

Luca Salmieri

# Le comunità di (auto)valutazione. Dalle prassi autoctone alla valutazione partecipata nella formazione continua

(doi: 10.12828/86502)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo 1, gennaio-aprile 2017

**Ente di afferenza:**

*Università la Sapienza di Roma (Uniroma1)*

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

**Licenza d'uso**

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

# Le comunità di (auto)valutazione

Dalle prassi autoctone alla valutazione partecipata  
nella formazione continua

di **Luca Salmieri**

**Title: Communities of (Self-)Evaluation. From Local Practices to Participatory Evaluation in Continuous Learning**

**ABSTRACT:** *Results from a research on training evaluation practices performed by Italian companies in the fashion and textile industry are discussed. Author stresses out the factors explaining the scanty recurrence of documented processes and formal systems of training evaluation among Italian companies; examines literature in order to understand the adaptability of practices of informal self-evaluation to existing models of training evaluation and quests whether ethnography in organizations can sustain the improvement of training evaluation. Results show the prospect to adopt participatory methodologies in order to strengthen informal self-evaluation and make it accountable.*

**KEYWORDS:** *Training evaluation, Training effectiveness, Organizational ethnography, Participatory evaluation, Empowerment evaluation*

## Introduzione

A partire da una ricerca condotta su 6 studi di caso relativi ad imprese italiane del sistema moda, in questo saggio si affrontano diversi interrogativi che riguardano la valutazione della formazione. 1) Per quali motivi le imprese fanno poca valutazione della formazione continua? 2) I metodi e gli strumenti di valutazione disponibili sono adatti alle esigenze e ai vincoli delle imprese? Ve ne sono alcuni più affidabili di altri? 3) I metodi dell'etnografia organizzativa possono produrre dati e informazioni su cui centrare una (auto)valutazione degli inter-

Luca Salmieri, *Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza Università di Roma,*  
luca.salmieri@uniroma1.it

venti formativi più aderente alle esigenze delle imprese? 4) Nel concreto delle prassi aziendali, può essere riconosciuto e perseguito il valore della valutazione della formazione? 5) Infine, i risultati della ricerca aprono un ultimo interrogativo: se le imprese non adottano sistemi di valutazione formali, sistematici e diacronici, è possibile ipotizzare l'adozione di metodologie partecipative per rafforzare la valutazione all'interno della cultura organizzativa?

## 1. Perché le imprese italiane fanno poca valutazione della formazione

I *Rapporti sulla formazione continua*, a cura dell'ISFOL<sup>1</sup>, lasciano intravedere un panorama nel quale, nonostante un crescente ricorso a interventi di formazione finanziata e autofinanziata da parte delle imprese italiane, l'adozione di strumenti e sistemi di valutazione resta scarsa, nel migliore dei casi rivolta a valutare la soddisfazione e il gradimento dei partecipanti, ancor meno la concreta acquisizione delle competenze e men che meno gli esiti e i benefici riscontrabili a favore dell'azienda nella sua complessità, sia in termini di *performance*, sia in termini organizzativi. Così la quota di aziende che adotta sistemi analitici di valutazione dei benefici aziendali della formazione resta contenuta (Pineda, 2010).

Si avverte la sensazione che molte imprese preferiscano limitarsi alla trasposizione dei metodi di valutazione utilizzati per comprendere il grado di soddisfazione dei partecipanti, poiché questo appaga le esigenze di consenso allargato e restituisce con il minimo sforzo un quadro quantitativo aderente alla vulgata dell'oggettività dei dati numerici. In tal modo, tuttavia, la formazione aziendale al massimo si traduce in formazione individuale: si adotta un sistema che rileva o certifica la congruenza tra obiettivi progettuali e bisogni formativi dei destinatari. In che modo ciò possa tradursi in benefici per l'azienda resta una domanda per lo più inevasa (Conti, 2005; Fraccaroli e Vergani, 2004). È paradossale che sebbene teorie, modelli e strumenti abbiano portato a un'ampia gamma di possibilità applicative, ad un livello molto raffinato di procedure e persino all'integrazione malleabile di più approcci a prima vista tra loro confliggenti, nella realtà italiana si palesi un ricorso parziale alla valutazione della formazione

<sup>1</sup> Si veda ISFOL (2011, 2012, 2013, 2014, 2015).

per i benefici che arreca all'azienda (Brunello, 2004). In altre parole è come se a fronte di un'offerta di valutazione ricca e variegata, vi fosse una domanda esile, guidata più da obblighi ed adempimenti esogeni che da strategie organizzative di ampio respiro.

Le ragioni per cui la valutazione è una cenerentola sono numerose. Una di queste è che spesso la formazione è realizzata per motivi di tipo adattativo (soprattutto nel caso delle PMI) oppure per migliorare aspetti produttivi che però implicherebbero un dispendioso apparato econometrico in sede di valutazione (Bisio, 2002). In alcuni casi, per timore di un eccesso di controllo, viene respinta l'idea di dover formalizzare i meccanismi di valutazione. Si scambia la valutazione per una dispendiosa macchina che emette giudizi o la si percepisce come un insieme di regole troppo dettagliate. A volte le culture aziendali non avvertono quanto sia strategico rilevare empiricamente i nessi tra formazione e sviluppo (Neirotti e Paolucci, 2011) oppure si dà per scontato che qualsiasi attività formativa non possa che far del bene all'impresa, anche in osservanza del credo secondo cui 'le aziende devono fare più formazione!'. Al contempo vi è una diffusa adesione alla retorica e al linguaggio positivista che ha sedimentato le proprie parole d'ordine e il proprio vocabolario, da cui si attinge senza elaborare e realizzare piani di ricerca adeguati. La complessità della costruzione degli indicatori, la ritrosia a dedicare tempo e risorse alla raccolta dei dati, gli ostacoli nel tradurre la complessa realtà aziendale in ambiti categoriali 'oggettivi', l'effettiva impossibilità di isolare le variabili spurie che intaccano la linearità dei processi di causa-effetto tra formazione ed esiti aziendali (Bezzi *et al.*, 2010) comportano una sorta di 'messa in scena' della valutazione quantitativa.

