

**'ORGANIZZARE E GESTIRE LA FORMAZIONE AZIENDALE.
DECISIONI E COMPETENZE DEL RESPONSABILE DELLA FORMAZIONE'
RICERCA 2000 - 2002**

Emilio Rago

Università Bocconi
Istituto Organizzazione e Sistemi Informativi

Scuola di Direzione Aziendale
Area Organizzazione e Personale

Viale Isonzo, 23 - 20135 Milano

Tel. 02 5836.6906 - 6882

Fax. 02 5836.6883

emilio.rago@sdabocconi.it

INTRODUZIONE

La formazione aziendale è attualmente oggetto di un processo di profondo cambiamento in termini di valori, metodologie, attori e tecnologie. Il ruolo del responsabile della formazione si differenzia sempre di più da quello del formatore in senso stretto, sia in termini di attività che di competenze richieste. La crescente complessità dell'ambiente e delle organizzazioni richiede processi decisionali più efficaci ed efficienti ed una *specializzazione decisionale* validamente presidiata dall'organizzazione. La domanda di fondo concerne, pertanto, l'interpretazione del ruolo del responsabile della formazione aziendale.

Tuttavia, a dispetto di un crescente e diffuso riconoscimento dell'importanza della formazione per l'individuo e l'organizzazione, la ricerca in questo campo non raccoglie l'attenzione che meriterebbe. Il presente contributo vuole essere un tentativo di esplorazione in merito, allo scopo di sollecitare critiche e interessi e prospettare alla comunità scientifica una diversa chiave di lettura del fenomeno nelle aziende.

La ricerca '*Organizzare e gestire la formazione aziendale. Decisioni e competenze del responsabile della formazione*' è stata progettata e realizzata con le finalità di valutare l'efficacia

decisionale nei processi di formazione e di ricostruire induttivamente il ruolo agito e ed il profilo di competenze del responsabile della formazione.

Lo studio condotto assume, quindi, come unità di analisi i *processi decisionali* tanto quanto le *decisioni* sulla formazione che il responsabile aziendale deve prendere, in autonomia o di concerto con altri attori organizzativi, prestando attenzione anche alle condizioni di contesto in cui tale azione si espleta.

Il contributo si articolerà descrivendo l'approccio metodologico adottato nello svolgimento della ricerca, le principali elaborazioni dei dati e l'argomentazione della tesi finale.

1. L'APPROCCIO METODOLOGICO

Attraverso un'analisi durata due anni (ottobre 2000 - settembre 2002), svolta in collaborazione con l'*Associazione Italiana Formatori* (AIF) e con l'*Associazione Italiana per la Direzione del Personale* (AIDP), sono stati studiati 15 casi aziendali, intervistati 50 tra esperti e responsabili della formazione, condotti 10 focus group e sono stati raccolti 88 questionari validi (su un campione selezionato di 400 aziende) aventi lo scopo di descrivere lo stato dell'arte della formazione aziendale.

La ricerca, data l'ampiezza e la complessità dell'oggetto, si è prestata ad un approccio metodologico descrittivo, integrando modalità qualitative a strumenti quantitativi. La prima parte della ricerca, prevalentemente qualitativa, si è basata sull'*analisi documentale* delle principali pubblicazioni e rassegne sulla formazione aziendale. In seguito, grazie anche alla partecipazione ad eventi di settore, si è dato luogo ad un'*analisi di mercato* dei principali attori e prodotti/metodologie della formazione. Successivamente sono stati organizzati dei *focus group* orientati alla comprensione delle dinamiche della domanda e dell'offerta nel mercato formativo e all'individuazione delle evoluzioni culturali della formazione. Dai *colloqui informali* e dalle *interviste semistrutturate* con manager, responsabili ed esperti della formazione si è cercato di capire quali fossero le modalità decisionali reali nella pianificazione strategica e nell'organizzazione delle attività formative e di approfondire l'analisi qualitativa della posizione

e del ruolo organizzativo del responsabile della formazione. Lo *studio dei casi aziendali*, condotto anche con modalità di *osservazione partecipante*, ha poi contestualizzato le indicazioni emerse precedentemente con i focus group e con le interviste, esaltandone le valenze applicative e le differenziazioni e specializzazioni d'impresa. Tutto questo ha prodotto un *questionario* con cui si è dato avvio alla fase quantitativa. Dai database messi a disposizione dalle rispettive Associazioni, è stata selezionata una popolazione di 400 aziende di produzione e di servizi - in tutti i comparti - con almeno 100 addetti, vincolati da contratto di dipendenza lavorativa a tempo indeterminato, lasciando al campione la propria *autodeterminazione*.

Il questionario, composto di sezioni informative, con base anno 2000, richiedeva informazioni sulle principali dimensioni aziendali (*fatturato, n° addetti, costo del lavoro*); sui principali aspetti della domanda formativa (*ammontare investimenti effettuati, metodologie utilizzate, contenuti sviluppati, ...*); sull'organizzazione delle attività formative (*strutture, attività, ruoli, competenze formative,...*); sui principali processi formativi (*analisi del fabbisogno, gestione delle competenze, progettazione formativa e valutazione dei risultati,...*); sulle dimensioni di costo e di opportunità di finanziamento, andando ad esplorare l'impatto sul costo del lavoro e la distribuzione temporale degli interventi formativi.

I dati incompleti emersi dal questionario sono stati poi integrati da un lavoro di *richiamo telefonico* (circa il 60% degli 88 questionari) e da piccoli interventi di chiusura sulle informazioni già in possesso. Il lavoro di ricerca è stato, in itinere, arricchito da un'opera di *raccolta continua* delle osservazioni dei partecipanti nel corso della propria attività di formazione manageriale.

1.1 Il quadro teorico e le ipotesi di ricerca

L'impianto teorico su cui sono state formulate le ipotesi si ricollega alla definizione di *incertezza* (Duncan, 1972; Galbraith, 1977; Perrow, 1979; Huber, 1980; Bass, 1983; Daft, 1986) e alle *funzioni principali* attribuite al management (Fayol, 1949; Mintzberg, 1975; Moorhead, Griffin, 1992)¹.

In particolare, riprendendo il lavoro di Duncan (1972), la percezione d'incertezza ambientale dipende dalla *complessità* e dalla *dinamicità* dei fattori ambientali. E, in particolare, la complessità è data dalla *numerosità* e dalla *disomogeneità* dei fattori considerati. Nel lavoro di Perrow (1970; 1979) si assume che l'incertezza dipende dalla variabilità dell'oggetto decisionale e della corrispondente disponibilità di modelli cognitivi necessari alla decisione (cfr. Bass, 1983; Galbraith, 1977; Huber, 1980).

Per questo, definiremo **complessa** 'quell'attività decisionale che implica nel suo processo la valutazione di un elevato numero di fattori con caratteristiche disomogenee, tale per cui è richiesta l'integrazione di esperienze e di conoscenze di diversa natura disciplinare'. La comprensione della complessità richiede, difatti, un 'dialogo analogico tra le varie forme del sapere' (Carmagnola, 1992) e la 'trasversalità disciplinare delle conoscenze e competenze' (Salvemini, 1992).

L'incertezza decisionale si accresce nella misura in cui alla *complessità* si unisce la *dinamicità* dei fattori oggetto di decisione. In particolare, definiremo **dinamica** 'quell'attività decisionale il cui oggetto presenta elevati gradi di cambiamento nel tempo' (Daft, 1986).

Per quanto riguarda la valenza **manageriale** delle decisioni formative, si fa riferimento ai lavori sulle funzioni e sui ruoli manageriali di Henry Fayol (1949) e di Henry Mintzberg (1975). Moorhead e Griffin (1992) riassumono bene tali concetti affermando che la managerialità di una funzione aziendale si esprime nelle attività di '*planning, organizing, leading e controlling*' delle diverse risorse (umane, tecnologiche, finanziarie e informative) di cui dispone l'azienda per il perseguimento dei propri obiettivi. Le dimensioni e la natura delle risorse gestite, la difficoltà dei relativi processi decisionali, il grado di responsabilità e di impatto sulle finalità aziendali, poi, determinano il maggior o minor 'peso manageriale' del ruolo.

Pertanto, la domanda di ricerca iniziale mirava a verificare in modo descrittivo alcune ipotesi sulla natura, la complessità e la criticità delle decisioni formative, e in particolare:

Ip. 1 - '*Le decisioni sulla formazione impattano sulle dimensioni strategico-organizzative d'impresa e sono prese con processi decisionali ad elevata valenza politico-relazionale!*'

Ip. 2 - *'Le decisioni sulla formazione presentano elevati gradi di complessità manageriale'*

Allo scopo di interpretare al meglio la particolarità dei processi decisionali in materia di formazione, si è focalizzata l'attenzione su:

- a) la **cultura del lavoro e della formazione**, come variabile di contesto all'azione formativa;
- b) le **basi decisionali**: informazioni e sistemi informativi, competenze individuali, dimensione politica;
- c) gli **oggetti di decisione**, ossia i contenuti tipici delle decisioni del responsabile della formazione aziendale;

2. LA CULTURA DELLA FORMAZIONE AZIENDALE

L'analisi della variabile culturale nello studio sulle decisioni formative risulta essere particolarmente utile alla comprensione del contesto aziendale di riferimento, esistendo una buona correlazione tra i diversi modelli decisionali e le caratteristiche dell'organizzazione del lavoro (Harrison, 1972; Mintzberg, 1979; Koopman, Pool, 1990).

Inoltre, l'appartenenza a sistemi culturali produttori di significato, quali associazioni professionali e comunità di pratica nel campo della formazione aziendale e professionale, condiziona ampiamente il comportamento dei decisori, sia per gli assunti condivisi che per le regole implicite (Schulteiss, Brunstein, 1999). Tale appartenenza induce il decisore a perseguire la realizzazione dell'identità professionale dell'individuo anche in modo indipendente, a volte, dai motivi aziendali dell'organizzazione (cfr.; Meyer, 1982; Brunsson, 1982; Louis, 1988; Gagliardi, 1986).

2.1 La cultura della formazione nelle aziende

La qualità e l'accettazione delle decisioni sulla formazione aziendale sono di notevole importanza per il funzionamento dell'impresa e la gestione delle risorse umane. La formazione, infatti, a livello organizzativo: (a) promuove e diffonde la cultura aziendale, socializzando le conoscenze e le esperienze maturate; (b) presidia e sviluppa le *core competencies*; (c) migliora

le relazioni interfunzionali e il clima aziendale; (d) supporta i processi di sviluppo e di cambiamento organizzativo.

Nonostante il generale e diffuso consenso aziendale sull'importanza della formazione e sulla strategicità del capitale umano (Becker, 1972; Sullivan, 1998), delle conoscenze, delle potenzialità e delle esperienze che esso incorpora in modo 'invisibile' (Itami, 1987), gli investimenti formativi subiscono frequenti contrazioni congiunturali, l'organizzazione e la gestione delle attività formative risultano spesso inefficaci ed inefficienti, frutto di processi decisionali e di scelte qualitativamente poco validi.

Il ruolo della formazione nel panorama aziendale italiano sembra vivere ancora i limiti di una tradizione che la relega ad *attività bassamente strategica* per il successo dell'impresa. La formazione viene ancora vissuta non come investimento in capitale umano bensì come '*spesa aziendale*', da gestire in modo residuale rispetto agli altri investimenti, questo tendenzialmente sia nella grande che nella piccola azienda.

Nella pianificazione degli interventi formativi non si conduce un'attività preventiva di marketing formativo, di ascolto del cliente interno, di orientamento ai reali fabbisogni dell'azienda. Spesso si attuano tattiche di *pushing interno*, allo scopo di trovare il numero di persone necessario affinché gli interventi di formazione, prodotti prevalentemente con la logica del 'corsificio', possano avere luogo e attribuire quindi legittimazione interna alle posizioni organizzative allo scopo dedicate.

All'interno dell'azienda prevale una cultura di *bassa managerialità* sugli interventi di natura formativa. Molto spesso, infatti, la formazione si trova slegata dagli altri sistemi del personale, quali, ad esempio, la gestione e lo sviluppo; quasi sempre, inoltre, gli investimenti in capitale umano non vengono misurati e valutati nel loro impatto economico-organizzativo, e le persone sono viste come unità da formare, oggetto di valutazioni 'a volumi' delle attività formative.

2.2 La cultura della formazione aziendale per gli individui

A livello individuale, invece, alla formazione aziendale si attribuisce un elevato valore, in quanto spesso l'azienda sostituisce e integra il ruolo pubblico istituzionale nell'educazione e

nella formazione degli individui, garantendo un maggiore *avvicinamento* al mondo del lavoro, grazie ai contratti di tirocinio, di apprendistato, di formazione e lavoro ed agli interventi formativi che fornisce.

Inoltre, gli interventi di formazione, andando a incidere sulla competenze richieste per migliorare la prestazione lavorativa, aumentano l'*employability* delle persone, agendo come leva motivazionale nei processi di ricerca e selezione o come leva di carriera nei percorsi di sviluppo aziendale. Fondamentalmente per questi motivi, l'individuo è oggi molto più sensibile agli interventi formativi e li ricerca a supporto di un movimento nel mercato del lavoro culturalmente molto meno vincolante rispetto al passato. Spesso le carriere vengono costruite con salti di discontinuità aziendale, utili per stimolare nuovi percorsi di apprendimento, di crescita, di motivazione e di sviluppo.

