

FORMAZIONE CONTINUA E FLESSIBILITA' ORGANIZZATIVA

Francesca Prandstraller

Università di Padova

1.L'EPOCA DELLA FORMAZIONE CONTINUA

La formazione continua è oggi al centro del dibattito in tutta Europa. Nelle sedi istituzionali e nelle imprese se ne parla come di uno strumento decisivo per aumentare la flessibilità nel mercato del lavoro, nelle organizzazioni e nei confronti dei singoli lavoratori.

Dal punto di vista individuale, la necessità non solo di concorrere nella job competition [Thurow, 1975] per assicurarsi l'ingresso in certi mercati interni del lavoro, ma di puntare oggi soprattutto alla costruzione ed al mantenimento nel tempo della propria employability security su segmenti del mercato del lavoro meno protetti, rendono la formazione continua uno strumento che tende allo sviluppo di competenze non tanto legate al job quanto piuttosto alla capacità di apprendimento continuo dell'individuo.

[Costa1997]: essa appare, nel lungo periodo, fondamentale per mantenere la possibilità di restare più a lungo sui mercati del lavoro.

Dal punto di vista dell'impresa, la formazione continua è un investimento teso a sviluppare ed a mantenere nel tempo il valore del capitale umano: se utilizzata in modo non occasionale e con orientamento strategico essa può, infatti, contribuire a creare le competenze distintive, difficilmente imitabili che sono fonte di vantaggio competitivo.

[Writgth-McMahan-Williams, 1994; Barney; 1991 1995]. Data la difficoltà di misurare i risultati di questo investimento immateriale [Carducci, 1995] il rischio che si corre è di sviluppare attese eccessive verso lo strumento in sé, senza che si siano esaminate le condizioni generali per la sua riuscita.

In molti paesi europei la riflessione e l'applicazione sono più avanzate -che in Italia. In Francia già dai primi anni Settanta una legge impone alle aziende di destinare una quota del monte salari alla formazione dei propri dipendenti ed in Gran Bretagna, sulla scorta della tradizione della Open University, si sta compiendo un grande sforzo di rinnovamento della strategia formativa nazionale con gli obiettivi di aumentare sensibilmente il numero di lavoratori coinvolti dalle imprese in processi di formazione e sviluppo e di facilitare le occasioni di approccio individuale alle opportunità educative e formative per l'ottenimento delle qualificazioni riconosciute e per il soddisfacimento di bisogni ed aspirazioni personali: il *lifelong learning* è inteso come strumento per aumentare la competitività internazionale del Paese, e dunque viene sostenuto e agevolato dal governo.

In Italia il recupero del ritardo con cui si è affrontata la tematica ha portato all'approvazione di una recente normativa tesa a sviluppare anche nel nostro Paese la leva della formazione continua: dalla legge 236 del 1993 al pacchetto Treu (articoli 17 e 18 L. 196/97) al più recente "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione" siglato tra Governo e parti sociali il 22 dicembre 1998 ed ora in fase di attuazione.

A quali condizioni, dunque, la formazione continua può essere utilizzata come una leva competitiva dalle imprese, dagli individui e dalla società? E come si inserisce nelle caratteristiche emergenti delle economie del post-industriale? Solo trovando le opportune risposte a tali quesiti sarà possibile far assumere alla *formazione continua* il ruolo di leva strategica e non di moda manageriale o di palliativo per gestire le emergenze.

2. SCENARIO E ATTORI

Sono le modificazioni nella concezione e la destrutturazione [Bologna -Fumagalli, 1997] in atto del lavoro che portano in primo piano la necessità di ricorrere alla formazione continua come elemento portante della vita lavorativa dell'individuo. In seguito ai noti cambiamenti che caratterizzano il mondo della produzione, globalizzazione dei mercati [Grandinetti – Rullani, 1996], innovazioni tecnologiche [Downes – Mui, 1999], innovazioni organizzative [Manzolini- Soda- Solari, 1994; Nacamulli, 1993], multimedialità [Pilotti, 1996], aumento della complessità ambientale, competizione sulla qualità, le tendenze di fondo che modificano il lavoro sono individuabili in:

- ◆ nuovi modelli organizzativi (impresa a rete, vuota, virtuale, piatta) che ridisegnano i confini e l'identità stessa dell'organizzazione, la divisione e la forma dei rapporti di lavoro;
- ◆ l'emergere di meccanismi regolativi basati sulla fiducia reciproca degli attori piuttosto che sulla gerarchia.
- ◆ lo svuotarsi progressivo delle strutture burocratiche a favore di forme più flessibili di governo (per progetti, a matrice, temporanee) accompagna dal ridisegno della divisione verticale ed orizzontale del lavoro: appiattimento della catena gerarchica e decentramento delle responsabilità alla periferia (divisioni, filiali, individui) [Moro, 1998; Rullani, 1999].
- ◆ la diffusione capillare del sapere e delle informazioni nelle e tra le organizzazioni e la velocità del loro trasferimento.

In questo contesto le tecnostrutture perdono progressivamente il ruolo di accumulatori e dispensatori di conoscenza [Mintzberg, 1983] a favore delle unità gestionali, che

incorporano nell'attività le competenze che prima erano affidate agli specialisti degli staff. Da queste tendenze emerge che sono gli individui il punto di snodo della flessibilità, le loro competenze personali, il valore aggiunto in termini di sapere e di capacità di azione che sono in grado di portare nell'organizzazione, [Rullani, 1999].

I ruoli e le posizioni di lavoro vengono ridisegnati dal contributo individuale, sono caratterizzati da una minore standardizzazione delle mansioni e da una profonda rilettura delle caratteristiche dei mestieri: è il fenomeno della professionalizzazione del lavoro [Prandstraller G.P.1989; Butera, 1997]. La componente soggettiva del lavoro tende a prevalere su quella oggettiva basandosi tanto sulle conoscenze tecniche specifiche della professione quanto sulle competenze comportamentali e relazionali. Alcune caratteristiche tipiche delle professioni classiche possono oggi essere trovate in molti dei mestieri svolti nelle organizzazioni [Butera – Failla, 1992], dove gli individui maturano una più forte identificazione con la comunità professionale di riferimento che con l'impresa. I nuovi lavori possono essere interpretati come una sorta di bricolage di competenze, skills, relazioni, conoscenze e frammenti di lavori tradizionali che necessitano di continua "manutenzione".

E' in questo scenario che la formazione continua assume importanza come strumento di evoluzione individuale, e, quindi, anche organizzativa. Fino ad ora, tuttavia, l'approccio privilegiato sia nell'analisi dei fabbisogni che nella progettazione ed erogazione ha continuato a muoversi nella logica dei mestieri (ad esempio in Italia: Progetto dell'Organismo bilaterale nazionale formazione, indagine Excelsior di Unioncamere), finendo per costituire un elemento di rigidità. L'approccio relazionale oggettivo alla gestione delle risorse umane [Costa, 1997], infatti, costringe ad una continua rincorsa sia per la difficoltà di individuare le innumerevoli figure professionali che fanno capo a

tutti i settori e le rispettive necessità formative, sia per il rapido cambiamento delle caratteristiche dei mestieri, specialmente nei campi sottoposti a forte evoluzione tecnologica. Inoltre questo approccio ha il difetto di tendere a concentrare la formazione soltanto sulle abilità e competenze connesse allo svolgimento di un determinato job [Gerli, 1999] ed allo specifico ambito aziendale al fine di minimizzare il rischio connesso alla trasferibilità delle acquisizioni da parte del lavoratore [Costa, 1997] e di essere volto a soddisfare bisogni di breve periodo. Paradossalmente questi investimenti, anziché creare flessibilità irrigidiscono la forza lavoro legandola alla realtà aziendale specifica ed esponendola al pericolo di obsolescenza delle proprie competenze professionali.

L'approccio per competenze [Boyazis, 1982; Camuffo, 1998] sembra essere il più adatto a risolvere l'impasse, perché si concentra su ciò che gli individui sanno fare o dovrebbero saper fare per restare competitivi, sulle abilità, conoscenze, tratti, motivazioni individuali, che generano performance efficaci, piuttosto che sul contenuto del loro lavoro attuale. Tale impostazione è coerente con le modificazioni del lavoro di cui abbiamo parlato, il superamento del fordismo, dove innovazione e flessibilità dei comportamenti sono elementi fondamentali della nuova competizione. La caratteristica di trasversalità rispetto ai mestieri delle competenze che si vogliono, di volta in volta, individuare e trasmettere come generatrici di performances eccellenti, consente alla formazione basata su tale approccio di concentrare gli sforzi, umani e finanziari, su elementi *cross-firm* comuni a più organizzazioni, a più livelli organizzativi e territoriali, a più figure professionali. Nella formazione continua, gli utenti possono entrare nel processo in punti differenti, per acquisire competenze adatte al loro livello individuale e possono poi ricombinarle in modo originale per interessi personali, esigenze aziendali,

vincoli esterni, dando vita anche a nuove professioni non previste dai modelli fondati sull'indagine delle figure professionali.