## **2. Il ri-orientamento epistemologico nella valutazione della formazione**

Si possono considerare gli esiti della formazione continua in termini di obiettivi di apprendimento individuale oppure in termini di benefici che questi producono per l'azienda. Alvarez e colleghi (2004) hanno illustrato con chiarezza le differenze tra questi due tipi di esiti. Qui si prendono in considerazione soprattutto i benefici per l'azienda. In questo ambito il modello teorico a lungo predominante è stato quello della «teoria della gerarchia» di Kirkpatrick (1959, 1967)

che nella prima e nelle successive formulazioni, con gli approfondimenti di Hamblin (1974) e l'importante estensione di Patrick (1992) punta a valutare: *i*) le reazioni dei partecipanti alle attività formative, ovvero il livello di gradimento, soddisfazione e interesse che questi esprimono su formale sollecitazione; *ii*) l'apprendimento di conoscenze, abilità, attitudini che si è realizzato; *iii*) i comportamenti sul lavoro che la formazione ha indotto in ogni partecipante; *iv*) i risultati conseguiti in termini organizzativi (Lipari, 2002). Gli impatti aziendali sarebbero desumibili dall'analisi del trasferimento di competenze e dai risultati in termini di «efficacia del training» anche per il valore aggiunto economico-finanziario secondo la *business-performance* individuata come *target* (ad esempio, riduzione di costi, incremento della produzione, aumento delle vendite). Già sul finire degli anni Settanta Quaglino (1979) ritenne opportuno integrare il modello con la valutazione dei processi: vista la diffusa insoddisfazione per la visione strumentale (Amietta e Amietta, 1989; Lichtner, 1999; Phillips e Stone, 2002), per l'eccessivo meccanicismo e per l'egemonia della *business-performance*, il modello di Kirkpatrick fu integrato con un'attività aggiuntiva di valutazione dell'intero processo formativo, inteso come il flusso degli eventi salienti della formazione realizzata (Gagliardi e Quarantino, 2000).

Nonostante il modello di Kirkpatrick con le sue numerose varianti abbia riscontrato un forte successo sul piano teorico, su quello pratico ha invece mostrato diversi limiti, finendo per essere impiegato in modo parziale e limitato: ci si è spesso fermati al primo e al secondo livello di analisi, poiché quelli successivi – valutare il cambiamento nel comportamento delle persone e valutare i miglioramenti tangibili per l'organizzazione – richiedono sforzi titanici, tempi lunghi e competenze di metodologia della ricerca molto avanzate, nonché una «tassonomia di risultati che le aziende non sono in condizioni di calcolare» (Holton, 1996). L'approccio in questione rientra in quella concezione che Lipari (2002) collega alle funzioni del «controllo» e riflette un'impostazione tesa ad accertare che gli obiettivi definiti in sede di progettazione degli interventi siano stati raggiunti al termine della formazione. Riferendosi ad un approccio che affonda le sue radici nella lunga storia dell'organizzazione taylor/fordista del lavoro, questa visione della valutazione attesta il raggiungimento di risultati preformulati in modo preciso in termini di raggiungimento di determinati livelli di prestazione da parte degli utenti, in riferimento a comportamenti e abilità collegati a dati tecnici, osservabili e misurabili. Se questo tipo di valutazione, di orientamento

funzionalista, ha avuto una sua ragion d'essere nella dimensione industriale e meccanica del lavoro e della produttività, essa ha continuato a essere impiegata sulla scorta di una sorta di infatuazione per la pretesa di scientificità, laddove si spacciava e si continua a spacciare per risultati oggettivi e misurabili quelli che in realtà sono cambiamenti non misurabili, sia per effetto della ridotta applicazione del metodo in tutte le fasi di calcolo previste, sia per effetto dell'incapacità di tale metodo di soffermarsi sugli esiti inattesi e sugli esiti relativi alla dimensione simbolica della formazione.

Già sul finire degli anni Ottanta, le prassi di valutazione della formazione aziendale si sono orientate verso i processi organizzativi in termini più relazionali, ponendo in secondo piano la verifica della supposta linearità tra obiettivi quantificabili e risultati misurabili e aprendosi piuttosto all'esame dei cambiamenti. In questo senso lo spettro degli oggetti della valutazione, da un lato, si è esteso «all'assunzione dell'insieme delle dimensioni che sono legate all'azione formativa: dall'apprendimento (legato ai contenuti delle attività), all'organizzazione della didattica fino ai cambiamenti indotti nei contesti del lavoro (organizzazioni)» (Lipari, 2002: 78), dall'altro, ha concorso a ridurre la dipendenza della valutazione dalle ambizioni di misurazione 'scientifica' degli effetti. Questa impostazione è sovente messa in pratica tralasciando proprio i benefici per l'azienda, poiché è complesso collegarli ai processi derivanti dalla formazione, a favore di oggetti più semplici (o ritenuti tali) come le reazioni dei partecipanti o al più le loro competenze in uscita (Lipari, 2002).

Ciò nondimeno nel corso degli anni Novanta ha preso piede il forte richiamo ai modelli di matrice economica che assumono l'econometria come riferimento dei risultati organizzativi e si propongono di valutare in termini monetari le risorse impiegate e i benefici ottenuti, facendo esplicito ricorso alle strumentazioni per l'analisi costi/benefici. In pratica tali modelli vengono adoperati per stimare preventivamente la fattibilità e l'opportunità di un intervento di formazione oppure per definire un bilancio finale dei vantaggi economico-finanziari ottenuti grazie alla formazione aziendale. È così divenuta centrale l'idea del calcolo del ROI della formazione, a seguito dello stimolo seminale di Phillips (1996, 1997), secondo il quale il *management* deve far emergere il valore della formazione in termini di remuneratività finanziaria ovvero poter calcolare il ritorno sugli investimenti della formazione. L'ambizione a una misurazione scientifica dell'impatto della formazione ha tratto linfa dall'egemonia dell'economia

come principale disciplina in uso nella gestione aziendale e come disciplina, tra quelle delle scienze sociali, a cui il senso comune assegna il più elevato grado di scientificità. Fondamentalmente si tratta di *impact evaluation* ovvero dell'analisi costi/benefici – ma con un'ambizione fuori portata – poiché l'assunto latente è che essendovi al centro l'interesse e gli obiettivi economici delle aziende, è nel campo del calcolo strettamente finanziario che devono essere trovati e costruiti gli strumenti di valutazione. Tuttavia, i limiti di tale ambizione emergono con tutta evidenza laddove il metodo teorico si scontra con numerosi ostacoli: la difficile se non impossibile monetizzazione di alcune variabili, la forzatura nel voler ritrovare nella realtà un'astratta sequenza temporale e deterministica di relazioni di causa-effetto, i costi diretti ed indiretti legati al coinvolgimento delle risorse professionali che devono recuperare/costruire le informazioni basilari, la dispendiosità dei vari passaggi (Hall, 2009).