2.3 La cultura della formazione aziendale: le prospettive evolutive

La cultura della formazione aziendale si sta orientando fortemente verso la *certificazione della qualità* dei processi formativi e dei soggetti eroganti. Nelle realtà aziendali più evolute, ancor più uniche che rare in verità, si stanno intraprendendo processi di gestione strategica delle conoscenze, esperienze e competenze (*knowledge management*), allo scopo di trasformare l'azienda in un'organizzazione che apprende (*learning organization*) e la spesa aziendale in un investimento in capitale umano di cui occorre valutare risultati e ritorni economici (*return on training investment, ROTI*). Anche nella gestione delle risorse umane ci si focalizza di più sulle logiche di *performance improvement*, riconoscendo alla formazione un ruolo strategico, al punto di costituire vere e proprie università interne all'azienda (*corporate universities*) per ottimizzare i processi formativi e di gestione del personale in genere.

La crescente importanza della formazione professionale e aziendale è testimoniata anche dal notevole aumento della domanda di corsi di formazione universitaria e postuniversitaria che preparino adeguatamente al ruolo di *formatore* e di *responsabile della formazione aziendale*. Inoltre, cresce sempre di più la necessità di monitorare gli andamenti tendenziali della *domanda* e dell'*offerta di formazione* da parte di business school, università e aziende presenti nella filiera

formativa. Per queste, infatti, l'introduzione di metodologie formative più innovative ha reso il settore della formazione degli adulti più attraente e maggiormente redditizio.

L'*e-learning* o l'integrazione delle tecnologie elettroniche nella didattica ha aperto un nuovo mercato di produttori di hardware e software orientato ai servizi formativi. Si sviluppano con ritmi incalzanti nuove comunità di pratica a distanza (*online learning communities*) e in presenza, anche grazie ad eventi formativi sempre più frequenti e partecipati.

Un'ultima ma interessantissima evoluzione delle metodologie formative riguarda gli interventi di formazione esperienziale soprattutto mediante l'utilizzo del *gioco* (all'aperto - outdoor - quali ad esempio il *softair*, i *giochi di ruolo dal vivo*, i giochi di gruppo; o all'interno delle aule di formazione - indoor), dello *sport* (quali *l'orienteeering*, l'escursione in barca a vela, le arti marziali, ...) e dell'*espressione artistica* (il teatro d'impresa, l'utilizzo delle percussioni, la danza, l'espressione pittorica, ...). Testimonianza ne sia il grande proliferare di società di outdoor training e di società produttrici di *action learning devices*, dispositivi a supporto dell'apprendimento tramite il fare.

Il mercato della formazione diventa sempre più complesso, per cui il responsabile della formazione deve essere in grado di sapersi orientare nella scelta degli interlocutori, delle metodologie e dei percorsi formativi più idonei alle esigenze aziendali.

3. LE BASI DECISIONALI

Per comprendere i processi di pianificazione, organizzazione e gestione delle attività formative, la ricerca ha osservato alcune determinanti principali (o *basi*) dei processi decisionali. In particolare, si sono considerate come basi: a) le informazioni e i sistemi informativi a supporto delle decisioni; b) le competenze del decisore - in qualità di capacità di trattamento delle informazioni - e c) le determinanti politiche del processo decisionale.

3.1 Le informazioni e i sistemi informativi della formazione

Dalla ricerca emerge con evidente enfasi la diffusa e generalizzata scarsa affidabilità e consistenza dei sistemi informativi per la rilevazione dei dati relativi alle attività di formazione.

I sistemi informativi posseggono una *bassa valenza* nel supporto alle decisioni del management, presentando una scarsa integrazione tra le diverse 'viste'. Molto spesso i dati presentano un'elevata *dispersione informativa*, sia per la difficoltà di accesso che per la loro valenza strettamente funzionale. Molto spesso nelle aziende sono presenti diversi sistemi informativi che trattano gli interventi di formazione da più punti di vista (contabile, finanziario, organizzativo, gestionale, fiscale...), ma che difficilmente entrano in dialogo tra loro, se non grazie ad interventi volontaristici esterni al sistema e in grado di recuperare e integrare i dati mancanti o dispersi. Poche aziende impiegano e implementano *software* di rilevazione e gestione dei dati relativi agli eventi formativi.

Le aziende rispondenti hanno manifestato un'evidente difficoltà nel recupero sia dei dati economici di costo e di beneficio che per quelli relativi all'organizzazione delle attività formative. Pochissime aziende, infatti, effettuano un'analisi dei prodotti formativi presenti nel proprio portafoglio, così come poche riescono a monitorare il flusso informativo relativo alle diverse voci dirette e indirette di costo formativo: materiali didattici, viaggi e soggiorni, prezzi di acquisto o di produzione interna, stipendio di dipendenti e di collaboratori, ammortamento di costi fissi, e così via.

Gli attuali sistemi contabili delle aziende non sono in grado di esportare una valida *contabilità analitica* degli interventi formativi. L'inefficacia nella rilevazione dei dati relativi alla formazione aziendale si trasferisce, conseguentemente, nella misurazione e nella valutazione degli investimenti formativi.

Le decisioni sulla formazione, quindi, tendono ad essere poco supportate da una valida base informativa. Per di più, le capacità di trattamento e di elaborazione dei dati risultano essere particolarmente limitate, creando condizioni di contesto decisionale alquanto incerte e soggettive, politicamente e culturalmente 'assoggettabili'.

L'assenza di una base oggettiva e inconfutabile di dati sugli interventi e sugli investimenti formativi realizzati espone il responsabile della formazione ad una difficile *argomentazione* e

negoziazione delle risorse, in quanto non riesce a dimostrare e valorizzare adeguatamente le proprie decisioni nello stesso linguaggio del management, fatto di dati, numeri, indicatori e risultati economici.

La mancanza di un feedback oggettivo, misurato e valorizzato non supporta neanche i processi di *auditing interno* della qualità e dell'efficacia dei prodotti formativi presenti in portafoglio.

Anche il processo di allocazione delle risorse in fase di *budgeting* sembra seguire per lo più una logica di 'markup' sull'anno precedente nella prospettiva del mantenimento dello status quo.

Il recupero di razionalità nei processi decisionali è un intervento quanto meno auspicabile nella gestione delle attività formative, in quanto sono numerosi gli errori concettuali che possono essere compiuti: dalle associazioni, alla capacità mnemonica di richiamo delle informazioni rilevanti, dalle trappole confirmatorie ai fenomeni di ancoraggio o di eccesso di fiducia nelle proprie capacità di giudizio (Bazerman, 1994; Kahneman, Tversky, 1979; Tversky, Kahneman, 1974).

3.2 Le competenze richieste nel processo decisionale

Il modello teorico utilizzato per l'analisi delle competenze del responsabile della formazione aziendale rispecchia la tradizionale tripartizione del concetto di competenza nella dimensione del sapere (*conoscenza*), saper fare (*capacità*) e saper essere (*atteggiamento*).

3.2.1 Conoscenze

Le conoscenze richieste nella pianificazione, nell'organizzazione e nella gestione delle attività formative possono essere ricondotte a tre categorie fondamentali: *conoscenze teoriche*, *conoscenze professionali*, *conoscenze aziendali*.

Dall'elaborazione dei dati raccolti, emerge il seguente profilo di conoscenze richieste:

(a) conoscenze teoriche:

i. *economia aziendale*: 83%;

ii. *apprendimento degli adulti e processi formativi*: 59%;

(b) conoscenze *professionali*: 74%;

(c) conoscenze *aziendali*: 62%.

Da una prima riflessione si nota che le decisioni sulla formazione aziendale richiedono principalmente conoscenze teoriche di **economia aziendale** (83%), necessarie nell'organizzazione del lavoro del dipartimento formativo, nel marketing interno dell'offerta formativa, nel project financing degli interventi formativi, nell'analisi economico-finanziaria dei costi e dei benefici degli investimenti formativi (*return on training investment*, ROTI), nella pianificazione strategica degli obiettivi di apprendimento organizzativo in linea con gli obiettivi aziendali e con le *core competences*.

Le conoscenze **professionali** risultano essere altrettanto importanti (74% delle segnalazioni raccolte) per l'esercizio delle attività di ruolo. La conoscenza della lingua inglese e dei principali pacchetti applicativi dell'informatica costituiscono ormai un imperativo per l'aggiornamento e l'approfondimento di particolari tematiche o per le comunicazioni nelle comunità di pratica *online*. Particolarmente utili al decisore della formazione risultano essere le conoscenze relative al mercato formativo, agli interlocutori, ai prodotti e servizi offerti. Le associazioni e le comunità professionali, inoltre, giocano un ruolo molto importante tanto nello sviluppo delle professionalità della formazione quanto nell'allargamento del network relazionale.

I processi decisionali sulla formazione richiedono la conoscenza approfondita dell'azienda in cui si opera, dall'ambiente di riferimento, dalle strategie perseguite, alla cultura ed alle altre specifiche organizzative. Le **conoscenze aziendali** (62% delle segnalazioni) risultano, infatti, determinanti per l'analisi ed il soddisfacimento del fabbisogno formativo, per una pianificazione formativa coerente con lo sviluppo imprenditoriale. Il responsabile della formazione deve essere in grado di interpretare correttamente la cultura organizzativa, le relazioni politiche interne, gli attori chiave e le coalizioni dominanti al fine di progettare e gestire interventi formativi con maggior grado di consenso e di efficacia. Particolarmente critica è l'integrazione della formazione con gli altri sistemi di gestione del personale, spesso poco presidiata organizzativamente nelle aziende intervistate.

La conoscenza delle **teorie dell'apprendimento degli adulti** (andragogia) e delle **metodologie dei processi formativi** è una base decisionale importante (59%) ma non prioritaria per la figura

del responsabile della formazione. Risultano, in quest'ambito, maggiormente segnalate le conoscenze relative agli stili di apprendimento degli adulti, alla psicologia socio-organizzativa delle relazioni formative, alle logiche, metodologie e tecniche di progettazione didattica e di erogazione formativa, in presenza e a distanza. Nello specifico, si segnala l'importanza di approfondire la conoscenza delle metodologie di apprendimento esperienziale più innovative, mediante l'utilizzo delle metafore del gioco, dello sport o dell'intrattenimento, dell'espressione animativo-artistica.

In sintesi, le conoscenze richieste al responsabile della formazione si differenziano sempre di più da quelle richieste al formatore *tout court*. Mentre per la progettazione e l'erogazione didattica il formatore deve presidiare conoscenze di natura prevalentemente psico-pedagogica (Avallone, 1989; Orefice, 1997; Carli, Paniccia, 1999; Castagna, 2002a, 2000b; Di Maria, Lavanco, 2000; Aprile, 2002; Brusciagioni, 2002), le decisioni di responsabilità sulla formazione, richiedono un maggior investimento in teorie di economia aziendali, in relazioni professionali e conoscenze dettagliate della *'big picture'* aziendale.

3.2.2 Capacità

Per l'analisi delle capacità richieste al responsabile della formazione aziendale, si è fatto riferimento al modello delle *metacompetenze* (o *competenze trasversali*) preso in prestito dall'approccio sviluppato dall'ISFOL (Di Francesco, 1992). In particolare, si distinguono *capacità di processo* (o soluzioni procedurali funzionali al processo di lavoro) e *capacità di contenuto* (legate al saper fare specifico della professione).

Dall'elaborazione dei dati della ricerca quantitativa sono emerse come capacità di processo strategiche per il responsabile della formazione, la capacità di svolgere *consulenza interna* all'organizzazione (65%) e la capacità di *instaurare e gestire le relazioni organizzative* ed i contatti professionali, all'interno e all'esterno dell'azienda (61%).

D'altro canto, sono considerate capacità specifiche professionali le capacità *manageriali, gestionali* delle attività formative (72%) e quelle relative al saper fare tradizionale del formatore d'aula (58%).

Emerge, pertanto, il seguente profilo di capacità professionali per i processi decisionali sulle attività formative:

(a) capacità di processo:

- i. capacità di consulenza: 61%;
- ii. capacità di relazione / networking: 67%;

(b) capacità di contenuto:

- i. capacità manageriali / gestionali: 73%;
- ii. capacità formative: 58%

Per quanto riguarda le capacità di processo, le aziende rispondenti segnalano la necessità di sviluppare le capacità di *consulenza interna* (61%), richiedendo così al responsabile della formazione l'interpretazione di un ruolo di 'problem solver' nello sviluppo delle competenze chiave dell'impresa e dell'apprendimento organizzativo in generale, e di *performance consultant* di supporto al miglioramento della prestazione (Campbell, 1988; Hale, 1998; Robinson, Robinson, 1989; 1998). Le capacità di consulenza interna indicate risultano allineate con il concetto di *abilità aspecifiche* del modello ISFOL, essendo orientate all'analisi, alla sintesi, al problem solving, al decision making ed all'innovazione creativa.

Nell'assunzione di decisioni sulle attività di formazione aziendale risultano critiche le capacità *networking relazionale* (67% del campione) interno o esterno all'azienda. Una forte enfasi su tali capacità è spiegabile parzialmente nelle difficoltà indotte dal paradigma tradizionale della formazione aziendale. In effetti, la conquista di consenso interno sugli investimenti in formazione è ancora abbastanza difficile, per la presenza di un diffuso atteggiamento di ostilità o di resistenza in formazione.

