare un sistema di valutazione e presidio del sistema formativo presente nelle organizzazioni in modo che sia compatibile con i requisiti richiesti dalla Q.T. Il fattore critico che abbiamo individuato consiste nella capacità di operare una chiara distinzione del livello della descrizione del sistema: per essere coerente con le sue stesse premesse e praticamente accettabile all'interno delle aziende la Q.T. deve individuare esclusivamente i requisiti critici del sistema di presidio della formazione e non i suoi risultati concreti. Questi ultimi infatti devono rimanere sotto la responsabilità dei professionals specialisti nei processi di apprendimento. Quando questa distinzione non è chiara o non è praticata si stimolano rivalità professionali tra gli individui e può crearsi un clima di ostilità verso la Qualità stessa.

Gli autori:

Dott. Adriano De Vita, psicologo, partner di Kairòs, si occupa prevalentemente della gestione dei processi di formazione nelle organizzazioni in tutti i loro aspetti, dalla progettazione alla valutazione dei risultati. E' attualmente impegnato nello sviluppo di metodologie per l'individuazione delle risorse invisibili nelle organizzazioni con particolare riguardo ai modi in cui si producono, si diffondono e si conservano le conoscenze critiche.

Dott. Vincenzo Mazzaro, psicologo, partner di kairòs, segue prevalentemente le problematiche connesse alla Qualità nelle aziende di servizi, dall'analisi delle percezioni dei clienti alla realizzazione di interventi di consulenza e formazione per l'attuazione di piani per lo sviluppo del T.Q.M. presidente dell' A.I.C.Q. Triveneta.