Nonostante gli evidenti vincoli, la ricerca del ROI della formazione ha goduto per diverso tempo di un certo consenso, soprattutto grazie a quei processi di finanziarizzazione delle risorse intangibili che hanno accompagnato il successo del paradigma della massimizzazione del valore per l'azionista e dell'*accountability* finanziaria<sup>2</sup>. Ma nella dimensione effettiva delle imprese che l'hanno adottato è legittimo nutrire più di un dubbio circa il fatto che il calcolo del ROI sia stato effettuato assegnando un valore monetario a tutte quelle variabili che intervengono tra la formazione e i miglioramenti economico-finanziari; così come è altrettanto dubbio che l'esercizio sia andato molto oltre il semplice raffronto tra i costi diretti e indiretti della formazione e una stima più o meno fondata del valore economico delle *performance* aziendali che, in modo per lo più indimostrato, sono state fatte dipendere dalla formazione.

Se da un lato il riferimento alle dimensioni finanziarie delle attività aziendali continua a essere sempre più stringente, dall'altro, i principali obiettivi della formazione aziendale investono proprio quei fenomeni e quegli aspetti non direttamente assoggettabili alla disciplina econometrica e che per sintesi vengono definiti *soft fact*: la flessibilità degli approcci organizzativi, la soddisfazione

<sup>2</sup> Un'evidente pressione ad adottare un'ottica di valutazione finanziaria della formazione è rinvenibile anche dagli accordi sul capitale Basilea II e III che codificano il ruolo dei cosiddetti *soft fact* ai fini del calcolo del *rating* di un'azienda e, pertanto, consolidano la centralità della componente intangibile nella costruzione delle valutazioni necessarie per rispondere al principio di prudenza cui sono chiamate le banche nelle loro attività creditizie e cui sono chiamate, per estensione, le imprese nella valutazione del loro operato che deve tradursi in criteri di sostenibilità, affidabilità e solvibilità finanziaria.

per i contenuti del lavoro, il clima relazionale, il lavoro di squadra, l'adozione di nuove tecnologie di informazione e comunicazione; la ricerca della qualità percepita dei servizi e prodotti rivolti ai clienti; la riduzione delle forme di conflitto, il miglioramento del clima aziendale finiscono per rispecchiare sempre più la rilevanza delle dimensioni relazionali dei processi cognitivi e organizzativi (Lipari, 2006). Lo sviluppo dei paradigmi di matrice costruttivista (Fosnot, 1996; Brown, 2008) ha ulteriormente indebolito l'adozione irriflessiva della metafora ingegneristica nella valutazione della formazione. L'idea che gli effetti di un'azione formativa siano un «dato oggettivo, evidente e misurabile purché si utilizzino strumenti e tecniche adeguate» non è più così prominente (Vergani, 2004), anche per una serie di svolte epistemologiche che hanno trasformato le prospettive delle scienze sociali da cui la valutazione della formazione ha tratto spunto. Esse hanno contribuito a cortocircuitare le precedenti visioni dell'agire dei soggetti e quindi dell'apprendimento, della formazione, dell'organizzazione aziendale, dei rapporti con le dimensioni tecnologiche, in sintesi, dei contesti sociali in cui le azioni di valutazione prendono forma. La sociologia è entrata criticamente nell'economia e nel suo campo, riformandolo dall'interno circa gli assunti e le pretese della razionalità metodologica e degli attori. La svolta culturale e quella linguistica hanno anch'esse fatto capolino nell'epistemologia della formazione, così come ha acquisito sempre maggiore spazio il riferimento agli approcci di tipo fenomenologico che ampliano l'insieme degli interrogativi relativi al concreto evolversi degli effetti formativi (Lipari, 2008), trasformando la valutazione in un fare ricerca sul campo.

Il costruttivismo ha contribuito al ri-orientamento di una concezione del sociale che restituisce ai processi di negoziazione e di cooperazione non intenzionale un ruolo fondamentale nella strutturazione aperta dei risultati della formazione. Ne consegue che la valutazione degli esiti della formazione aziendale non può riferirsi ai risultati definiti come funzione di obiettivi astrattamente isolati, ma deve tentare di 'scovare' i risultati che in un dato momento e in un dato spazio (analisi situata) si concretizzano a seguito del concorrere di dinamiche contestuali, a reti latenti di associazione e divaricazione di pratiche e intenzioni (la cultura) di cui la formazione è solo una parte. La valutazione, per scovare, deve farsi ricerca; deve diventare ricostruzione del testo della formazione e del contesto in cui si è sviluppata (Crozier, 1996). Ricostruire implica anche dare significato: la dimensione culturale può essere declinata considerando la presenza



simultanea di effetti (attesi o inattesi) di tipo sostanziale e simbolico, poiché – secondo una concezione dinamica della cultura – il simbolico è sempre fonte di azioni e pratiche e il sostanziale rimanda sempre e comunque a una realtà dotata di senso e nella quale gli attori a loro volta producono senso.

Se le prospettive positiviste e funzionaliste tendono a rincorrere l'avverarsi dei risultati attesi di tipo sostanziale, l'approccio prossimale riconosce l'importanza di esiti non previsti, sia di tipo simbolico che sostanziale. L'idea è che gli interventi formativi producono anche esiti che non erano stati preventivati in sede di progettazione e realizzazione, poiché chi vi partecipa può perseguire scopi e finalità non per forza coincidenti con le motivazioni alla base della formazione oppure, nei processi che seguono la formazione, intenzioni e pratiche di attori si combinano secondo forme che danno vita a catene di azioni non previste. E non sempre ciò è un elemento di deragliamento della formazione. Anzi spesso è proprio da questi processi che possono sorgere inaspettatamente nuovi problemi e nuove soluzioni che aumentano o diversificano la qualità di un processo lavorativo così come l'intera organizzazione aziendale (Gagliardi e Quaratino, 2000). Inoltre, i cambiamenti collegati agli interventi formativi sono frutto di una traslazione (Latour, 1986) in una rete eterogenea di componenti umane e tecnologiche, «di relazioni tra essere umani e idee, idee e oggetti, comportamenti e oggetti» (Gagliardi e Quaratino, 2000: 14).