Tali motivi richiedono al responsabile della formazione di saper instaurare, curare, mantenere relazioni all'interno dell'organizzazione, per aumentare il grado di 'buy-in' formativo sul mercato interno. Le capacità di negoziazione, di comunicazione interpersonale, di assertività, di ascolto attivo, di proazione, di persuasione sono state ritenute estremamente importanti per l'interpretazione del ruolo.

Il benchmarking formativo con l'esterno è stato ritenuto altrettanto importante per lo sviluppo delle competenze del responsabile della formazione. La partecipazione agli eventi di settore, alle conferenze, ai meeting associativi, alle comunità di pratica risulta pertanto molto utile in quanto se ne possono trarre notevoli spinte al miglioramento professionale e al rafforzamento della sua identità di ruolo.

Dalle evidenze della ricerca emerge come le *capacità manageriali* di pianificazione, programmazione, progettazione, organizzazione e gestione e controllo delle risorse umane, finanziarie, informative e tecnologiche siano quelle maggiormente richieste (73%) per il ruolo del responsabile della formazione.

Sempre in termini di capacità di contenuto, il 58% delle aziende rispondenti indica come necessarie al responsabile della formazione le capacità tradizionalmente afferenti al ruolo del formatore. Per *capacità formative*, quindi, intendiamo le capacità relative all'analisi del fabbisogno formativo, alla progettazione dell'apprendimento e alla gestione d'aula, associate alla capacità di implementazione e di valutazione, sommativa e formativa, degli interventi

In sintesi, alla responsabilità della formazione aziendale giungono nuove e consistenti istanze di sviluppo di capacità di natura manageriale e relazionale in senso stretto. Questo risultato sembra essere coerente anche con il profilo di conoscenze prima delineato, andando ad evidenziare la necessità di sviluppare un curriculum professionale diverso da quelli tradizionalmente presenti sul mercato della formazione universitaria e postuniversitaria.

3.2.3 *Atteggiamento e attitudini*

Per *attitudine* intendiamo la '*predisposizione individuale all'apprendimento e all'acquisizione di particolari capacità funzionali al compito*' (Anastasi, 1988). Le attitudini esprimono, dunque, la potenzialità naturale e innata dell'individuo relativamente al lavoro, funzionale al suo *saper essere* (o *atteggiamento*) rispetto alle richieste della prestazione.

Il profilo attitudinale emerso dalla ricerca integra un forte *orientamento al risultato* (69% del campione) con una spiccata dote relazionale (*orientamento alle relazioni* 72%), prevalentemente focalizzata alla *mediazione politica* (68%) (cfr. Blake, Mouton, 1964). Altre

attitudini segnalate come necessarie per un efficace processo decisionale sulle attività formative riguardano:

- (a) la *flessibilità*, o predisposizione ad accettare il cambiamento e la diversità (65%);
- (b) la *leadership* (59%);
- (c) la *proattività*, o predisposizione ad attivare il proprio ambiente di riferimento (54%).

Dall'analisi di questi risultati poniamo in evidenza come qualità essenziale del responsabile della formazione aziendale l'*intelligenza relazionale*, espressa nelle attitudini alle relazioni interpersonali, in chiave di collaborazione, comunicazione e networking, e in termini di flessibilità e mediazione politica tra i diversi equilibri di potere esistenti.

3.2.4 Riflessioni sul profilo di competenze

Dall'analisi del profilo di competenze emerso dall'elaborazione dei risultati della ricerca è possibile evidenziare i seguenti punti:

1. innanzitutto, il dominio conoscitivo richiesto al 'responsabile della formazione aziendale', come esprime lo stesso *job title*, necessita di teorie economico-aziendali (83%) e teorie sulla formazione (59%), con una buona prevalenza delle prime rispetto alle seconde; tale differenza è in parte spiegabile con la natura prevalentemente manageriale della posizione in esame;
2. in secondo luogo, la conoscenza teorica deve essere integrata dalle conoscenze legate al profilo professionale (74%), che caratterizzano l'identità di ruolo, e dalle conoscenze legate alle specificità dell'industria di riferimento e dell'azienda (62%);
3. per quanto riguarda, invece, l'analisi delle capacità e delle attitudini richieste alla responsabilità della formazione aziendale, si nota come la componente *relazionale, processuale* della prestazione assuma un valore significativo tanto quanto almeno quello relativo al saper fare specifico della professione. In particolare: l'*orientamento alle relazioni* (72%) e le *capacità di networking* (67%) esprimono due valori tra i più alti dei risultati emersi;
4. con riferimento al contenuto specifico della prestazione (o *task content*, Harvey, 1991), si può notare come prevalgano le capacità di natura organizzativa, economica e gestionale (73%), rispetto alle tradizionali capacità operative legate ai processi formativi (58%). Tale risultato

risulta essere coerente con la natura delle decisioni e delle attività legate alla pianificazione, all'organizzazione ed alla gestione della formazione aziendale. Il messaggio, in sostanza, è il seguente: gestire i processi formativi implica le capacità di realizzarli e di gestirli. Si dice, infatti, che un bravo responsabile della formazione sappia fare almeno un po' anche l'analista, il progettista, il formatore d'aula ed il valutatore degli interventi di formazione. Tali capacità specifiche sui processi alimentano e migliorano le capacità di gestione degli stessi.

Il responsabile della formazione aziendale, per la sua mansione di responsabilità, assume decisioni sempre più caratterizzate da dimensioni di managerialità, di complessità politico-organizzativa e di incertezza. Per questo, oltre al supporto di un sistema informativo in grado di fornire le informazioni rilevanti per la decisione, il responsabile della formazione aziendale deve potenziare le sue competenze, quali basi decisionali definitivamente significative.

3.3 Le determinanti politiche del processo decisionale: la distribuzione del potere organizzativo

Per l'analisi di questa dimensione decisionale si sono preferite modalità di ricerca prevalentemente qualitativa, basate su interviste semistrutturate, colloqui informali e partecipazione a momenti decisionali aziendali.

Nei processi decisionali sugli interventi formativi la componente politica sembra essere il fattore determinante. La scarsa base informativa, la tradizionale resistenza culturale ad una valorizzazione piena della funzione di formazione, unitamente ad una spesso incompleta formazione delle competenze del responsabile della formazione aziendale, concorrono a determinare una posizione organizzativa di scarso peso 'politico' interno.

Dalla ricerca emerge, infatti, che non tutte le aziende (solo il 45.5% del campione) dispongono di una posizione di *responsabile della formazione aziendale* tout court. Molto spesso l'organizzazione e la gestione della formazione vengono accompagnate da incarichi di selezione e/o di sviluppo del personale, oppure attribuite al Direttore delle Risorse Umane o del Personale. La posizione di responsabile della formazione ricorre più frequentemente in contesti

di dimensioni medio-grandi, con una cultura organizzativa molto 'committed' alle risorse umane.

Dall'interpretazione dei dati di origine quantitativa, emerge come le *decisioni sull'acquisizione o sullo sviluppo delle competenze* mediante interventi formativi, siano prese nella maggior parte dei casi (Fig.1) dalla Direzione del Personale congiuntamente ai Responsabili di Linea (61.3%).

Nella migliore alternativa è la Direzione del Personale che, mediante i sistemi di valutazione delle prestazioni e i piani di analisi organizzativa (35.8% dei casi), attiva il processo di formazione.

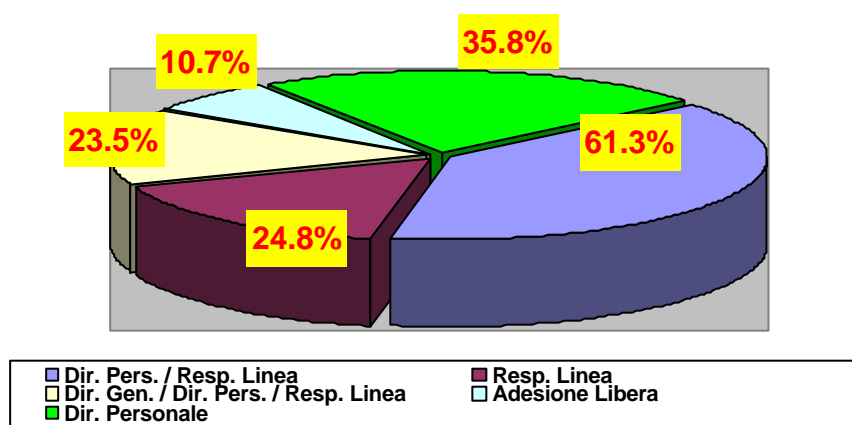


Fig. 1 - Decisioni di acquisizione e sviluppo di competenze

Nel 24.8% dei casi, risulta essere la linea (responsabili di stabilimento, ufficio, reparto) a farsi promotrice di iniziative di acquisizione/sviluppo di competenze. E' altresì interessante rilevare che il 23.5% delle aziende rispondenti decide dello sviluppo delle proprie competenze in base ad un'analisi strategica ed un piano d'azione, concordato tra la Direzione Generale, la Direzione del Personale e i diversi Responsabili di Linea. Infine, la libera adesione ad iniziative di formazione offerte internamente dall'impresa sembra essere una prassi non così isolata (10.7%)².

In questa sede è importante, non solo indagare quali decisioni vengano prese sulla formazione aziendale, ma anche valutare le modalità con cui si svolge il processo decisionale. Dall'analisi del grado di *centralizzazione* e di *formalizzazione* delle decisioni formative (Koopman, Pool, 1990) è possibile risalire ai diversi processi di decision making, inferendo anche sulla distribuzione del potere organizzativo e le possibili culture aziendali. Ad integrazione di quanto è emerso dall'elaborazione dei dati del questionario, le interviste semistrutturate condotte sul campo mettono in rilievo che, spesso, le decisioni organizzative e gestionali sulla formazione aziendale sono centralizzate nella Direzione del Personale, con un basso grado di formalizzazione procedurale. Al Responsabile della Formazione rimane, nel migliore dei casi, un ruolo consultivo in termini strategici e sicuramente più strettamente organizzativo, logistico, operativo, amministrativo.

Molto spesso, nelle imprese di piccole e medie dimensioni (fino a 999 addetti), le decisioni strategiche sulla formazione sono centralizzate nella figura della Direzione Generale, più o meno supportata in questo da consulenti esterni all'azienda. Nelle imprese in cui è presente una posizione organizzativa deputata all'organizzazione ed alla gestione delle attività formative (tendenzialmente di dimensioni medio-grandi), le decisioni sulla formazione aziendale sono spesso il frutto di un'attività negoziale interna basata su dinamiche prevalentemente di potere organizzativo, scarsamente ancorate ad un'effettiva valutazione dell'oggetto decisionale.

Ad esempio, nel processo di budgeting per l'allocazione delle risorse umane e finanziarie il modello decisionale prevalente rimane quello 'politico', per il quale si definisce una logica di 'markup' sull'anno precedente. I processi decisionali si qualificano come 'politici' in quanto basati su comportamenti di influenza, spesso intrapresi a livello collettivo, da coalizioni di potere dominanti all'interno dell'organizzazione.

La mancanza o la scarsa attendibilità di una base informativa a supporto delle decisioni, una non profonda capacità elaborativa del decisore, la scarsità delle risorse, una cultura non particolarmente favorevole alla valorizzazione degli investimenti in capitale umano e la presenza di sistemi di misurazione poco affidabili amplificano il 'comportamento politico' nelle

organizzazioni nelle scelte sulla formazione aziendale, deprimendo l'aspetto 'manageriale' basato su una logica più razionale ed economica. In tali condizioni, le decisioni sulla formazione presentano un elevato grado di centralizzazione nel top management e di una bassa formalizzazione tale per cui assumono elevato valore nel processo decisionale le dinamiche di potere organizzativo oltre che le abilità relazionali e politico-negoziali degli individui.

4. GLI OGGETTI DELLE DECISIONI FORMATIVE

Dalla rivisitazione di alcuni contributi di letteratura sul profilo di attività e competenze del responsabile della formazione aziendale e dall'analisi dei reports delle interviste sul campo emerge che il responsabile della formazione aziendale può rivelarsi un attore decisionale chiave nelle scelte relative a:

- a) la *gestione delle competenze e miglioramento della prestazione lavorativa*, in quanto possiede le logiche e gli strumenti per rilevare il fabbisogno formativo per l'apprendimento, sviluppare le competenze chiave dell'impresa e per realizzare consulenze interne di sviluppo organizzativo;
- b) la *pianificazione e la gestione della domanda e dell'offerta interna di formazione*, relativamente all'articolazione e all'estensione degli investimenti formativi, alla loro distribuzione temporale, al target destinatario;
- c) l'*organizzazione e la gestione delle attività formative*, potendosi esprimere con cognizione di causa nelle decisioni relative alle politiche di *make or buy* o *outsourcing* di formazione, di partnership per l'erogazione dei processi formativi; nell'organizzazione e nello sviluppo di centri di formazione o di vere e proprie corporate universities, introducendo criteri di efficacia e di efficienza aziendale nella gestione della formazione.

4.1 La gestione e lo sviluppo delle competenze e della prestazione lavorativa

Il responsabile della formazione aziendale è uno degli attori chiave nel processo di *rilevazione, mappatura e analisi delle competenze aziendali*, sia a livello organizzativo che a livello

individuale. Dall'intervento di *gap analysis* tra livello richiesto e livello posseduto di competenza, il responsabile della formazione definisce gli obiettivi di apprendimento, individuando alcuni *indicatori* della prestazione attesa (Mager, 1975; 1988), funzionali al processo di valutazione della prestazione.