La formazione continua che si fonda su tale approccio avvalorata il fatto che l'individuo è il perno dello sforzo necessario per qualificarsi. La responsabilità di adeguare le competenze individuali al lavoro, un tempo delegata alla scuola e all'impresa, oggi ricade in larga parte sull'individuo che deve assumersi la responsabilità di tenere insieme ed aggiornare costantemente le competenze acquisite in sedi e momenti diversi della propria vita. La professionalizzazione del rapporto di lavoro e la mobilità nel mercato fanno del lavoratore qualificato un "battitore libero" che aumenta il proprio valore attraverso lo stock di competenze di cui è in possesso [Davis - Meyer, 1998]. La formazione continua è un elemento che conferisce valore aggiunto agli individui perché contribuisce ad aumentarne la quotazione personale; in tal senso sono attrattive quelle organizzazioni che consentono di apprendere, di fare esperienze qualificanti e di aumentare così il proprio valore personale.

L'individuo è certamente uno degli attori più importanti quando parliamo di formazione continua nell'ottica delle competenze, forse quello fino ad oggi più trascurato e su cui maggiormente è necessario puntare per avviare e diffondere l'idea che formarsi è necessario per tutto l'arco della vita lavorativa. Ma nel campo della formazione continua giocano anche altri attori non meno rilevanti per la sua reale efficacia. In quello che potremmo definire il triangolo della formazione continua troviamo i vertici occupati dagli individui, dalle organizzazioni (imprese o enti) cui essi appartengono o aspirano ad appartenere, e dalle istituzioni pubbliche, mentre sui lati potremmo collocare gli enti erogatori di formazione in funzione di collegamento. Al centro si apre lo spazio della formazione.

Figura 1 qui.

Per quanto riguarda le imprese, la sola logica del mercato, dettata cioè dal loro interesse a preparare risorse umane qualificate, è necessaria ma non è sufficiente a garantire che la formazione venga utilizzata come strumento di flessibilità attivo sul mercato del lavoro, perché non tiene conto delle necessità a lungo termine e non può prendersi cura degli sviluppi futuri di tutti gli individui, ma tende a concentrare le risorse formative soltanto sulle risorse imperdibili. Inoltre costruire all'interno dell'impresa tutte le competenze che servono, ai ritmi attuali di cambiamento, non è conveniente né in termini di costo né di tempo: per questo la formazione continua non può essere solo responsabilità dei singoli né solo delle imprese. Un ruolo molto importante è sostenuto dalle istituzioni pubbliche e dagli enti formativi. Le prime includono almeno tre categorie di soggetti. Da un lato, gli enti pubblici preposti alle politiche del lavoro e formative (Regioni e Provincie), che elaborano le *policy* e definiscono in tal modo le caratteristiche del sistema della formazione continua a livello territoriale. Dall'altro, le associazioni di rappresentanza (imprenditoriale e dei lavoratori), presenti sia nelle attività di monitoraggio del mercato del lavoro, nell'ottica del *service management*, [Cappellari, 1992], sia come parti che attraverso la contrattazione contribuiscono alla definizione dei fabbisogni di formazione continua; infine, gli istituti di ricerca e gli osservatori, che contribuiscono a mappare la *morfologia del mercato del lavoro* e le sue dinamiche evolutive.