Alla concezione funzionalista dell'apprendimento si contrappone così una visione fenomenologica e culturale in cui gli aspetti non intenzionali, non strumentali, né controllabili, né prevedibili giocano un ruolo in precedenza occultato. Tali aspetti possono essere ricostruiti dal «contesto partecipativo» (Gagliardi e Quaratino, 2000) che rappresenta il vero terreno della valutazione. Soggettività, casualità, eterogeneità, imprevedibilità, interazione e asistematicità sono aspetti che fanno parte delle «comunità di pratica» nelle quali lo sviluppo e la circolazione delle competenze non avvengono secondo i meccanismi codificati della linearità positivista (Lave e Wenger, 1991; Lave, 1996; Gherardi e Nicolini, 1998; Wenger e Snyder, 2000; Bruni, 2003; Wenger, 2010). Mentre la linearità positivista si rifà a una visione secondo cui prima si impara e poi si agisce e formalizza una concezione astratta della realtà secondo cui esistono non solo tempi distinti e successivi dell'apprendimento, ma anche spazi diversi, luoghi in cui si impara e luoghi in cui si agisce (Stokking, 1996), il ri-orientamento epistemologico di marca olistica considera il rapporto tra apprendimento e azione

come qualcosa di più complesso. Il momento dell'apprendimento è anche un momento di trasformazione dell'azione e l'azione stessa è un fatto di apprendimento. Queste dimensioni dell'apprendimento sono tanto più vere poi nello specifico campo della formazione aziendale. La prospettiva dell'apprendimento in azienda come di una serie di dinamiche di costruzione sociale (processi, contesto, significato) valorizza le metodologie di valutazione con un approccio tendenzialmente qualitativo e micro-sociale, inerente a fenomeni che si realizzano in uno specifico contesto (McLellan, 1993; Gagliardi e Quarantino, 2014).

### **3. La metodologia di ricerca nello studio di sei casi**

Una ricerca condotta presso 6 imprese italiane del sistema moda offre l'occasione per riflettere sulle pratiche effettive di valutazione della formazione continua e suggerire alcuni spunti per l'impiego di possibili metodologie di sviluppo di tali pratiche. La ricerca è stata possibile nell'ambito di un più ampio programma d'indagine condotto sui Piani Formativi settoriali finanziati da Fondimpresa e grazie ai quali un approfondimento con metodi etnografici (Rosen, 1991; Schwartzman, 1993; Piccardo e Benozzo, 1996; Bruni, 2003; Lipari, 2016) è stato proposto a diverse imprese che potevano scegliere liberamente di partecipare a tale esperienza aggiuntiva, nell'ottica di aprirsi ad uno sguardo esterno.

È bene sgombrare subito il campo da possibili equivoci: alle imprese non è stato proposto di valutare le attività formative, né si è trattato di una valutazione di secondo livello. La ricerca etnografica non aveva alcun obiettivo valutativo, piuttosto si è chiarito ai vertici aziendali che si sarebbe trattato di un'etnografia dell'organizzazione, volta a comprendere le prassi di realizzazione e valutazione della formazione. I risultati della ricerca sono stati condivisi con le dirigenze. Tuttavia, non essendo frutto di una richiesta da parte delle stesse, la ricerca e i suoi esiti, la documentazione prodotta e la riflessione che ne è scaturita, non sono entrate a far parte delle acquisizioni su cui tali imprese intendono per il momento basare le scelte di formazione e valutazione<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> La restituzione dei resoconti ha destato senz'altro un certo interesse da parte dei vertici aziendali, ma al contempo non si è potuto appurare quanto e in cosa abbia potuto essere di stimolo a considerare le possibilità di riflettere sulle prassi di (auto)valutazione. La difficoltà di avviare dall'esterno profonde

Sono state condotte 37 interviste aperte e in profondità, di cui 11 a figure apicali, quali responsabili della produzione, amministratori delegati, dirigenti, 5 a consulenti esterni che si occupano della formazione aziendale e/o dell'organizzazione delle risorse umane, 21 a figure professionali tecnico-specialistiche impiegate nei processi di progettazione, design, lavorazione, controllo, produzione, amministrazione, marketing. Vi è stata un'attività di osservazione diretta durata 9 mesi durante i quali sono state realizzate oltre 20 visite della durata di un'intera giornata. È stata raccolta documentazione aziendale che riportava informazioni sulla formazione del personale, sui prodotti e sulla storia dell'azienda. A questi strumenti che sono i classici del metodo etnografico (Patton, 1987), sono stati aggiunti 12 *focus-group* (2 in ciascuna azienda) realizzati con la partecipazione di attori aziendali di diverso ruolo e funzione. Infine, nel corso delle visite, l'osservazione si è arricchita di conversazioni e colloqui con gli attori del contesto aziendale.

La scelta a favore dei metodi e degli strumenti dell'etnografia (Schwartzman, 1993; Czarniawska, 1997; Smith, 2006) è parsa adatta a cogliere pratiche e processi di comunicazione sul lavoro, modelli organizzativi tecnici e relazionali, a partire dai problemi che più frequentemente gli attori mostravano di affrontare in rapporto alla formazione, all'analisi dei fabbisogni formativi e alla valutazione della formazione. L'osservazione di tali aspetti intendeva appunto porsi nell'alveo di una «sociologia della traslazione» (Callon, 1986) attraverso cui individuare e ricostruire le prassi e i significati degli attori coinvolti nelle attività.

#### 4. Le prassi di valutazione

Le imprese coinvolte nella ricerca sono 6 realtà del settore tessile e calzaturiero, eterogenee per attività e collocazione nella filiera e ubicate in diverse regioni italiane. Si tratta di tre calzaturifici – Gamma in Veneto, Sigma di Porto Sant'Elpidio nelle Marche e Delta presso Caserta che produce per conto terzi – di un tacchificio – Beta, con sede tra Rimini e Cesena – di un'impresa produttrice di

e durature attività di riflessività organizzativa con i vertici delle aziende deriva probabilmente dalle potenziali dinamiche di disvelamento che sono in gioco e che fanno sì che tali attività raramente vengano praticate su *input* di ricercatori esterni all'impresa. È un peccato se si considera che nei casi in cui invece gli attori «praticano la riflessività spontaneamente [...] gli effetti sono significativi, importanti e in un certo senso apprezzabili» (Lipari, 2008: 88).

tessuti sportivi e speciali – Alfa, in Veneto – e di Omega una multinazionale con più sedi italiane che si occupa di noleggio e lavaggio di indumenti da lavoro e biancheria piana<sup>4</sup>. Di seguito si presentano brevemente le aziende per poi entrare nel vivo dei risultati della ricerca<sup>5</sup>.

i) *Gamma*, nata oltre 55 anni fa su iniziativa di quattro fratelli, è un'azienda che ha mantenuto nel tempo la sua dimensione familiare e che negli anni Ottanta si è specializzata nella produzione di calzature da donna con marchio proprio. Nel corso del tempo il numero di addetti è rimasto costante (circa 500), con una redistribuzione delle figure professionali a favore dell'amministrazione, della modellizzazione e a svantaggio delle aree tecnico-artigianali. Al ricambio generazionale ha corrisposto un passaggio dalla produzione per marchi propri a quella per conto terzi, la riorganizzazione della produzione, l'adozione di politiche e strumenti per la qualità e di un modello organizzativo con forte carattere relazionale e densità comunicativa, l'assunzione di nuove figure professionali, il ricorso strutturato alla formazione e ai servizi di consulenza organizzativa ora internalizzati.