In secondo luogo, tale attore supporta il processo decisionale relativamente alle politiche di *sourcing* delle competenze richieste dal business. Ossia: di concerto spesso con il responsabile del personale, egli considera l'ipotesi di acquisire la competenza sul mercato esterno del lavoro oppure di intervenire formando e sviluppando le risorse interne. La scelta sulle competenze necessariamente interesserà le politiche di selezione del personale, quelle di formazione e di sviluppo, così come quelle di ricompensa e di carriera (Costa, 1990).

Una delle prime decisioni sullo sviluppo delle competenze aziendali mediante interventi formativi riguarda le modalità con cui viene organizzato l'apprendimento del personale.

In particolare (Tab.1), quasi tutte le aziende (99%) hanno dichiarato di organizzare corsi di formazione, progettati e coordinati dall'impresa stessa (logica '*make*'), di acquistarne sul mercato della formazione (logica '*buy*') (97%), e di utilizzare momenti di apprendimento sul lavoro, di *training on-the-job*, ossia di formazione ed esperienza pratica in situazione lavorativa sotto supervisione diretta (95%). Altrettanto utilizzati (94%) sono gli eventi formativi, quali le partecipazioni a seminari, conferenze di settore, workshops di approfondimento, forum tematici, *online learning communities* su Internet. Relativamente meno aziende (84%), invece, utilizzano alcune tipologie di interventi organizzativi - quali, ad esempio, la job rotation, i progetti sul campo, il lavoro di gruppo, la logica di gestione per progetti e per processi, la mobilità interna - a finalità formative e di sviluppo del personale.

Tab. 1 - Tipologie di interventi formativi per lo sviluppo delle competenze

Apprendimento	Tipologia Intervento	N° Partecipanti	N° Ore
Erogazione Formazione	0.99	63.3%	54.6%
Acquisto Formazione	0.97	28.5%	30.8%
Apprend. sul Lavoro	0.95	3.2%	5.2%
Eventi formativi	0.94	4.2%	2.9%
Interventi Organizzativi	0.84	0.8%	6.5%

Sul totale generale delle ore degli interventi, il peso più elevato riguarda la progettazione ed erogazione interna di corsi di formazione (54.6%). Questo dato, insieme al totale delle ore acquistate (30.8%) ed agli eventi formativi di vario genere (2.9%), consente di dedurre che l'apprendimento organizzativo è ancora molto correlato ad interventi di natura formativa piuttosto che a soluzioni di natura organizzativa (6.5%) e operativa (5.2%) (v. ad esempio l'inesistenza, nel campione indagato, di sistemi di supporto elettronico alla prestazione, o *EPSS*). Con esclusivo riferimento agli interventi di natura formativa, si è chiesto al campione indagato, di discriminare e di ponderare le iniziative formative progettate ed erogate all'interno da quelle acquistate sul mercato, segnalando il numero di ore e dei partecipanti coinvolti.

Innanzitutto, si è analizzato su quali competenze tecnico-professionali e manageriali si è svolta nell'anno 2000 l'attività di formazione aziendale (in termini di ore di formazione), distinguendo tra attività progettate e gestite internamente e corsi acquistati sul mercato.

Dall'analisi dei dati emerge, innanzitutto, come gli interventi formativi risultino difficilmente aggregabili in categorie di competenze omogenee, considerate le numerose finalità della formazione e la specificità aziendali di alcune competenze (24.6% di formazione interna).

Tab. 2 - Ore di formazione interne ed esterne all'azienda, per tipologia di competenze, anno 2000

Competenze	Ore Interne	Ore Acquisto
Organizzazione del Lavoro	2.5%	5.4%
Gestione e Sviluppo Risorse Umane	8.3%	16.6%
Informatica	16.0%	8.9%
Marketing, Vendite	10.6%	16.2%
Sicurezza, Ambiente	6.3%	5.5%
Lingua	14.6%	15.3%
Amministrazione, Materie Legali	0.7%	4.8%
Contabilità e Finanza	10.0%	4.6%
Produzione e Sviluppo	3.6%	4.4%
Qualità	2.8%	1.4%
Altro	24.6%	16.9%

Da una prima lettura dei dati emergeva una tendenza formativa per cui le competenze *tecnico-istituzionali* più legate alla realtà aziendale, i valori e la cultura organizzativa fossero veicolate mediante interventi progettati, gestiti ed erogati internamente. Per quanto riguardava competenze di natura *manageriale*, i dipartimenti di formazione organizzavano prevalentemente corsi di formazione su misura o acquistavano corsi all'esterno, presso i loro principali interlocutori formativi. L'approfondimento dell'analisi e un'integrazione dei dati del questionario hanno consentito di raccogliere ulteriori informazioni sulla relazione tra la natura delle competenze da sviluppare e le modalità organizzative di erogazione formativa. In particolare (Fig. 2), le competenze di natura manageriale vengono per lo più formate mediante l'acquisto di corsi a catalogo (52%) o tramite 'commesse formative' (17%); mentre le competenze tecnico-istituzionali vengono prevalentemente sviluppate da interventi progettati ed erogati internamente (53%).

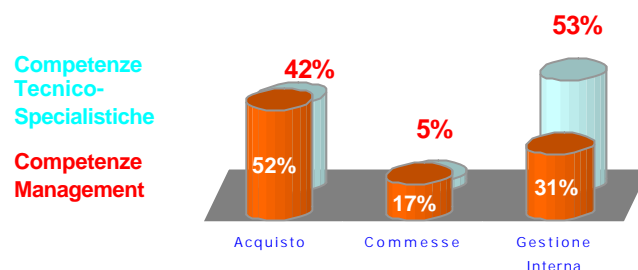


Fig. 2 Natura delle competenze e decisioni 'make or buy'

E' interessante notare come pian piano si stiano sviluppando forme di partnership formative sempre più significative. L'aumento degli interventi di formazione 'su misura' (22% delle iniziative formative) evidenzia come le aziende riconoscano ai fornitori di formazione un ruolo sempre più ampio nel soddisfacimento dei fabbisogni organizzativi. In sostanza, sviluppare formazione su misura vuol dire avvicinare sempre di più la formazione agli specifici obiettivi aziendali, con valenze di natura sia formativa che consulenziale nella gestione delle risorse umane (Ortini, 1995).

4.2 La gestione della domanda e dell'offerta interna di formazione

Nella pianificazione dell'offerta formativa e nella gestione della domanda interna si sono presi in considerazione tre fattori: (a) i fattori che orientano l'acquisto di formazione sul mercato; (b) la scelta della popolazione destinataria dei servizi formativi; (c) l'analisi degli investimenti formativi.

4.2.1 I criteri di acquisto

Per quanto concerne l'acquisto sul mercato degli interventi formativi, si è indagato sui fattori che orientano il comportamento di acquisto del responsabile della formazione nella scelta tra i diversi prodotti e servizi esistenti.

Nella tabella 3 riassumiamo le risposte sui fattori, ed il loro peso (da 1= poco a 3= tanto), che orientano maggiormente le decisioni di acquisto, distinte per classi di addetti,

Tab. 3 - Analisi dei fattori di acquisto degli interventi formativi

Fattori di Acquisto	100 - 499	500 - 999	> 1000	Media
Piena corrispondenza contenuti formativi	96.0% (3)	91.0% (3)	87.8% (3)	91.6% (3)
Qualità attesa della docenza	80.0% (3)	59.1% (3)	68.3% (3)	66.1% (3)
Articolazione metodologie didattiche	40.0% (3)	50.1% (3)	48.7% (3)	49.3% (3)
Durata, distribuzione temporale del corso	60.0% (2)	59.1% (2)	43.9% (2)	54.3% (2)
Immagine istituzionale ente di erogazione	56.0% (2)	45.5% (2)	53.6% (2)	51.7% (2)
Presenza di progetti sul campo	48.0% (2)	59.1% (2)	48.8% (2)	52.0% (2)
Minor costo	48.0% (2)	40.9% (2)	48.8% (2)	45.9% (2)
'Passaparola', esperienze pregresse person.	44.0% (2)	40.9% (2)	53.6% (2)	46.2% (2)
Efficacia dell'azione di marketing	56.0% (1)	45.5% (1)	46.3% (1)	49.3% (1)
Ubicazione e servizi accessori	56.0% (1)	54.5% (1)	48.8% (1)	53.1% (1)
Possibile integrazione/erogazione 'online'	44.0% (1)	59.1% (1)	51.2% (1)	51.4% (1)

La prima riflessione sui fattori che orientano l'acquisto sul mercato dei prodotti e servizi di formazione è da farsi sulla '*piena corrispondenza dei contenuti formativi*' alle esigenze aziendali rilevate con l'analisi del fabbisogno formativo. In media, su tutte e tre le classi di addetti in cui il campione di aziende è stato scomposto, il 91.6% delle aziende ritiene massimamente importante (peso 3) tale criterio³.

I principali criteri di acquisto (peso 3) riguardano, quindi:

- a) la piena corrispondenza dell'intervento ai contenuti formativi (91.6%);
- b) la qualità attesa della docenza (66.1%);
- c) l'articolazione delle metodologie didattiche (49.3%).

Dalla scomposizione del campione per classi di addetti si può notare come tali fattori assumano la massima importanza nelle aziende di minori dimensioni, in cui le richieste vengono ad essere maggiormente specifiche.

Ad ogni modo, il primo fattore sottolinea, ancora una volta, il valore delle *partnerships formative*, in cui la personalizzazione della relazione incide sulla qualità della formazione erogata, sia in termini di analisi che di progettazione formativa.

Molto importanti sono anche le attese sulla qualità della docenza, che nel 66.1% dei casi, orientano la scelta di un prodotto di formazione. Da qui il valore della *certificazione della qualità formativa*, dell'accREDITAMENTO dei corsi, dei master e/o delle Scuole di formazione. In linea con questa rilevazione è il suggerimento di presidiare, garantire e comunicare alle aziende la qualità dei propri processi, docenti e prodotti di formazione, considerata l'elevata importanza attribuita dalle aziende a questo fattore.

La terza indicazione riguarda principalmente i processi di *instructional design*, di progettazione formativa dei corsi. Costituisce uno dei primi fattori di scelta dei prodotti formativi (49.3%) la coerenza delle metodologie didattiche utilizzate sia nella loro sequenza che rispetto ai contenuti formativi, agli obiettivi di apprendimento. Evidentemente, i responsabili della formazione dichiarano di valutare attentamente la relazione tra i contenuti del corso, le metodologie utilizzate ed il numero di partecipanti.

Di media importanza nella scelta di un prodotto di formazione risultano essere: a) la *durata e la distribuzione temporale del corso* (54.3%); b) l'*immagine istituzionale* dell'ente erogante (51.7%); c) la *presenza di progetti sul campo* (52%); d) il *minor costo* (45.9%); e) il *'passaparola' ed esperienze pregresse personali* (46.2%). Per quanto concerne il *timing* (54.3%) come fattore di scelta di un percorso formativo, pur non essendo primario nella decisione, risulta comunque mediamente importante in quanto deve rispettare le esigenze di operatività quotidiana della linea, cercando di far assentare il meno possibile dal lavoro il formando. Anche la distribuzione temporale degli interventi formativi, in verticale o in orizzontale, può incidere nella scelta. Ad esempio, un corso serale massimizza le esigenze lavorative dell'organizzazione; oppure: un corso di nove giorni distribuiti in tre moduli da tre giorni distanziati da qualche mese differisce, in termini di condizionamento di acquisto, da uno di due moduli di 4,5 giorni l'uno, magari anche di seguito. A tal proposito si riportano i risultati circa la distribuzione dei tempi di

formazione sull'orario lavorativo. I tempi della formazione si distribuiscono prevalentemente lungo l'orario lavorativo (83.8%), anche se una rilevante minoranza (16.2%) fa intendere che il costo della formazione inizia ad essere parzialmente condiviso con il lavoratore, in termini di tempo libero occupato. La scelta degli orari di formazione è una decisione abbastanza critica per l'impatto che può avere da un lato, sulla produttività aziendale, sui costi della formazione, sull'operatività quotidiana; dall'altro, sulla motivazione delle persone, sul clima organizzativo, sulla partecipazione all'intervento formativo. I tempi della formazione rappresentano, quindi, oggetto di negoziazione interna tra i responsabili delle risorse umane, i responsabili della formazione e le persone coinvolte nei processi formativi..

Nell'acquisto dei prodotti formativi, l'*immagine istituzionale* dell'ente erogante è un fattore di media importanza (51.7%). I responsabili della formazione dichiarano, pertanto, di prestare attenzione alla tradizione formativa, alla presenza di certificazioni di qualità, al collegamento con centri di ricerca - per la produzione di nuove conoscenze - o con poli aziendali - per la pragmaticità dei riferimenti; alla reputazione del corpo docente ed al ruolo sociale ed economico dell'ente erogante nella società.

La presenza di *progetti sul campo* costituisce un altro ottimo fattore di orientamento nella scelta dei prodotti formativi (52%). Questo dato riflette l'esigenza, sempre più sentita, di curare il trasferimento organizzativo, l'implementazione della formazione nel contesto aziendale. Data la difficoltà che le aziende spesso incontrano in questo, la presenza di un progetto sul campo facilita l'applicazione della teoria alla pratica aziendale, apprendendo, al contempo, una modalità di lavoro per progetti, sotto l'ausilio di una tutorship individuale che, spesso, si traduce o in *coaching* o in *consulenza*.