Gli enti formativi, organizzazioni il cui core business è *progettare, organizzare e gestire* la formazione continua, fungono da collegamento tra i diversi attori. La *gestione*

consiste nell'erogazione delle attività e qui l'attenzione si concentra sulle metodologie didattiche, le cui implicazioni tratteremo in seguito. L'*organizzazione* della formazione continua definisce la posizione degli enti nel processo formativo. Possiamo pensare ad essi come a *providers*, che permettono la connessione tra le organizzazioni, le istituzioni pubbliche e i singoli lavoratori. La *progettualità*, infine, fa riferimento alla capacità delle istituzioni formative di tradurre gli obiettivi di policy o i risultati dei monitoraggi sul mercato del lavoro e sul mondo della produzione in ipotesi concrete di formazione e di supportare le organizzazioni nella esplicitazione dei propri fabbisogni formativi, svolgendo un ruolo di *supplenza* capace tuttavia di generare apprendimento

3. CONDIZIONI PER L'USO FLESSIBILE DELLA FORMAZIONE CONTINUA

Il ruolo delle istituzioni pubbliche è fondamentale per creare le condizioni strategiche al cui interno gli individui, imprese ed enti formativi possano agire.

La prima condizione indispensabile consiste nel creare e diffondere la cultura della formazione continua, non soltanto nel lavoro, ma anche nelle altre sfere della vita: la capacità di continuare ad apprendere è un bene collettivo che introduce elementi di flessibilità in molti ambiti della società e favorisce la coesione sociale. Gli investimenti in questo campo non dovrebbero tendere soltanto a gonfiare l'offerta formativa, ma a sviluppare la domanda individuale e delle imprese, attraverso forme reali di co-finanziamento e di incentivo al risparmio per pagare la formazione di cui si necessita nel corso della vita lavorativa. Diffondere la cultura della formazione durante l'arco della vita significa indirizzare gli sforzi verso l'aumento e l'allargamento della domanda di formazione, facilitare l'accesso a categorie diverse di lavoratori, approfondire la partecipazione delle persone coinvolte, dividerne le responsabilità.

La seconda condizione che le istituzioni devono garantire è la creazione di molti canali diversificati che facilitino l'accesso alla formazione continua: orientamento, counselling personalizzato, disponibilità di informazioni, finanziamenti, incentivazione fiscale, riconoscimenti alle imprese che investono sulle persone, bonus individuali da spendere nella qualificazione, congedi per la formazione, creazione di standard di riferimento e di un percorso di crediti formativi valido a livello nazionale e, possibilmente europeo [Albertini, 1999]. Alcune di queste misure si stanno attuando nel nostro Paese, ma ancora con troppa lentezza e con il coinvolgimento soltanto degli addetti ai lavori, mentre l'obiettivo è proprio quello di allargare la base di utenti a chi oggi non conosce neppure il significato del termine formazione continua.

La terza condizione è la capacità di individuare i fabbisogni formativi a medio termine e di indirizzare politiche che premiano lo sviluppo delle skills e delle competenze individuate come fondamentali, nonché di controllare e valutare i risultati in modo da ottenere un feed-back attendibile, tale da poter correggere e migliorare le politiche impostate e da favorire l'innalzamento della qualità della progettazione ed erogazione. Riguardo l'individuazione dei fabbisogni formativi bisogna chiarire che il ruolo delle istituzioni è quello di dare le linee guida di carattere politico: sino ad oggi gli sforzi sono stati indirizzati a studiare il mercato del lavoro e le professioni, identificando tout court la domanda di lavoro a breve con la domanda di formazione. L'indicazione di profili professionali per il policy maker non è superflua, in quanto può fornire l'indicazione sul risultato finale di un percorso formativo, ma non può essere l'unico modello di analisi in quanto contiene elementi di rigidità e si espone ai rischi di rapida obsolescenza o errata previsione. Anche in questo contesto il modello teorico delle competenze fornisce una chiave di lettura dei fabbisogni formativi di formazione

continua assai più adattabile ai mutamenti di quello basato sulle professioni: individuando competenze trasversali si favorisce la logica della modularità e della flessibilità che permetta agli utenti di scegliere quali competenze sviluppare per mantenere alte competitività ed employability e di adattarsi allo specifico contesto, in particolare nelle piccole e medie imprese dove le professioni sono spesso ibridate. Il modello delle competenze è alla base di un'indagine pilota sui fabbisogni di formazione realizzata dal Centro Polo per la formazione continua della Regione Veneto nel suo primo anno di attività. [Gerli,1999].

Ai processi di valutazione dei risultati dedichiamo il paragrafo successivo.