ii) *Sigma* invece produce in conto proprio uno dei marchi più importanti del Made in Italy nel mercato calzature donna extralusso. Il calzaturificio, nato alla fine degli anni Ottanta, da allora realizza calzature destinate ai mercati emergenti, gestendo in proprio tutte le fasi della produzione: prototipazione delle calzature, modelleria, taglio, montaggio, finissaggio fino ad arrivare al *packaging*. Negli ultimi anni *Sigma* ha vissuto profondi cambiamenti: sul piano strategico-commerciale e nell'assetto societario. L'azienda ha dovuto adottare una strategia più dinamica, tesa alla ricerca e individuazione di nuovi mercati e alla diversificazione della produzione, anche per conto terzi. Le scelte di riorganizzazione dei processi interni sono orientate alla ricerca di buone prassi nelle quali è cruciale l'analisi delle procedure e del clima organizzativo.

iii) *Beta* è una piccola impresa (38 dipendenti) di eccellenza internazionale nella produzione di tacchi e componenti per la calzatura femminile e ha alle spalle una storia centenaria basata sull'ingegno del suo fondatore e la continuità assicurata dalle generazioni successive. Nei primi anni del Duemila l'azienda ha intrapreso una massiccia innovazione tecnologica. Ne è derivata una trasforma-

<sup>4</sup> L'utilizzo di nomi fittizi ha lo scopo di non compromettere la *privacy* aziendale.

<sup>5</sup> Una trattazione più estesa delle testimonianze estrapolate dalle interviste e dai *focus group* è presente in Letizia e Salmieri (2017).

zione nella gestione e nella produzione, tesa ad accrescere la cooperazione tra i dipendenti.

*iv) Delta* è un calzaturificio campano con circa 80 addetti e una storia relativamente giovane: nasce alla fine degli anni Sessanta come espansione di una precedente attività di marca artigianale e si specializza nella produzione di mocassini, con linee maschili e femminili. I cambiamenti organizzativi sono indotti da fattori esogeni e per tale motivo l'analisi dei fabbisogni formativi si riduce all'esame dei contenuti desumibili dai desiderata delle aziende committenti.

*v) Alfa* è un'azienda di piccole dimensioni a conduzione familiare che produce tessuti industriali specializzati. Fondata nel 1990 e presente da subito nel mercato internazionale, realizza semilavorati di nicchia (prodotti complessi basati sull'accoppiatura e spalmatura di tessuti e affini, ottenuti con processi meccanici e chimici ad elevato contenuto tecnologico, di cui in tre casi l'azienda ne ha registrato il brevetto). L'organizzazione aziendale è snella, con una spiccata flessibilità di ruoli, una marcata ricerca dell'innovazione e della sperimentazione. Anche per tali motivi si ricorre spesso alla formazione, coinvolgendo tutte le figure professionali interne.

*vi) Omega* nasce nel 1963 nell'hinterland milanese come società che offre servizi professionali di noleggio e lavaggio di indumenti da lavoro e biancheria piana. Nel corso dei decenni l'azienda ha registrato una costante e progressiva evoluzione con l'ampliamento della tipologia di clienti e del numero di sedi nazionali, fino a creare due sussidiarie estere e, per mezzo di soci americani, numerose altre sedi internazionali. Con oltre 3.000 dipendenti, i vari stabilimenti italiani funzionano attraverso un complesso sistema di gestione della qualità con cui garantire uniformità dei processi e dei servizi gestiti. L'adesione alle norme e alle procedure di certificazione per le varie attività rappresenta una dimensione centrale e stimola continuamente il ricorso ad attività formative che coinvolgono l'intero personale.

Le dimensioni aziendali (1 micro-impresa, 3 piccole imprese e 2 grandi imprese), i sistemi di produzione adottati, i mercati di sbocco e l'evoluzione imprenditoriale delle realtà indagate variano da caso a caso. L'omogeneità riguarda invece il fatto che tali imprese hanno elevati standard produttivi e qualitativi, fanno ampio ricorso alla formazione interna, esercitano un presidio consapevole degli iter di progettazione della formazione e hanno attraversato una fase di radicale trasformazione organizzativa nel corso degli anni. Inoltre, il settore della

moda è notoriamente influenzato da cicli evolutivi e di cambiamento organizzativo delle produzioni molto veloci. Ciò costituisce un fattore rilevante nell'evoluzione costante dei fabbisogni aziendali cui far seguire interventi di formazione continua. L'aggiornamento delle competenze delle diverse figure professionali è condizionato dal *mix* di automazione e saperi artigianali che caratterizza le produzioni del settore. Questa seconda componente, legata alla creatività e ai saperi impliciti, influenza profondamente le strategie imprenditoriali sia nei criteri di pianificazione delle attività (tra cui quelle formative), sia in quelli di osservazione dei loro esiti<sup>6</sup>. A fronte di appena sei casi esaminati, tra l'altro molto diversi tra loro per dimensioni, organizzazione e tipo di prodotti, si sono riscontrati approcci simili adottati per l'analisi dei fabbisogni e per la gestione degli interventi formativi. Sia che si basi su un sistema formale, sia che segua dinamiche informali, la rilevazione dei fabbisogni formativi coinvolge tutte le figure professionali attraverso analisi o osservazioni che mettono in circolo le informazioni. Anche laddove la formazione non si regge su alcun tipo di rilevazione formale dei fabbisogni, appaiono consolidate alcune pratiche informali di segnalazione e discussione delle eventuali criticità che si sospettano. Nascono così interventi formativi per rispondere non solo alle esigenze indicate dai vertici aziendali, ma anche dalle figure professionali impiegate a vario titolo in azienda.

Dalla formazione si attendono risultati che incidano sia sulla soluzione delle problematiche operative sollevate dai dipendenti, sia sulla qualità dell'organizzazione del lavoro. In alcune imprese vengono perseguiti obiettivi di cambiamento continuo; oppure si punta a «migliorare la qualità della produzione e dell'ambiente di lavoro», con interventi il più delle volte resi necessari da adempimenti di legge e da richieste di aziende committenti. La formazione aziendale avviene sia *on the job* che in modalità d'aula, sia all'interno che all'esterno delle aziende.