Con un po' di sorpresa si scopre che il fattore prezzo, il *costo di un intervento formativo*, non agisce come leva primaria nell'acquisto di un corso (il 45.9% delle aziende lo considera come fattore secondario). Almeno in termini dichiarativi, questo testimonia che l'opzione prevalente delle aziende insiste maggiormente sulla qualità e sui tempi della formazione piuttosto che sui

costi; si ricercano, cioè, in primis gli effetti di miglioramento delle prestazioni mediante lo sviluppo delle competenze realmente necessitate.

Il *'passaparola'* e le *esperienze pregresse personali* giocano anch'esse un ruolo significativo in tutto questo (46.2%). Tradotto in termini formativi, dal punto di vista dell'agente formativo, la logica del networking formativo, della comunità di apprendimento, della socializzazione professionale costituisce un valido strumento di conoscenza e di valutazione di un prodotto di formazione. In questo è la differenza tra l'informazione che si può ricavare dal mercato e la conoscenza diretta della qualità del prodotto.

Vengono considerati fattori poco importanti (peso 1) nella scelta di un prodotto di formazione: a) l'efficacia dell'azione di marketing (49.3%); b) l'ubicazione e i servizi accessori (53.1%); c) la possibilità di integrazione / erogazione 'online' del prodotto (51.4%). Partiamo da quest'ultimo dato: il 51.4% delle aziende reputa la *possibilità di integrare o erogare il prodotto formativo 'online'* come fattore di scarsa importanza nella scelta dello stesso. E' un dato molto interessante per la comprensione sul grado di accettazione e integrazione della tecnologia nella cultura e nei processi aziendali. Con riferimento a questi ultimi due anni, ancora poca attenzione si presta alle possibilità formative dell'apprendimento a distanza. Le potenzialità dell'online evidentemente non sono ancora pienamente conosciute; e a questo concorre, certamente, la necessità di formare i formatori alla progettazione ed all'erogazione di formazione basata sulle possibilità delle nuove tecnologie multimediali e di rete. L'ubicazione geografica dell'istituzione formativa e la presenza di servizi accessori, quali, ad esempio, il *baby-sitting*, o la *capacità ricettizia per i coniugi*, non costituiscono fattori principali nella scelta di un corso di formazione. Naturalmente il senso reale della domanda è recuperabile a parità degli altri fattori qualitativi di contenuto. In generale, la scelta della sede per l'erogazione dei corsi deve garantire soprattutto un buon grado di accessibilità. I tempi di spostamento, infatti, andando a sommarsi ai tempi di formazione costituiscono un valido e ulteriore parametro che progettisti e responsabili della formazione devono tenere bene a mente.

4.2.2 La popolazione destinataria

Sempre con riferimento all'anno 2000, si è indagato sulla popolazione aziendale destinataria degli interventi di formazione, analizzando il numero dei partecipanti (e le relative ore) ai corsi di formazione, per categorie professionali (Fig. 3).

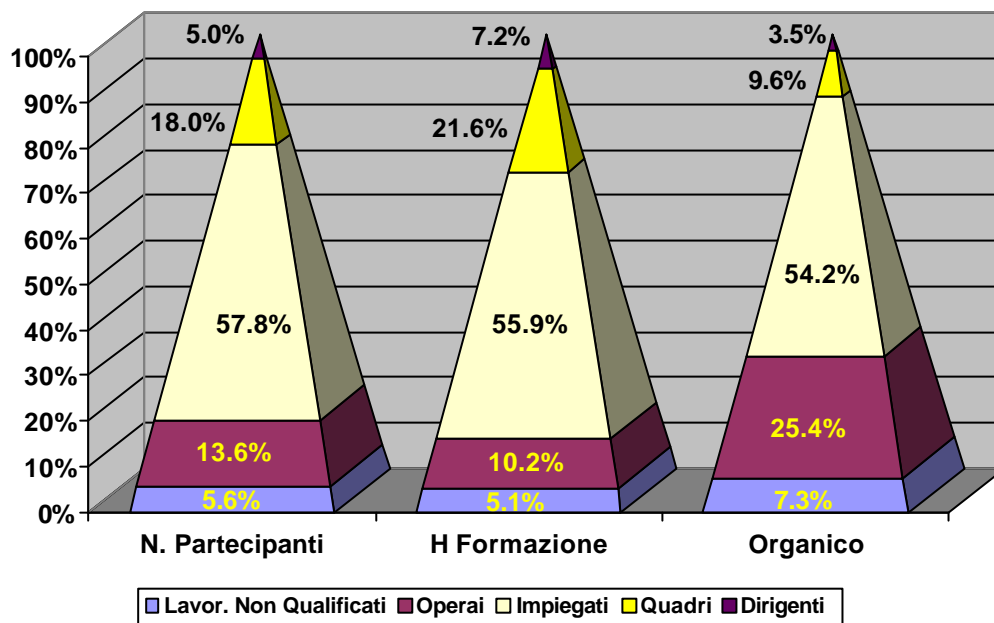


Fig. 3 - Analisi dei partecipanti ai corsi di formazione per categoria

Dall'analisi emerge che i partecipanti ai corsi di formazione sono per lo più impiegati tecnici e amministrativi (57.8%) e quadri (18%). La formazione dei dirigenti occupa solo il 7.2% delle ore complessive di formazione erogata. Dalla scomposizione del campione per classi di addetti emerge che al crescere delle dimensioni aziendali cresce considerevolmente il numero dei quadri (30.1%) e dei dirigenti (8.4%) che ricevono formazione manageriale.

Un'altra importante riflessione sulla partecipazione del personale dipendente ai corsi di formazione riguarda la frequenza delle singole categorie ai corsi di formazione. In particolare, si noti come man mano che ci si sposta verso l'alto della piramide gerarchica cresca il rapporto tra

numero di ore di formazione (e di partecipanti) / numero di personale dipendente per ciascuna categoria professionale (Tab. 4).

Tab. 4 - Analisi della distribuzione organizzativa della formazione per categorie

Categoria Professionale	H Formazione (%)	Organico (%)	Indice (%H form/ %Org)
Dirigenti	7.2%	3.5%	2.06
Quadri	21.6%	9.6%	2.25
Impiegati	55.9%	54.2%	1.03
Operai	10.2%	25.4%	0.40
Lavor. Non Qualificati	5.1%	7.3%	0.70

In sostanza, il numero di ore di formazione procapite aumenta al crescere della scala gerarchico-professionale. Quadri e dirigenti, cioè, e categorie parificate, ricevono più ore di formazione in media di quanto non accada ad operai ed impiegati. In valore assoluto, la formazione aziendale, quindi, interessa prevalentemente le fasce impiegatizie; in termini relativi, il numero delle ore procapite, invece, aumenta al salire della scala gerarchica.

4.2.3 L'analisi degli investimenti in formazione

Molto spesso i costi delle iniziative formative sono considerati culturalmente '*spese di formazione*', lasciando trasparire un carattere scarsamente patrimonializzante nell'economia d'impresa. In questi termini, il budget della formazione è schiavo della congiuntura economica d'impresa, rimanendo un 'costo da tagliare', caratterizzato da una forte aleatorietà temporale.

L'acquisto di prodotti e di attività formative sul mercato, nel 2000 ha inciso sul costo del lavoro delle aziende rispondenti nella misura dello 0.7%. Naturalmente, per ottenere il costo totale della formazione è necessario aggiungere tutte le tipologie di costi interni delle attività formative. In tal caso, il rapporto cambia:

$$\text{Costo Formazione / Costo del lavoro} = 6.9\%$$

ossia la formazione costa all'azienda il 6.9% del costo del lavoro, questo significando che le attività formative interne, sono ampiamente sviluppate.

Data la strategicità dichiaratamente riconosciuta degli investimenti in capitale umano, occorrerebbe trattare gli stessi con una certa coerenza manageriale, pianificando gli investimenti; valutandone il ritorno in termini economici e finanziari; ancorando la programmazione degli interventi al processo di formulazione del budget e misurarne gli scostamenti. In questi termini, il 77.7% delle aziende rispondenti afferma di gestire gli investimenti in formazione aziendale attraverso la definizione in un budget annuale per tutte le risorse finanziarie, tecnologiche e umane richieste dalle attività formative. Tuttavia, generalmente parlando, la politica di budgeting degli investimenti formativi si traduce spesso in un'operazione fortemente negoziale che, se va bene, si conclude con un leggero 'markup' del budget dell'anno precedente.

Degli investimenti formativi è importante analizzare la dinamica di concentrazione temporale durante l'anno. Con riferimento al triennio d'indagine 1998-2000, le attività formative si sono concentrate soprattutto nei mesi di marzo / aprile / maggio o di ottobre/novembre (Fig. 4). Vengono, così, riflessi nelle prassi aziendali, i due classici atteggiamenti verso questo tipo di investimento: a) un'ottica *prudenziale* di natura finanziaria, che definisce gli investimenti formativi solo nell'ultimo semestre, a fronte di una comprovata economicità dell'esercizio; e b) un'ottica *organizzativa*, che distribuisce le attività formative nel periodo annuale tendenzialmente meno carico di attività lavorative. A volte questi due criteri confliggono, perché le istanze finanziarie non coincidono temporalmente con quelle di natura organizzativa.

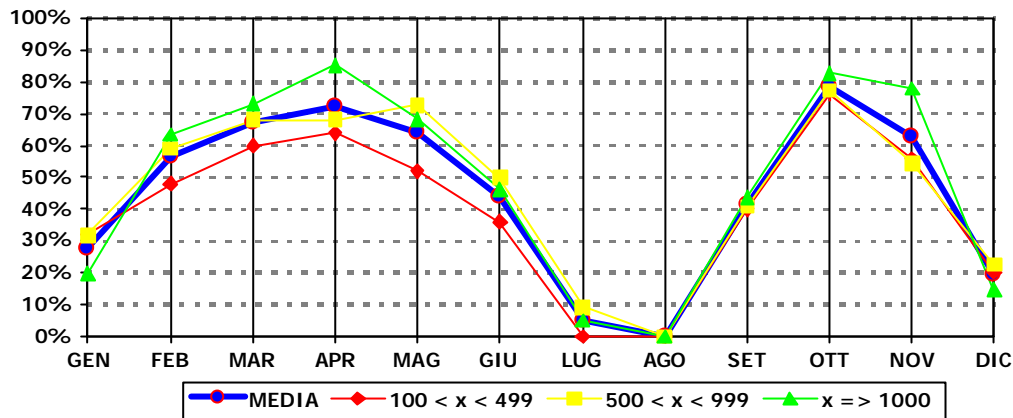


Fig. 4 - Andamento della spesa formativa nei periodi dell'anno

Inoltre, la prospettiva economico-finanziaria e quella organizzativa devono essere incrociate con i tempi e i ritmi dell'apprendimento individuale e organizzativo, alla ricerca della continuità e della permanenza del processo formativo. Pertanto, non sempre risulta facile la mediazione tra queste forze antagoniste che il responsabile della formazione deve realizzare per soddisfare le attese provenienti da più parti organizzative.

4.3 L'organizzazione e la gestione dei processi formativi

Organizzare la formazione aziendale vuol dire decidere la configurazione delle variabili organizzative del dipartimento di formazione. In particolare, rientrano nel campo decisionale del responsabile della formazione:

1. l'internalizzazione / esternalizzazione di alcuni processi formativi (politiche di *sourcing*, o di *make or buy* formativo);
2. la progettazione della microstruttura organizzativa (organico, ruoli, compiti e responsabilità) del dipartimento di formazione;
3. la pianificazione, l'organizzazione, la gestione ed il controllo delle attività formative, nel rispetto dei criteri di efficacia ed efficienza;

4. l'organizzazione e lo sviluppo di eventuali centri di formazione aziendali o di vere e proprie *corporate universities* o delle possibili relazioni di partnership con istituzioni accademiche e formative.

4.3.1 Le politiche di sourcing dei processi formativi

Uno dei primi risultati di questa parte della ricerca attiene all'individuazione ed alla mappatura dei *processi chiave di servizio* e di *supporto* alla formazione aziendale, definendone obiettivi, risorse, vincoli, compiti e responsabilità organizzative (Fig. 5).