La quarta condizione è quella di favorire la creazione di un network con il coinvolgimento di imprese, sindacati, università, enti e scuole di formazione, istituzioni locali, così da condividere la responsabilità ma anche da aumentare la spinta verso il diffondersi della formazione continua. Oggi questi soggetti tendono a lavorare isolati l'uno dall'altro, con il dispendio di energie e risorse che ciò inevitabilmente porta con sé: non si tratta di ridurre le ridondanze generatrici di innovazione, ma di far circolare le esperienze e le conoscenze acquisite per migliorare il sistema, coordinare le informazioni, diffondere le pratiche eccellenti.

Per riassumere diciamo che: è necessario un intervento strategico delle istituzioni che disegni il *framework* culturale, di regole e di facilitazioni per la formazione continua al cui interno possano agire imprese, individui e fornitori. Nelle relazioni reciproche tra questi ultimi deve assumere centralità il ruolo della domanda (individui ed imprese) che deve essere aiutata ad esprimersi e a rafforzarsi, orientata e sollecitata per quanto riguarda le fasce deboli sia di lavoratori (poco scolarizzati, marginali, dequalificati) che di imprese (le piccole e medie imprese prive della propensione e dei mezzi per aprirsi

all'apprendimento continuo). In questo modo si ottiene, oltre ad una maggiore qualificazione dell'offerta dovuta al controllo della qualità esercitato dai fruitori stessi, un loro reale interesse nell'utilizzo efficace della formazione continua

4. LA VALUTAZIONE DEI RISULTATI DELLA FORMAZIONE CONTINUA

La valutazione della formazione, anche se ancora poco diffusa in modo formalizzato nelle aziende, è un argomento che suscita l'interesse sia degli uomini del Personale che delle istituzioni finanziatrici. In quest'ultimo ambito un notevole sviluppo alla diffusione della strumentazione è stata data dalla necessità della Comunità Europea di controllare le enormi erogazioni attuate attraverso il Fondo Sociale Europeo. In questo caso però, la valutazione è molto formale e di tipo burocratico. I benefici della formazione sono per lo più immateriali ed è dunque problematico elaborare modelli attendibili ed, insieme, di semplice utilizzo per operare un confronto tra risorse impegnate, benefici attesi e risultati effettivamente ottenuti. In questo quadro sono numerosi e diversi i contributi alla discussione [Prandstraller F.,1999; Neglia, 1999], molti i metodi ipotizzati e sperimentati sul campo. Si sono sviluppati sia approcci di tipo qualitativo che quantitativo con il tentativo di applicare concetti e strumenti mutuati dalla valutazione economica degli investimenti, dall'audit di processo o l'elaborazione di modelli specifici ai diversi livelli del sistema formativo. I molti modi di affrontare il problema dipendono dalla quantità e complessità delle variabili e dei punti di vista da cui può partire l'analisi e dunque quando diciamo "valutazione" ancora ci troviamo in un campo vasto e in buona parte indefinito. Per andare oltre la genericità del tema occorre infatti delimitare il possibile ambito di riflessione e d'azione compiendo scelte

che coinvolgono l'oggetto della valutazione, le sue finalità, gli attori, i tempi ed il livello di analisi a cui si vuole pervenire. Ad esempio gli interessi valutativi dei diversi attori coinvolti nella formazione continua non coincidono: gli utenti sono interessati a misurare il grado di soddisfazione, le prospettive di crescita professionale e retributiva, la possibilità di riqualificazione e aggiornamento professionale, le occasioni di mobilità o reinserimento nel mercato del lavoro influenzate dalla formazione; i committenti ed i finanziatori, sia aziendali che istituzionali, cercano considerazioni circa il ritorno dell'investimento, l'allocazione delle risorse, il clima, il grado di innovazione, il prestigio, il possibile accesso a finanziamenti, la qualità e affidabilità di enti erogatori e progetti realizzati o proposti per la realizzazione; per gli enti di formazione è invece importante valutare soprattutto per legittimare la propria posizione, validare l'utilizzo di metodi, misurare il livello di apprendimento raggiunto, il gradimento o la ripetibilità dell'azione proposta.

La formazione continua si differenzia dalle altre tipologie di formazione per le sue caratteristiche particolari: si tratta di azioni di tipo specialistico progettate spesso per una determinata organizzazione o target aziendale e professionale; coinvolge persone che lavorano, in possesso quindi di un'esperienza professionale ed organizzativa consolidata o da riconvertire, si svolge per lo più sul luogo e nel momento del lavoro per una durata piuttosto breve e con costi contenuti rispetto alla formazione iniziale. Tali caratteristiche suggeriscono alcune considerazioni di fondo relative alla *valutazione della formazione continua* che riteniamo valide in ciascuno dei punti di vista adottati.