Nel caso di *Beta*, la formazione è parte di un sistema di miglioramento in cui hanno rilevanza la comunicazione e l'integrazione tra i reparti, mentre in quello di *Alfa* le attività di formazione hanno obiettivi di volta in volta differenti, di

<sup>6</sup> Ovviamente, benché vi siano elementi di omogeneità, lo studio di caso non può offrire alcuna indicazione sulla misura in cui le caratteristiche del fenomeno riscontrate nelle aziende specifiche siano presenti nella 'media delle imprese italiane' che fanno formazione continua, né di quelle del settore moda, né tantomeno consente di assolutizzare le interpretazioni tratte dalle specifiche realtà osservate, ma può rivelarsi adatto alla ricostruzione della cultura di valutazione attraverso i processi di effettivo dispiegamento delle prassi aziendali.

natura 'manutentiva', 'strategica' o 'istituzionale', a seguito di interventi nell'ambito di tutte le aree aziendali (management, amministrazione, marketing, sicurezza e qualità, innovazione nelle tecnologie di produzione). Nel caso di *Omega*, pianificazione, progettazione e organizzazione della formazione avvengono secondo un procedere articolato che coinvolge in maniera circolare i responsabili di produzione dei vari siti produttivi (tramite questi anche gli addetti alla produzione), il responsabile sicurezza, ambiente e qualità del gruppo, gli esperti addetti alla qualità e alle certificazioni e gli organismi della dirigenza dell'azienda.

In generale, al di là delle specifiche declinazioni, si può sostenere che le imprese esaminate puntano alla formazione come investimento che contribuisca ad avviare, sostenere e accompagnare le trasformazioni organizzative, a migliorare la qualità di processi, prodotti e servizi e a prevenire infortuni sul lavoro e rischi ambientali.

Se si passa ora alla valutazione della formazione, le prassi delle sei aziende appaiono ancor più simili. Queste prassi possono essere definite: endogene, autoreferenziali, *decision-focused* e partecipative. Le aziende, senza esserne consapevoli, è come se avessero scelto un modello informale, con un approccio fenomenologico e costruttivista. Soprattutto agiscono come comunità coese di (auto)valutazione.

*i) Gamma* non adotta alcun sistema formale e analitico di valutazione. «Una valutazione analitica sarebbe per noi troppo impegnativa» (Dirigente). Piuttosto la dirigenza ricorre a interpretazioni basate sull'osservazione di alcune evidenze e a segnali riscontrati in azienda *ex post*. Si procede per semplice inferenza: se la finalità dell'attività formativa era aumentare la produttività di un reparto, a distanza di un certo periodo dal completamento della formazione, l'opinione espressa dalle figure che operano in quel reparto diviene decisiva per stabilire se si è verificato o meno l'incremento di produttività e se questo sia da associare alla formazione. I tempi di produzione sono sì registrati, ma conta l'opinione delle figure coinvolte e la percezione condivisa. Prevale la convinzione che i benefici della formazione siano riscontrabili semplicemente sulla scorta della circolazione informale delle opinioni, affidandosi al «senso di appartenenza e alla crescente consapevolezza di ciascuno del proprio ruolo in azienda» (Responsabile risorse umane).

*ii) Anche Sigma* non adotta procedure formali e analitiche di valutazione. La valutazione è «impressionistica». Il miglioramento delle attività lavorative è

dedotto da discussioni, dialoghi, opinioni durante riunioni oppure in seno alle stesse attività di formazione. L'osservazione soggettiva e di gruppo attesta se si è verificato un miglioramento che viene fatto dipendere, senza controprove, dagli effetti della formazione. La prossimità tra l'attività formativa e il rilevamento delle criticità specifiche dell'azienda aumenta, nella percezione delle figure preposte all'organizzazione aziendale, l'affidabilità del giudizio. Questo tipo di comunicazione dei giudizi è una pratica costante e continua, immessa in un ciclo senza interruzioni. In sintesi, la valutazione è qui una pratica informale ricorsiva: «c'era la necessità di condividere trasversalmente l'assetto organizzativo dei processi lavorativi a partire dal campionario e l'aver sfruttato lo spazio-tempo formazione a questo scopo è per noi di per sé la misura della riuscita della formazione» (Consulente interno).

iii) La dirigenza di *Delta* si affida agli aspetti legati alla dimensione vissuta delle problematiche aziendali. «Io sinceramente ho visto proprio un aumento nell'uso dei dispositivi di sicurezza da parte dei ragazzi che prima non c'era, adesso chiedono informazioni. Sì li vedo più spronati dopo aver fatto i corsi» (Responsabile amministrazione). Si tratta di un'opinione sollecitata, un giudizio personale che giustifica *ex post* l'importanza della formazione ai fini del rispetto delle normative sulla sicurezza. Ma è chiaro che tale giudizio non rientra nell'economia delle scelte: le considerazioni che hanno reso necessaria la formazione vengono espresse *ex ante*, mentre *ex post* conta il giudizio soggettivo, l'osservazione indiretta e l'analisi impressionistica.

iv) Nel caso del tacchificio *Beta*, si segue una densa interazione tra dirigenza, tecnici, capi reparto e amministrativi e la soddisfazione del cliente è un segnale altresì importante per giudicare la riuscita della formazione: «un importante committente è certificato SA 8000, così periodicamente riceviamo la visita degli ispettori che effettuano i controlli» (Responsabile qualità).

v) In *Alfa* la dirigenza si basa su una rilevazione informale delle percezioni e delle considerazioni che emergono da parte delle figure coinvolte nei processi lavorativi e organizzativi oggetto della formazione. La valutazione è un bilancio condiviso risultante da un continuo flusso di comunicazioni e relazioni orali *de visu* che avviene tra le figure che presidiano la produzione e controllano la qualità. «Noi ci basiamo sul fatto di vedere se cambia qualcosa dopo la formazione all'interno dell'azienda» (Responsabile dell'amministrazione). La dirigenza osserva le reazioni, acquisisce i pareri, accumula opinioni e aggrega giudizi prove-



nienti dalle diverse figure professionali. Ciò favorisce un'osservazione diretta e partecipata che si impone come sistema di rilevazione mediata della persistenza di criticità, dell'efficacia o meno delle soluzioni adottate. La proprietà si affida ai riscontri che scorrono nei giudizi soggettivi dei lavoratori e che diventano valutazioni aziendali in forza della loro circolazione diffusa. «Ci basta osservare con l'esperienza... Una volta che hai fatto la formazione poi dopo basta vedere con l'esperienza e con i fatti se è servita o non è servita» (Amministratore unico).

vi) Nel caso di *Omega*, vi sono alcuni elementi che contribuiscono ad una valutazione che, in minima parte, potrebbe essere considerata analitica, poiché si basa sulla registrazione di eventi di potenziale infortunio e tiene traccia del numero di criticità e dei reclami. L'azienda registra gli eventuali miglioramenti nelle fasi successive alla formazione nel campo della sicurezza e della qualità. «Ci sono attività formative che dimostrano con i numeri il loro buon esito. È il campo dei rischi di infortunio o di danno ambientale. Quando rilevo che il numero di eventi 'rischiosi' diminuisce significa che la formazione ha avuto un effetto positivo, anche monetizzabile» (Responsabile sicurezza, ambiente e qualità, sede di Pomezia). Tuttavia, si tratta pur sempre di un'osservazione e non di un'analisi. Vale a dire che la valutazione dell'efficacia della formazione non riposa sul bilancio che questa avrebbe avuto nel ridurre o meno gli eventi di rischio e i reclami. «Abbiamo inserito la segnalazione del rischio infortunio oppure dell'anomalia e della criticità... Questo è uno strumento, ma è anche un indice indiretto dell'efficacia della formazione» (Responsabile sicurezza, ambiente e qualità, sede di Pomezia).