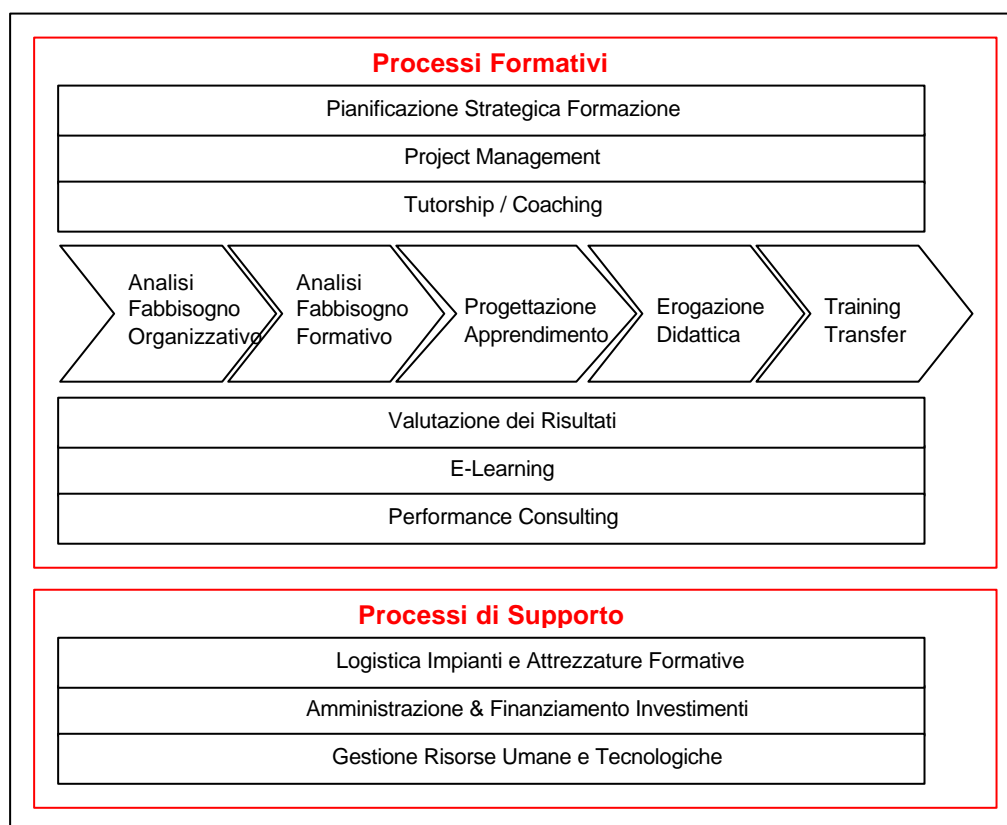


Fig. 5 - Analisi dei processi della formazione aziendale

Al responsabile della formazione aziendale spetta un ruolo di *process owner*, a garanzia del risultato finale e della soddisfazione del cliente interno, in una logica di responsabilità della performance di processo (sia in valutazione formativa che sommativa). Su ogni processo il

responsabile della formazione conduce una valutazione di efficienza, efficacia ed economicità per decidere se affidare all'organizzazione (internalizzazione del processo, logica 'make') o al mercato (esternalizzazione del processo, outsourcing, logica 'buy') la sua realizzazione (Williamson, 1975; Butler, Carney, 1983). In questo si comporta spesso come *buyer formativo*, per cui analizza il mercato, valuta i prodotti/servizi formativi, seleziona e valuta i fornitori, gestisce le relazioni.

Dai dati emersi dalla ricerca (Fig.6) le aziende esprimono una diversità di comportamenti, diversamente interpretabili.

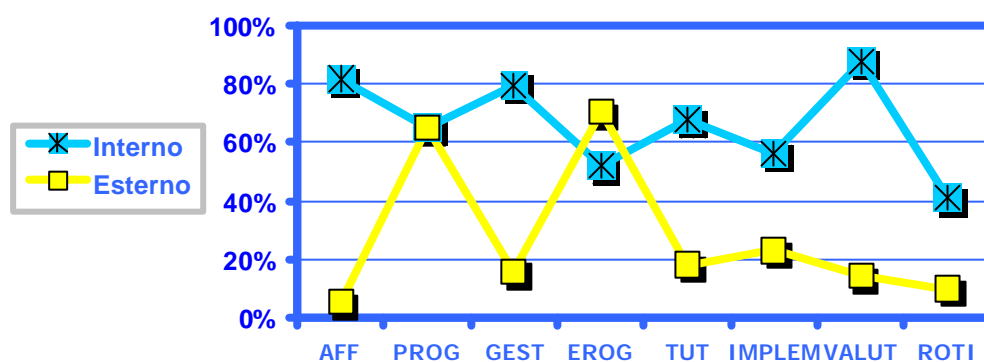


Fig. 6 - Opzioni di 'make or buy' dei processi formativi

L'analisi del fabbisogno formativo, ad esempio, sia prevalentemente internalizzata. Le aziende, in sostanza, tendono a svolgere all'interno questa fase formativa, reputando più opportuno un presidio diretto dell'attività. Interrogate sulle diverse modalità di analisi del fabbisogno formativo (Tab.5), le aziende hanno dichiarato di individuare il gap di competenze prevalentemente mediante un piano di formazione (66.5%). L'approccio, tuttavia, non è sempre così strutturato e predefinito.

Tab. 5 Modalità di analisi del fabbisogno formativo

Analisi Fabbisogno	Media
Piano di formazione del personale	66.5%
Al manifestarsi di un problema, un'esigenza, una carenza	53.3%
Analisi delle competenze critiche dell'industria e dell'azienda	46.6%
Analisi delle prestazioni attese rispetto agli obiettivi strategici prefissati	41.2%
Piano di gestione del personale (entrate/uscite sulle posizioni org.ve)	39.8%
Riorganizzazione della struttura, dei sistemi e delle competenze	30.9%

Una percentuale abbastanza elevata di aziende (53.3%) dichiara di intervenire sullo sviluppo delle competenze in modo *destrutturato* con una gestione adattativa al manifestarsi del singolo problema di prestazione o di una particolare esigenza di sviluppo delle competenze. E' sempre più diffusa una logica di analisi del fabbisogno ancorata alle *competenze chiave* dell'impresa (46.6%); mentre inizia ad allargarsi il numero di aziende (41.2%) che, nella logica della *performance consulting*, conduce un'analisi del fabbisogno ancorata alla massimizzazione dell'efficacia delle prestazioni rispetto agli obiettivi strategici. I piani di gestione del personale (entrate/uscite) sulle posizioni più importanti costituiscono un ulteriore strumento di analisi del fabbisogno formativo (39.8%). Un approccio più radicale trova, nei processi di ripensamento, di riprogettazione della struttura e dei sistemi operativi un'altra possibile modalità di intervento per la definizione delle competenze, sicuramente meno frequente delle altre (30.9%).

Da una prima riflessione su questi dati emerge che l'analisi del fabbisogno è spesso condotta in ottica formativa più che organizzativa, ossia non prende in considerazione tutte le determinanti della prestazione lavorativa (*dinamiche di gruppo, motivazione, tecnologia, organizzazione del lavoro*) ma solo o prevalentemente le competenze individuali. Un'analisi efficace del fabbisogno formativo non può prescindere da metodologie e logiche di analisi organizzativa.

I processi di progettazione formativa (*instructional design*), invece, vengono per lo più realizzati in stretta collaborazione con i partners. La progettazione non risulta essere così critica da venire necessariamente internalizzata. Definiti gli obiettivi di apprendimento, si tratta di elaborare un programma di formazione, nei suoi tempi, nelle sue metodologie, nei suoi limiti esecutivi; e, in questo, l'azienda è maggiormente disposta a condividere il controllo dell'attività. Rientrano in questi dati, le attività co-progettate di formazione su misura.

Dall'esperienza empirica e dal lavoro sul campo, emerge come le aziende, quando chiedono formazione su misura all'esterno, difficilmente consentono interventi di analisi organizzativa. In sostanza, il fornitore di formazione deve spesso operare con obiettivi di apprendimento già definiti dal committente, senza possibilità di obiezione, pena la perdita del lavoro. E questo spesso avviene in quanto un'analisi organizzativa in senso stretto condurrebbe a problematiche di natura organizzativa e politica che non sempre è conveniente tirar fuori.

La *gestione amministrativa*, la *tutorship*, l'*implementazione* e la *valutazione dei risultati* sono per lo più processi organizzati e gestiti internamente, per le evidenti forti interdipendenze tra attori, obiettivi e conoscenze organizzative. L'*erogazione formativa*, invece, viene spesso affidata ad economie esterne, a soggetti terzi all'azienda, in quanto (ed è molto plausibile), non sempre i formatori dispongono della preparazione necessaria per coprire l'intera offerta internamente. Una trattazione a parte necessitano i processi di *implementazione organizzativa* e di *valutazione degli investimenti formativi*.

In particolare, sul primo punto, si è chiesto alle aziende delle *modalità di applicazione delle competenze* acquisite durante il processo formativo al contesto lavorativo (Tab. 6). Dalla ricerca emerge come la definizione di un *piano di azione*, al termine di un processo formativo, risulti lo strumento più utilizzato (56.1%) per trasferire la formazione al contesto lavorativo. Abbastanza diffuso risulta anche la *supervisione diretta* o l'affiancamento per lo svolgimento di nuovi compiti (37.1%). Altre modalità di *training transfer* riguardano le *job rotation* (28.9%), gli *interventi di riorganizzazione del lavoro* (21.0%). E' con un po' di sorpresa che si rileva la scarsa diffusione tra le aziende dell'avviamento di nuovi *progetti organizzativi* a seguito di interventi

formativi: solo il 14.4% dei casi. Dal lavoro sul campo si è riscontrato, infatti, una notevole difficoltà di impostare nuovi progetti di transizione organizzativa a seguito di interventi formativi. A questo scopo, le aziende, nella scelta dei prodotti formativi, richiedono sempre di più nei percorsi formativi l'inserimento di progetti sul campo, con l'intento di esternalizzare la gestione dell'apprendimento operativo.

Tab. 6. L'implementazione della formazione al contesto lavorativo

Implementazione della formazione	Media
Action Plan	56.1%
Svolgimento di nuovi compiti sotto supervisione o per affiancamento	37.1%
Rotazione della persona in altra posizione organizzativa	28.9%
Riorganizzazione del processo e del sistema dei ruoli	21.0%
Nuovo progetto lavorativo con nuove mansioni	14.4%
Altro	1.3%

4.3.2 Le dimensioni dell'organico della microstruttura del dipartimento di formazione

Per quanto riguarda le posizioni organizzative legate alla formazione, si evidenzia come al crescere delle dimensioni aumenti la percentuale di aziende che impiega a tempo pieno persone nei propri dipartimenti formativi (Tab.7).

Tab. 7. Posizioni a tempo pieno dedicate alle attività formative

	100-499	500 - 999	>1000	Media
Tempo Pieno	20.0%	31.8%	46.3%	32.7%
% Organico	0.8%	0.6%	0.4%	0.6%

Le persone che si occupano esclusivamente di formazione risultano essere in media lo 0.6% dell'organico aziendale, con una tendenza decrescente che lascia intendere anche una certa dinamica nella progettazione della struttura organizzativa. Di questa minima percentuale, la quasi totalità (98.2%) risulta impiegata con contratto a tempo indeterminato (Tab.8). Delle mansioni ricoperte il 69.6% si occupa di organizzare e progettare le attività formative; mentre il 28.6% si occupa di erogare la formazione.

Tab. 8. Posizioni a tempo pieno dedicate alle attività formative (per tipologia contrattuale)

Posizioni	Tempo Indeterminato				Tempo Determinato			
	100-499	500 - 999	>1000	Media	100-499	500-999	>1000	Media
Organizzazione e progettazione	82.0%	59.5%	67.2%	69.6%	0.0%	0.0%	0.7%	0.23%
Erogazione	18.0%	40.5%	27.4%	28.6%	0.0%	0.0%	4.7%	1.56%
Totali	100%	100%	94.6%	98.2%	0.0%	0.0%	5.4%	1.8%

Dai dati risulta che il presidio interno delle attività di erogazione formativa risulta essere meno critico per l'azienda di quanto non lo siano l'organizzazione, l'analisi del fabbisogno e la progettazione formativa. Infatti, la maggior parte delle assunzioni a tempo determinato (4.7% del totale), quindi meno vincolanti per l'azienda, riguarda docenti e formatori. Generalmente si può affermare che le maggiori dimensioni 'giustificano' economicamente ulteriori posizioni organizzative dedicate alla formazione consentendo una specializzazione più profonda delle competenze.

4.3.3 L'organizzazione di un centro di formazione

Organizzare la formazione vuol dire anche preoccuparsi anche degli aspetti logistici e delle attrezzature, della gestione degli spazi e delle tecnologie di supporto. La creazione di un centro di formazione interviene quasi naturalmente al crescere del volume di attività, ossia del numero dei corsi di formazione gestiti e del numero delle persone che ogni anno abbisognano dello

sviluppo delle competenze professionali, manageriali e operative. Dalla scomposizione (per classi di addetti) delle risposte relativamente all'acquisto di corsi o alla loro progettazione e gestione interna, si evince che (Tab.9): all'aumentare delle dimensioni aziendali, cresce considerevolmente (75.2%) il numero delle ore di formazione, ed il numero dei partecipanti (74.6%), dei corsi progettati e gestiti internamente.

Tab. 9 Evoluzioni della domanda interna di formazione

Partecipanti	100-499	500- 999	>1000	Media
Gestione interna	66.0%	63.1%	74.6%	67.9%
Acquisto	34.0%	36.9%	25.4%	32.1%
Ore formazione				
Gestione interna	55.0%	55.2%	75.2%	61.8%
Acquisto	45.0%	44.8%	24.8%	38.2%

Questi dati mostrano come il volume delle attività formative interne cresca considerevolmente al crescere delle dimensioni aziendali. La dinamica endogena dei volumi, ricordiamo, è una delle determinanti della creazione di un centro di formazione interno. In merito a questo, il 61.4% in media delle aziende ha dichiarato di possederne già uno o di volerlo creare (11%) nel biennio 2002 - 2003.