Le ipotesi metodologiche per la valutazione che seguono, sono il risultato di un lavoro di ricerca svolto per la Regione Veneto nel 1999 dalla Fondazione Cuoia - Centro Polo per la formazione continua, e stanno alla base della costruzione di un modello di

valutazione delle iniziative di formazione continua secondo la classica tripartizione di valutazione ex ante, in itinere ed ex post. Dall'applicazione del modello si potrà riscontrare empiricamente la validità delle premesse teoriche che lo ispirano.

Data la peculiarità della formazione continua ed il contesto postindustriale del lavoro, la valutazione in questo ambito deve tenere conto della necessità di utilizzare una strumentazione "leggera", per ricavare soltanto le informazioni essenziali: le azioni formative sono spesso di breve durata, molto mirate e di costo contenuto e dunque non può darsi un apparato di valutazione troppo complesso. Alla base della costruzione del modello sta la considerazione che la valutazione nella formazione continua non deve funzionare tanto come sistema ispettivo e sanzionatorio, quanto piuttosto come sistema di regolazione che genera apprendimento e miglioramento sia nell'utente che nell'ente finanziatore e nell'ente erogatore.

La valutazione di conformità rispetto al progetto sembra essere un concetto troppo rigido per dare, da solo, risultati nella formazione continua. Questa infatti si caratterizza non tanto per la ripetitività del processo, quanto per il contenuto innovativo o per la sperimentazione di contenuti, metodi, competenze, e può dunque giovare poco di una forma di valutazione che indichi i miglioramenti da attuare nella ripetizione del programma eseguito. La conformità al progetto nella formazione continua non è un valore in sé: potrebbe risultare più utile infatti deviare dal progetto in corso di realizzazione per aggirare difficoltà impreviste e raggiungere i risultati obiettivo.

Nella valutazione ex ante, o selezione dei progetti di formazione continua finanziata, il metodo dell'accreditamento delle istituzioni formative può essere presente, ma deve avere un'importanza inferiore rispetto alla valutazione dei fattori del progetto: la parte più qualificante della valutazione di ammissibilità deve concentrarsi sull'innovatività

del progetto. Il soggetto centrale nella formazione continua, le imprese, non rientrano agevolmente in tale prassi, sia per la complessità della procedura, sia perché non interessate ad un rapporto continuativo con l'ente finanziatore al pari di scuole ed enti di formazione, quanto piuttosto all'approvazione di singoli progetti. Il rischio è di bloccare iniziative progettuali innovative che possono non essere sostenute da strutture organizzative forti. Naturalmente vanno valutate le caratteristiche di chi propone progetti di formazione continua al finanziamento, ma attraverso un sistema di "accreditamento" leggero, che favorisca la cooperazione tra imprese e le forme temporanee di impresa costituite ad hoc, anche attraverso meccanismi "a tempo".

La valutazione, in itinere ed ex post, per la formazione continua ha senso soltanto se riesce ad avere la forza di influenzare i comportamenti, gli apprendimenti, i metodi *durante e dopo* l'erogazione stessa tenendo come punto di riferimento gli obiettivi del progetto formativo. Viceversa risulta inutile attuarla. Ne deriva che la vera forza di un simile strumento risiede nell'utilizzo dell'autovalutazione come strumento fondamentale, autovalutazione sia da parte di chi progetta ed eroga l'intervento, sia da parte di chi ne fruisce. Il coinvolgimento del valutato risulta fondamentale nel processo di apprendimento e la formazione continua, rivolgendosi a persone inserite nel mondo lavorativo, consente ed impone di utilizzarne la capacità di giudizio. Nello stesso tempo questo strumento consente agli enti erogatori di utilizzare la valutazione come strumento di vero e proprio monitoraggio per il miglioramento della progettazione e all'ente finanziatore di diffondere la cultura della valutazione senza cadere nella trappola dell'ispezione o della verifica formale/quantitativa che genera diffidenza e non incide sulla realtà dei risultati formativi. L'utilizzo di tali strumenti, è sostenuta anche da altre considerazioni: da un lato la formazione continua deve avere lo spazio per proporre

innovazione di contenuti, metodi, competenze e dunque deve potersi avvalere di meccanismi di valutazione che generino apprendimento e non burocrazia; dall'altro tutto questo è molto coerente con l'importanza di passare da una formazione finanziata ad un sistema di condivisione della responsabilità e del rischio con gli utenti, individui ed imprese, in quanto esso stesso diviene uno strumento di valutazione finale basato sull'autocontrollo. I clienti, se partecipano all'investimento in tempo e costi, diventano un elemento di controllo molto efficace, condividendo con l'ente finanziatore l'onere e la responsabilità della verifica dei risultati attesi.