## 5. I prodromi di una valutazione partecipata

Le dinamiche di osservazione e bilancio della formazione sono parte di una cultura aziendale che presta attenzione ad alcuni fattori di *performance* che entrano a far parte di una comparazione di massima dei mutamenti tra il prima e il dopo la formazione. Questa è ritenuta essenziale e pertanto il fabbisogno è censito costantemente; sono presenti figure esperte nella gestione delle risorse umane e degli interventi formativi che risultano tarati su vincoli o opportunità specifiche, definiti spesso in termini puntuali. Ma gli attori di tali contesti praticano una valutazione 'informale' e mostrano un interesse solo latente per la

comprensione degli effetti della formazione sulle *performance* aziendali. È una condizione dettata dalle percezioni delle difficoltà legate all'impiego di metodologie analitiche, sistematiche e continue e alla complessità delle operazioni necessarie per isolare la variabile indipendente della formazione rispetto ad altre variabili intervenienti. L'approccio 'informale' alla valutazione dipende anche dal tipo di obiettivi cui è legata la formazione giacché le difficoltà di valutazione variano a seconda degli obiettivi specifici della formazione (Baldwin e Ford, 1988; Fortunati, 2007).

Si è inoltre ravvisata una diffusa percezione che le attività formative e in senso più ampio le attività di produzione e gestione delle aziende siano caratterizzate da unicità non replicabili dell'esperienza e che, quindi, possano essere colte e comprese solo nella loro espressione concreta e possano essere mediate attraverso gli specifici ordini di significato di ciascuna realtà contestuale (Lipari, 2016). In questo senso, le specifiche prassi di valutazione derivano da interpretazioni e percezioni elaborate attraverso *setting* ricorsivi e circolari di produzione di conoscenza interni alle imprese, intese come comunità di pratiche (auto) valutative. Si tratta di realtà nelle quali lavoratori, vertici aziendali, formatori, esperti esterni tessono una fitta rete di riferimenti simbolici che si traducono in pratiche con cui affrontano quelle che vengono percepite come criticità dell'ambiente organizzativo di riferimento. Molte di queste pratiche avvengono anche in spazi e tempi lavorativi e costituiscono il vettore principale attraverso cui circolano indicatori e segnali e su cui sono impostate le considerazioni 'ufficiali' dell'azienda circa gli esiti della formazione.

Si ritiene che questo scenario rappresenti un terreno fertile per sviluppare la valutazione della formazione, implementando pratiche già esistenti e calandole nella costruzione di un sistema analitico e formale. La presenza di un'intenzione della valutazione è un fattore favorevole per lo sviluppo di sistemi di valutazione formali, sistematici, con l'uso di indicatori codificati (Rago, 2006). La pratiche e le dinamiche informali di interpretazione (condivisa) delle *performance* sono una premessa per rafforzare i processi di elevata integrazione delle attività formative nelle prassi organizzative (Lipari, 2002). Queste caratteristiche sembrano essere condizioni adatte per l'adozione di sistemi di *empowerment evaluation*, ovvero di metodologie e strumenti della valutazione attivati per migliorare quelle *performance* individuate e definite a partire da una visione autonoma e interna della azienda, a cui contribuiscono in maniera preponderante le risor-

se umane che effettivamente incidono su quelle stesse *performance* (Fetterman, 1994; 2001; Levin, 1996). La prospettiva dell'*empowerment evaluation* fa affidamento sul coinvolgimento significativo dei lavoratori nella progettazione, implementazione ed utilizzo degli strumenti e dei metodi di valutazione e consente di sviluppare negli attori la consapevolezza della complementarità dei processi da loro attivati, delle potenzialità che possono essere sfruttate attraverso il coordinamento dei processi da sviluppare e dei vantaggi che possono derivare al sistema da prassi di integrazione cooperativa.

Ciò non implica per nulla un'estromissione della figura del valutatore e delle forme di valutazione associabili allo sguardo esterno all'impresa. Il campo resta aperto a tale sguardo, poiché questo sguardo può contribuire a un compito difficile, ma fondamentale, che è quello di portare alla luce la riflessività degli attori dell'autovalutazione, rendendola patrimonio codificato, ma variabile, dell'azienda e assicurando quel minimo di giudizio che fa leva contemporaneamente sulla partecipazione e sulla distanziamento.

A partire dalla registrazione e sistematizzazione delle prassi di autovalutazione informale è possibile favorire ulteriormente la riflessività degli attori implicati, con forme più strutturate e reiterate di discussione dei risultati (Lipari, 2008). Oltre alla riflessività spontanea già presente e documentata dai sei studi di caso, valutazioni di tipo esterno vi si possono appoggiare, favorendo una riflessività indotta come pratica di valutazione: basterebbe che, se le dirigenze ne fossero convinte, l'esposizione dei risultati provenienti dalla valutazione esterna, ma etnografica, entrasse a far parte dell'interesse e delle strategie di riflessione che già sostanziano, nella prassi, le relazioni e le attività interne alle imprese. Si tratterebbe in questo caso non solo di recepire i risultati di merito e di metodo delle prassi interne (formalizzate) ed esterne di valutazione, ma di valorizzare entrambe ricercando ulteriormente la coerenza tra le strategie di miglioramento e il sistema di valutazione della formazione.