5. CONCLUSIONI

Alla luce di quanto evidenziato dai risultati della ricerca si può concludere che:

a) *le decisioni sulla formazione hanno effettivamente un elevato impatto sulle dimensioni strategiche e organizzative d'impresa (ip.1).*

Infatti, sono spesso collegate alle attività di presidio e sviluppo delle *core competences* aziendali, fonti di vantaggio competitivo (Wernerfelt, 1984; Hamel, Prahalad, 1990; Barney,

1991; Grant, 1991). Investendo in capitale umano la formazione aziendale sviluppa la competitività aziendale e facilita i processi di acquisizione e di ritenzione dei *talenti*. Lo sviluppo dimensionale delle attività di formazione porta spesso ad una valutazione di *make or buy* dei singoli processi formativi e alle decisioni di *outsourcing* o di creazione di *corporate universities* aventi tra le finalità principali l'allineamento degli obiettivi di apprendimento alla strategia aziendale (84%), la gestione dello sviluppo e del cambiamento organizzativo (61%), la razionalizzazione dei processi formativi e il coordinamento dell'offerta interna (48%).

b) *I processi decisionali sulla formazione aziendale hanno effettivamente un'elevata valenza politico-relazionale (ip.1).*

I processi decisionali sono spesso scarsamente supportati da adeguati sistemi informativi. Le competenze decisionali dei responsabili della formazione manifestano, comunque, una forte esigenza di sviluppo. In particolare, vengono richieste approfondite conoscenze manageriali e coerenti abilità e attitudini politico-relazionali per acquisire consensi interni e superare con successo le resistenze culturali e le barriere delle coalizioni dominanti (Thompson, 1967).

Il conseguente disancoraggio del processo decisionale dalla valutazione dell'oggetto influenza profondamente le scelte organizzative condizionate dal comportamento politico degli assetti di potere, dai conflitti e dai processi di negoziazione nonché dall'efficacia delle *tattiche politiche* utilizzate (Pettigrew, 1973; Pfeffer, Salancick, 1978; Pfeffer, 1981; Nutt, 1984). Sia nel momento strategico del processo di budgeting, sia nella fase operativa dell'organizzazione e dell'implementazione delle attività formative, una bassa e diffusa managerialità del ruolo implica un'elevata politicizzazione delle decisioni.

c) *Le decisioni sulla formazione presentano reali condizioni di complessità (ip.2).*

Il responsabile della formazione aziendale o colui che decide la pianificazione strategica e l'implementazione organizzativa degli investimenti formativi deve gestire un elevato grado di complessità decisionale. Infatti, gli oggetti decisionali si presentano in misura molteplice e disomogenea; in particolare, ricordiamo:

- l'acquisto/progettazione e la gestione dei sistemi informativi a supporto delle decisioni;

- l'integrazione della formazione con gli altri sistemi di gestione del personale, sia in ottica di *complementarietà*, che in quella di *parziale fungibilità* (Airoldi, Brunetti, Coda, 1992);
- le scelte di outsourcing dei processi formativi;
- l'analisi del mercato e la valutazione dei prodotti/servizi della formazione;
- l'organizzazione e la gestione del dipartimento di formazione e dell'eventuale centro di formazione/corporate university;
- la supervisione logico-metodologica dei processi tradizionali della formazione: analisi del fabbisogno, progettazione, erogazione, implementazione, valutazione;
- il *project financing* delle attività formative, attraverso i tradizionali canali di finanziamento o mediante una progettazione sui fondi messi a disposizione dallo Stato o dall'Unione Europea;
- lo sviluppo di una rete interna ed esterna di consensi e di identificazione professionale.

Inoltre, tali oggetti decisionali presentano elevati gradi di *dinamicità ambientale*, tale per cui il processo di decision making presenta incertezza e necessita di un'attenta gestione del rischio. Si pensi, ad esempio, alle decisioni di acquisto delle piattaforme tecnologiche per l'erogazione della formazione a distanza. Il numero degli operatori del settore e la difficile comparabilità dei prodotti, unitamente ad un elevato grado di cambiamento e di innovazione degli stessi, rendono il processo decisionale ancor più incerto e rischioso.

d) *Le decisioni sulla formazione presentano reali aspetti di managerialità (ip.2)*

I processi decisionali sulle attività formative richiedono competenze di management, più o meno sviluppate, sia da un punto di vista *processuale*, che per un aspetto strettamente di *contenuto*. In particolare, prendere decisioni sulla formazione richiede saper comunicare, negoziare, motivare, mediare tra posizioni politicamente opposte, tra richieste potenzialmente antagoniste; le decisioni implicano l'esercizio della leadership nelle diverse forme: *transazionale*, *trasformativa*, *situazionale*, sia nei confronti dei propri pari che in quelli dei colleghi. Inoltre, i contenuti delle decisioni implicano spesso:

- attività di *pianificazione* strategica e organizzativa: ad esempio pianificazione degli obiettivi di apprendimento e allineamento con obiettivi strategici; pianificazione degli interventi di

formazione e dei supporti organizzativi necessari; sviluppo organizzativo del dipartimento di formazione e definizione dei piani e dei carichi di lavoro;

- attività di *organizzazione del lavoro*: ad esempio, definizione dei compiti, delle responsabilità e delle autonomie decisionali di vario livello dei collaboratori del dipartimento formativo; organizzazione del centro di formazione; analisi e riprogettazione organizzativa dei processi di formazione; decisioni macrostrutturali di outsourcing dei processi di formazione;

- attività di *gestione delle risorse*: ad esempio, allocazione delle risorse del budget e gestione delle spese; progettazione finanziaria degli investimenti formativi; monitoraggio e integrazione dei flussi informativi sulla formazione; gestione e motivazione delle risorse umane e delle dinamiche interpersonali o di gruppo;

- attività di *controllo e di valutazione*: ad esempio, valutazione dei benefici formativi; valutazione delle prestazioni dei collaboratori; analisi dei flussi finanziari degli investimenti formativi; valutazione dei prodotti/servizi di formazione e dei docenti; analisi e valutazione dei fornitori esterni.

In linea con le premesse teoriche, si può affermare che le decisioni sulla formazione aziendale richiedono spesso competenze di management sia di processo che di contenuto.

Dai risultati della ricerca emerge, quindi, che le decisioni strategiche sulla formazione sono spesso *centralizzate* nella Direzione Generale - più o meno supportate dalla Direzione del Personale - e scarsamente *formalizzate*, soggette, pertanto, a comportamenti politici ed a forti condizionamenti culturali e istituzionali. Sono spesso decisioni *non programmabili*, vista l'aleatorietà congiunturale, la specificità e il grado di incertezza che presentano. Si basano poco su informazioni oggettive e non sono supportate da un'efficace conoscenza e capacità manageriale. Laddove nelle organizzazioni sono presenti posizioni di responsabilità della formazione, queste sono parzialmente esautorate dell'autonomia decisionale in senso strategico, ricoprendo un ruolo, per certi versi, tendenzialmente esecutivo o di controllo. Anche in termini di carriera, il responsabile della formazione ha spesso un *plateau* determinato dalla posizione del Direttore del Personale o delle Risorse Umane.

Il risultato è che spesso la pianificazione, l'organizzazione, la gestione e la valutazione delle attività formative sono prive di fondamenta manageriali, di una *specializzazione decisionale* efficacemente presidiata nell'organizzazione del lavoro.

Ad esempio, il processo di *valutazione degli investimenti formativi*, risente ancora di una forte matrice psico-pedagogica e di una scarsa attualizzazione manageriale. In particolare, le aziende rispondenti hanno dichiarato di valutare gli investimenti in formazione per il 34.7% mediante la valutazione della reazione e del gradimento del processo formativo; per il 25.5% mediante la valutazione dell'apprendimento e, quindi, dello sviluppo delle competenze; per il 34.3% attraverso la valutazione del miglioramento della prestazione; solo il 3.8% valuta la formazione mediante l'impatto che ha sui risultati aziendali in termini generali; infine, l'1.6% dichiara di effettuare una valutazione del ritorno economico-finanziario degli investimenti formativi (*return on training investment, ROTI*). L'assenza di una valutazione quantitativa che parli lo stesso linguaggio del management, centrato sulla misurazione dei costi e dei benefici, rende ancora più difficile per il responsabile della formazione mediare politicamente l'allocazione delle risorse e recuperare credibilità e potere all'interno dell'organizzazione.

Dall'argomentazione delle ipotesi formulate si deduce che:

Th. Un'efficace organizzazione e gestione delle attività formative richiede l'integrazione di competenze economico-organizzative con competenze relative ai processi di apprendimento degli adulti, in un nuovo modello di managerialità che sia adeguatamente presidiato dall'organizzazione del lavoro'

In sostanza, si evidenzia la necessità di un recupero di managerialità, di specializzazione e di autonomia nei processi decisionali relativi alle attività di formazione aziendale. Il responsabile della formazione aziendale, laddove presente, dovrebbe integrare le conoscenze dell'azienda a quelle della professione, valorizzando al contempo l'aspetto di responsabilità manageriale e quello di specializzazione sulla formazione degli adulti.

Data l'importanza e la precarietà della formazione aziendale, il responsabile della formazione dovrebbe interpretare estensivamente il proprio ruolo nell'organizzazione, gestendo la

formazione come se fosse un'azienda, organizzando e misurando costantemente l'efficacia e l'efficienza economica dei propri interventi, secondo i tradizionali principi di management.

Inoltre, è necessario recuperare anche la *motivazione* del responsabile della formazione, garantendogli un percorso di carriera, uno status ed un sistema di incentivi più premianti rispetto allo status attuale.

Il presente lavoro mira, pertanto, a segnalare i cambiamenti in essere nell'organizzazione e nella gestione della formazione aziendale, all'interno di un contesto culturale in continua evoluzione. Evidenzia, inoltre, la necessità di un ripensamento delle funzioni e del ruolo del responsabile della formazione aziendale, ridefinendone l'insieme di competenze che gli consentono di leggere le dinamiche della complessità ambientale e gestire con efficacia le attività organizzative.

Gli evidenti limiti del lavoro risiedono principalmente nell'ampiezza dell'oggetto di analisi che ha consentito solo un approccio descrittivo di superficie, senza andare ad inferire epistemologicamente sui concetti organizzativi della formazione aziendale. In sostanza, il valore e i limiti del contributo sono dati dalla scarsità di lavori e ricerche sulla stessa materia. Per cui una semplice ricognizione dello stato dell'arte può essere stata utile per affinare la ricerca, sia sui contenuti che sulle metodologie adottate nella raccolta e nell'elaborazione dei dati.

Il programma di ricerca presenta numerose aree di miglioramento nel campo che ha concorso a delineare. L'attualità del problema e la rilevanza per le business school e le diverse istituzioni formative hanno stimolato interessi e numerose adesioni all'iniziativa presso la comunità dei professionals.

Gli stimoli offerti dalla ricerca hanno consentito la progettazione di un percorso formativo per responsabili della formazione aziendale, intitolato '*Organizzare la formazione*' e sono attualmente allo studio alcuni insegnamenti universitari di specializzazione sull'*Organizzazione e gestione della formazione aziendale*, presso alcune cattedre di *Scienze della Formazione* e di *Economia Aziendale*.

L'Area Organizzazione e Personale della SDA BOCCONI ha deciso, pertanto, di istituire un *Osservatorio Permanente sulla Formazione Manageriale* (<http://www.sdabocconi.it/opfm>) con l'obiettivo di ospitare online una ricerca permanente sul tema, distinta in quattro filoni d'indagine: (a) l'analisi delle dinamiche della domanda e dell'offerta di formazione; (b) l'organizzazione e la gestione delle attività formative; (c) le metodologie di erogazione formativa; (d) le professionalità della formazione aziendale. Ispirato da una logica di networking e di collaborazione fattiva, l'Osservatorio auspica di promuovere attivamente e sviluppare partnership di ricerca e di studio presso la comunità scientifica e le comunità di pratica.

NOTE

¹Nello studio dei processi decisionali e delle decisioni sulle attività formative sono stati considerati anche altri riferimenti teorici, riconducibili essenzialmente a:

- a) i fattori di *contesto* (Koopman, Pool, 1990; Eisenhardt, Zbaracki, 1992; Langley et al., 1995; Grandori, 1995; Kleindorfer et al., 1998) e le dinamiche *caotiche* (Cohen, March, Olsen, 1972);
- b) la *cultura aziendale* (Harrison, 1972; Gagliardi, 1986; Alvesson, Berg, 1992; Schulteiss, Brunstein, 1999);
- c) il peso *strategico* delle decisioni, distinguendo tra attività strategiche, tattiche, operative e di controllo (Anthony, 1985);
- d) il grado di *incertezza* (Perrow, 1969; 1970; Galbraith, 1977; Huber, 1980; Bass, 1983) e, quindi, di *programmabilità* (Simon, 1947; 1960; Simon, March, 1958; March, 1994);
- e) il grado di *centralizzazione* e di *formalizzazione* (Thompson, 1967; Mintzberg et al., 1976; Mintzberg, 1979; Koopman, Pool, 1990; Moorhead, Griffin, 1992);
- f) le *capacità cognitive* dei decisori (Simon, 1947) e l'insieme di *conoscenze* (Perrow, 1979), *capacità e attitudini* da essi possedute;
- g) le *capacità organizzative di acquisizione e trattamento delle informazioni* (Simon, 1960; Galbraith, 1977);
- h) la dimensione *politica*, determinata dalla distribuzione del *potere organizzativo*, con le sue dinamiche e le sue strutture (Pettigrew, 1973; Pfeffer, Salancik, 1978; Pfeffer, 1981; Dean, Sharfman, 1993; Kramer, Neale, 1998). In questo, si è prestata attenzione anche al ruolo delle *dinamiche sociali* e dei *network relazionali* (Cyert, March, 1963; Hage, Aiken, 1967; Kotter, 1979; 1985; Nutt, 1984; 1991), determinanti nella formazione delle *coalizioni dominanti* (Thompson, 1967; Murningham, Brass, 1991) slegate dalle autorità formali di posizioni e ruoli organizzativi;
- i) la *conformità alle regole* (o *rule following*) nell'assunzione delle decisioni (March, 1988, 1994; Zhou, 1997; Messick, 1999), in cui come ben illustrato da Achard e Castello (2002) convergono le istanze burocratico-amministrative (Nutt, 1989; March, 1994; Teece, Pisano, Shuen, 1996), culturali (v. punto a) e neoistituzionali (Meyer, Rowan, 1977; Powell, DiMaggio, 1983, 1991; March, Olsen, 1996; Camuffo, Cappellari, 1996).