BIBLIOGRAFIA

- Accornero, A. 1997. Era il secolo del lavoro. Bologna. Il Mulino,
- Albertini ,S. 1999. La formazione continua nelle esperienze europee. In Costa, G.
- Rullani, E.(a cura di). Il maestro e la rete: 22-38. Milano, Etas.
- Barney, J.. 1991. Firm resources and sustained competitive advantage. The Journal of management.. 17. 1: 99-120
- Barney, J..1995. Looking inside for competitive advantage. Academy of management executive. 9..4.
- Bologna, S. Fumagalli, A.. 1997. Il lavoro autonomo di seconda generazione. Milano. Feltrinelli.
- Butera, F. Donati, E. Cesaria, R.1998. I lavoratori della conoscenza. Milano. Franco Angeli
- Camuffo, A.1998. Piccoli grandi capi. Competenze per la produzione flessibile. Milano. Etas

- Cappellari, R. 1992, Sindacato e service management. Sviluppo & Organizzazione, 129:19-25.
- Carducci, P. 1995. La valutazione degli investimenti in formazione. L'Aquila. Scuola Superiore Reiss Romoli
- Costa, G. 1997. Economia e direzione delle risorse umane. Torino. Utet Libreria
- Costa, G. Rullani, E. 1999. Il maestro e la rete. Etas. Milano
- Davis, S. Meyer, C. 1999. Blur. Le zone indistinte dell'economia interconnessa. Milano. Edizioni Olivares
- Downes, L. Mui, C. 1999. Killer Application. Strategie digitali per conquistare i mercati. Milano. Etas
- Gerli, F. 1999. L'analisi dei fabbisogni di formazione continua . in Costa, G. Rullani, E.(a cura di). Il maestro e la rete: 53-91. Milano, Etas.
- Grandinetti, R. Rullani, E. 1996. Impresa transnazionale e economia globale. Roma. NIS
- ISFOL, 1998 Rapporto ISFOL 1998. Milano. Franco Angeli
- Lanzara, G.F 1997. L'apprendimento organizzativo. in Costa, G. Nacamulli, R.C.D. (a cura di) Manuale di organizzazione aziendale vol.3:153-178..Torino, Utet Libreria.
- Manzolini, L. Soda, S. Solari, L. 1994. L'organizzazione snella. Milano. Etas
- Mintzberg, H. 1983. La progettazione dell'organizzazione aziendale. Bologna. Il Mulino
- Monasta, A. (a cura di) 1997. Progettualità, sviluppo locale e formazione. Roma. NIS
- Moro, G. 1998. La formazione nelle società post-industriali. Roma. Carocci
- Nacamulli, R.C.D. 1993. Capacità organizzative. Milano. Etas
- Neglia, G. (a cura di) 1999. La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto.. Roma. Fondazione Taliercio Lupetti

Pilotti, L. (a cura di) 1996. La comunicazione in rete per le PMI. Milano. Il Sole 24 Ore libri.

Prandstraller, F. 1999. La valutazione della formazione continua. In Costa, G. Rullani, E.(a cura di). Il maestro e la rete: 93-124. Milano. Etas.

Prandstraller, G.P. 1989. Le nuove professioni nel terziario. Milano. Franco Angeli

Prandstraller, G.P.1999. La professionalizzazione del lavoro. voce dell' Enciclopedia Treccani in corso di pubblicazione.

Simon, H.A.1991. Bounded Rationality and Organizational Learning. Organization Science. 2.1:125-134.

Thurow, L.C. 1975. Generating Inequality. New York. Basic Books

Wright, P.M McMahan, G.C. Mc Williams, A. 1994. Human resources and sustained competitive advantage: a resource-based perspective. International Journal of Human Resources Management, 5,2.



Figura 1 - Il triangolo della formazione continua