² Partendo da quest'ultima rilevazione occorre distinguere i casi in cui la libera adesione alle iniziative formative sia il frutto di: (a) una scelta consapevole di self-learning, concordata con il proprio supervisore, nel rispetto dei piani di lavoro e dei sistemi di carriera; e, invece, quei casi in cui (b) a ciascuna persona nell'organizzazione viene offerta - in modo non regolamentato - la possibilità di iscriversi ai corsi di formazione predisposti dal Responsabile della Formazione. Risulta evidente, pertanto, che la razionalità gestionale e l'efficacia dei processi formativi richiedono un sistema di regolazione degli accessi alle iniziative di sviluppo, allo scopo di evitare situazioni anarchiche, che portano all'esaurimento le risorse disponibili.

³ I valori percentuali riportati nella tabella rappresentano la risposta della maggioranza delle aziende osservate su quel particolare item, con quella ponderazione di criticità. Ad esempio: il 59.1%(2) indica che la maggioranza delle aziende del campione (nella misura del 59.1%) ha ritenuto quel fattore di importanza (2), ovvero media importanza.

BIBLIOGRAFIA

- Achard, P.O., Castello, V., 2002, *Razionalità, legittimità ed appropriatezza nei processi decisionali delle aziende ospedaliere. Un approccio multirazionale*, paper presentato al Workshop di Organizzazione Aziendale di Genova 2002.
- Airoldi, G., Brunetti, G., Coda, V., 1989, *Lezioni di economia aziendale*, Il Mulino, Bologna.
- Aprile, L., 2002, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Ed. Piccin, Padova.
- Alvesson M., Berg P.O., 1992, *Corporate Culture and Organizational Symbolism*, De Gruyter, Berlin.
- Avallone, F., 1989, *La formazione psicosociale*, Carocci, Roma.
- Barney, J.B., 1991, "Firm resources and sustained competitive advantage", in *Journal of Management*, 17, pp.99-120.
- Bass, B.M., 1983, *Organizational Decision Making*, Irwin, Homewood, ILL.
- Bazerman, M.H., 1994, *Judgement in managerial decision making*, (3rd ed). Wiley, New York.
- Becker, G.S., 1964, *Human Capital*, The University Chicago Press, ult. ed.1993.
- Blake, R.R., Mouton, J.S., 1964, *The managerial grid*, Gulf Publishing, Houston, TX.
- Brunsson N., 1982, "The Irrationality of Action and Action Rationality: Decisions, Ideologies and Organizational Actions", in *The Journal of Management Studies*, vol. 19, n. 1.
- Bruscaglioni, M., 2002, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Collana AIF, Franco Angeli Editore.
- Campbell, J. P., 1988, "Training design for performance improvement", in J.P. Campbell, R.J. Campbell (Eds), *Productivity in organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Camuffo A., Cappellari R., 1996, "Le teorie neo istituzionaliste", in Costa G., Nacamulli R.C.D. (eds.), *Mauale di Organizzazione Aziendale*, Vol. I, *Le teorie dell'organizzazione*, UTET, Torino.
- Carli R., Panicia R.M., 1999, *Psicologia della formazione*, Bologna, Il Mulino.
- Carmagnola, F., 1996, "Metafore e apprendimento organizzativo", in *Sviluppo & Organizzazione*, n.153, Gennaio/Febrero 1996.
- Castagna, M., 2002a, *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*, Collana AIF, Franco Angeli Editore.
- Castagna, M., 2002b, *La lezione nella formazione degli adulti*, Collana AIF, Franco Angeli Editore.

- Cohen, M.D., March J.G., Olsen J.P., 1972, "A Garbage Can Model of Organizational Choice", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n. 1.
- Costa, G., 1990, *Economia e direzione delle risorse umane*, UTET Libreria, Torino.
- Cyert, R.M., March, J.G., 1963, *A behavioral theory of the firm*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Daft, R.L., 1986, *Organization Theory and Design*, West, St. Paul, Minnesota.
- Dean J.W., JR, Sharfman M.P., 1993, "The Relationship between Procedural Rationality and Political Behavior in Strategic Decision Making", in *Decision Science*, vol. 24, n. 6.
- Di Francesco, G.(a cura di), 1992, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, ISFOL, F.Angeli, Milano, 1994.
- Di Maria F., Lavanco G., 2000, *Psicologia, gruppi, formazione*, Franco Angeli.
- Duncan, R.B., 1972, "Characteristics of Organizational Environments and Perceived Uncertainty", in *Administrative Science Quarterly*, September 1972, pp. 313-327.
- Fayol, H., 1949, *General and Industrial Management*. London: Pittman.
- Gagliardi, P. (a cura di), 1986, *Le imprese come culture*, Isedi, Torino;
- Galbraith, J., 1977, *Organizational design*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Grandori, A., 1995, *L'organizzazione delle attività economiche*, Il Mulino, Bologna.
- Grant, R.M., 1991, "The Resource-based Theory of Competitive Advantage: Implication for Strategy Formulation", in *California Management Review*, Vol. 33.
- Hage J., Aiken M., 1967, "Relationship of Centralization to Other Structural Properties", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, n. 1.
- Hale, J.A., 1998, *The Performance Consultant's Fieldbook: Tools and Techniques for Improving Organizations and People*, Jossey-Bass Inc.
- Hamel, G., Prahalad, C.K., 1990, "The Core Competence of the Corporation", in *Harvard Business Review*, May-June.
- Harrison, R., 1972, "Understanding your organizations character", in *Harvard Business Review*, 50, pp.119-128.
- Harvey, R.J., 1991, "Job analysis", in M.D.Dunnette, L.M. Hough (Eds), *The handbook of industrial / organizational psychology*, (2nd edn), Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Hickson D.J., Butler R.J., Cray D., Mallory G.R., Wilson D.C., 1986, *Top Decisions: Strategic Decision Making in Organizations*, Basil Blackwell, Oxford.

- Eisenhardt K.M., Zbaracki M., 1992, 'Strategic Decision Making', in *Strategic Management Review*, vol.13.
- Huber, G.P., 1980, *Managerial Decision Making*, Scott Foresman, Glenview, Ill.
- Itami, H., 1987, *Le risorse invisibili*, Petrini, Torino, 1988.
- Kahneman, D., Tversky, A., 1979, "Prospect theory: An analysis of decision under risk", *Econometrica*, 47, pp.263-291.
- Kleindorfer P.R., Kunreuther H.C., Schoemaker P.J.H., 1998, *Decision Science. An Integrative Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Koopman, P.L., Pool, J., 1992, "Decision making in organization", in C.L.Cooper, I.T. Robertson (Eds), *International review of industrial psychology*, vol.5, pp.101-148, Wiley, New York.
- Kotter, J. (1979). *Power in management*. New York: Amacom.
- Kotter, J. (1985). *Power and influence*. New York: Free Press.
- Kramer R.M., Neale M.A. (eds.), 1998, *Power and Influence in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Langley A., Mintzberg H., Pitcher P., Posada E., Saint-Macary J., 1995, 'Opening Up Decision Making: The View from the Black Stool', in *Organization Science*, vol. 6, n. 3.
- Louis M.R., 1988, "Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale", in Zan. S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Mager, R., 1975, *Preparing Instructional Objectives* (2nd Ed). Lake Publishing Co. Belmont, CA.
- Mager, R., 1988, *Making Instruction Work*, Lake Publishing Co. Belmont, CA.
- March J.G., 1988, *Decisions and Organizations*, Basil Blackwell, Cambridge, MA.
- March J.G., 1991, 'Exploration and Exploitation in Organizational Learning', in *Organization Science*, vol. 2, n.1, February.
- March J.G., 1994, *A Primer on Decision Making. How Decisions Happen*, The Free Press, New York.
- March J.G., Olsen J.P., 1996, "Institutional Perspectives on Political Institutions", in *International Journal of Policy and Administration*, vol. 9, n. 3.
- March J.G., Simon H.A., 1958, *Organizations*, Wiley & Sons, NY
- Messick D.M., 1999, "Alternative Logics for Decision Making in Social Setting", in *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 39, n. 1.

- Meyer A.D., 1982, "How Ideologies Supplant Formal Structures and Shape Responses to Environments", in *The Journal of Management Studies*, vol. 19, n. 1.
- Miner, J.B., 1982, *Theories of Organizational Structure and Process*. Hinsdale, Ill.: Dryden Press.
- Mintzberg, H., 1975, "The Manager's Job: Folklore and Fact", in *Harvard Business Review*, July-August, pp.49-61.
- Mintzberg, H., 1979, *The structuring of organization: A synthesis of the research*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Mintzberg H., Raisinghani D., Théorêt A.J., 1976, "The Structure of "Unstructured" Decision Processes", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n. 25.
- Moorhead, G., Griffin, R.W., 1992, *Organizational Behavior. Managing People And Organizations*, (3rd ed.), Houghton Mifflin Co., Boston, MA.
- Murningham, J.K., Brass D.J., 1991, "Intraorganizational coalitions", in Bazerman, M.H., Lewicki, R.J., Sheppard, B.H. (Eds.), *Research on negotiation in organization*. Greenwich, CT: Jai Press.
- Nutt P.C., 1984, "Types of Organizational Decision Processes", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 29, n. 3.
- Nutt P.C., 1989, *Making Tough Decisions. Tactics for Improving Managerial Decision Making*, Jossey Bass, San Francisco.
- Orefice, P. (a cura di), 1997, *Il processo formativo. Ipotesi interpretative*, Franco Angeli.
- Ortini, M., 1995, "La progettazione con il cliente di interventi di formazione manageriale", in *Economia & Management*, n. 6, Novembre.
- Perrow, C.B., 1969, "A Framework for the Comparative Analysis of Organizations", in *American Sociological Review*, April, 1967, pp.194-208.
- Perrow, C.B., 1970, *Organizational Analysis: A Sociological View*, Tavistock, London.
- Perrow, C.B., 1979, *Complex Organizations: A Critical Essay* (3rd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Pettigrew, A.M., 1973, *The Politics of Organizational Decision Making*, Tavistock, London.
- Pfeffer J., 1981, *Power in Organizations*, Pitman Publishing, Marshfield, MA.
- Pfeffer, J. 1992. *Managing with power*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pfeffer J., Salancik G.R, 1978, *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, Harper and Row, New York, NY.
- Powell W.W., Di Maggio P.J., 1983, "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", in *American Sociological Review*, vol. 48

- Powell W.W., Di Maggio P.J. (eds.), 1991, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Robinson, D.G., Robinson, J.C., 1989, *Performance Consulting: Moving Beyond Training*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Robinson, D.G., Robinson, J.C., 1998, *Moving from Training to Performance: A Practical Guidebook*, ASTD.
- Salvemini S., 1992, "La formula organizzativa per il cambiamento e l'innovazione", in *Riprogettare l'impresa*, a cura di G.Cuneo, 1a ed., Il Sole 24, Milano, 1992.
- Schulteiss O.C., Brunstein J.C., 1999, "Goal Imagery: Bridging the Gap between Implicit Motives and Explicit Goals", in *Journal of Personality*, vol. 67, n. 1, February.
- Simon H.A., 1947, *The Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Process in Administrative Organizations*, The Free Press, New York.
- Simon H.A., 1960, *The New Science of Management Decision*, Harper & Brothers Publisher, New York.
- Simon H.A., 1987, "Making Management Decision: the Role of Intuition and Emotion", in *Academy of Management Executive*, vol. 1, n. 1.
- Sullivan, P.H., 1998, *Profiting from Intellectual Capital: Extracting Value from Innovation*. New York: Wiley.
- Teece D.J., Pisano G., Shuen A., 1997, "Dynamic Capabilities and Strategic Management", in *Strategic Management Journal*, vol. 18, n. 7.
- Thompson, J.D., 1967, *Organizations in action*, McGraw-Hill, New York.
- Tversky, A., Kahneman, D., 1974, Judgement under uncertainty: Heuristics and biases', in *Science*, 185, pp.1124-1131.
- Wernerfelt, B., 1984, "A Resource-based View of the Firm", in *Strategic Management Journal*, vol.5.
- Zhou X., 1997, "Organizational Decision Making as rule following", in Shapira Z. (ed.), *Organizational Decision Making*, Cambridge University Press, Cambridge.