Ma prima ancora di questo passo, andrebbe messa a valore la subcultura di valutazione delle imprese, intesa come insieme di pratiche e valori latenti (marginali e nascosti allo sguardo delle proposte positivistiche di analisi delle organizzazioni), facendola emergere in modo riconoscibile e trasmissibile. Tale subcultura contiene già in sé la spinta ad auto-riconoscere i processi del lavoro e dell'organizzazione, nonché la spinta ad individuare e perseguire la trasformazione e l'apprendimento. In altre parole la riflessività è già potentemente

sviluppata nella circolazione interna delle scelte di formazione e nella ricerca-osservazione dei benefici che può apportare. La sfida sarebbe portarla in superficie e codificarla a vantaggio della costruzione di una memoria aziendale e dello sguardo esterno, di modo da riunire la «riflessività spontanea» e la «riflessività indotta» (Lipari, 2008). In questo modo la formazione continua si avvarrebbe di una valutazione continua e le prassi informali potrebbero essere capitalizzate attraverso una loro minima formalizzazione; così come aggiustamenti, integrazioni, modifiche per ottimizzare la prassi e ri-adequarla ai processi rientrerebbero nell'ottica di migliorare gli stessi circoli di condivisione interni alle aziende. La continuità e la registrazione dell'esperienza riflessiva – quest'ultima intesa sia come la conservazione su supporti esterni alla memoria degli attori, sia come messa a punto di tutti i dettagli – rafforzerebbero la portata del *follow-up* di un'autovalutazione.

## Riferimenti bibliografici

- Alvarez, K., Salas, E. e Garofano, C.M. (2004), «An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness», *Human Resource Development Review*, 3 (4), 385-416.
- Amietta, P.L. e Amietta, F. (1989), *Valutare la formazione*, Milano, Unicopli.
- Baldwin, T.T. e Ford, J.K. (1988), «Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research», *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bezzi, C., Cannavò, L. e Palumbo, M. (2010), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, Milano, Angeli.
- Bisio, C. (2002), *Valutare in formazione*, Milano, Angeli.
- Brown, C. (2008), «The Use of Complex Adaptive Systems as a Generative Metaphor in an Action Research Study of an Organization», *Qualitative Report*, 13 (3), 416-31.
- Brunello, G. (2004), *La formazione continua nelle grandi imprese italiane: un'analisi dei risultati della seconda indagine ISFOL*, Roma, ISFOL.
- Bruni, A. (2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Callon, M. (1986), «Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay», in J. Law (ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, London, Routledge, 196-223.
- Conti, G. (2005), «Training, Productivity and Wages in Italy», *Labour Economics*, 12 (4), 557-76.

- Crozier, M. (1996), «Bounded Rationality, Hyper-Rationalization and the Use of Social Science Knowledge», in M. Warglien e M. Masuch (eds.), *The Logic of Organizational Disorder*, Berlin, Walter de Gruyter, 193-8.
- Czarniawska, B. (1997), *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Fetterman, D.M. (2001), *Foundations of Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Fetterman, D.M. (1994), «Empowerment Evaluation», *Evaluation Practice*, 15 (1), 1-15.
- Fortunati, F. (2007), *Il processo di formazione continua in azienda. Modelli, strumenti ed esperienze di sviluppo del capitale intellettuale*, Milano, Angeli.
- Fosnot, C.T. (1996), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, New York, Teachers College Press.
- Fraccaroli, F. e Vergani, A. (2004), *Valutare gli interventi formativi*, Roma, Carocci.
- Gagliardi, P. e Quaratino, L. (2000), *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Milano, Guerini.
- Gherardi, S. e Nicolini, D. (1998), «Apprendimento come partecipazione ad una comunità di pratiche», *Scuola Democratica*, 1, 247-64.
- Hall, L. (2009), «Don't Be Lazy. Evaluate ROI», *Coaching at Work*, 4 (6), 10-21.
- Hamblin, A.C. (1974), *Evaluation and Control of Training*, London, McGraw-Hill.
- Holton, E.F. (1996), «The Flawed Four-Level Evaluation Model», *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- ISFOL (2015), *XVI Rapporto sulla formazione continua*, Roma, ISFOL.
- ISFOL (2014), *XV Rapporto sulla formazione continua*, Roma, ISFOL.
- ISFOL (2013), *XIV Rapporto sulla formazione continua*, Roma, ISFOL.
- ISFOL (2012), *XIII Rapporto sulla formazione continua*, Roma, ISFOL.
- ISFOL (2011), *XII Rapporto sulla formazione continua*, Roma, ISFOL.
- Kirkpatrick, D.L. (1967), «Evaluation of Training», in R. Craig e L.R. Bittel (eds.), *Training and Development Handbook*, New York, McGraw-Hill, 87-112.
- Kirkpatrick, D.L. (1959), «Technique for Evaluating Training Program», *Journal of American Society of Training and Development*, 13, 11-2.
- Latour, B. (1986), «The Power of Associations», in J. Law (ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?*, London, Routledge, 264-80.
- Lave, J. (1996), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Letizia, P. e Salmieri, L. (2017), «Pratiche di valutazione della formazione aziendale. Una ricerca tra le imprese del 'sistema moda'», *Rassegna italiana di valutazione*, 4 (in corso di pubblicazione).
- Levin, H.M. (1996), «Empowerment Evaluation and Accelerated School», in D.M. Fetterman (ed.), *Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability*, Thousand Oaks, CA, Sage, 49-64.
- Lichtner, M. (1999), *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli.
- Lipari, D. (2016), *Dentro la formazione. Etnografia, pratiche, apprendimento*, Milano, Guerini.
- Lipari, D. (2008), «Per un uso in chiave (auto)valutativa delle etnografie organizzative», *Rassegna Italiana di valutazione*, 40, 77-88.
- Lipari, D. (2006), «Pratiche di valutazione negli interventi formativi. Uno schema interpretativo», *Rivista FOR*, 67, 11-99.
- Lipari, D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Milano, Guerini.
- McLellan, H. (1993), «Evaluation in a Situated Learning Environment», *Educational Technology*, 33 (3), 39-45.
- Neirotti, P. e Paolucci, E. (2011), «Il complesso legame fra investimenti in formazione e processi di innovazione. Alcune evidenze dalle grandi imprese italiane», *Studi organizzativi*, 1, 111-43.
- Patrick, J. (1992), *Training: Research and Practice*, London, Academic Press.
- Patton, M.Q. (1987), *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, London, Sage.
- Phillips, J.J. (1997), *Measuring the return on Investment*, Alexandria, VA, ASTD.
- Phillips, J.J. (1996), «How Much Is the Training Worth?», *Training and Development*, 50 (4), 20-4.
- Phillips, J.J. e Stone, R.D. (2002), *How to Measure Training Results*, New York, McGraw-Hill.
- Piccardo, C. e Benozzo, A. (1996), *Etnografia organizzativa: una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Milano, Cortina.
- Pineda, P. (2010), «Evaluation of Training in Organisations: A Proposal for an Integrated Model», *Journal of European Industrial Training*, 34 (7), 673-93.
- Quaglino, G.P. (1979), *La valutazione dei risultati della formazione*, Milano, Angeli.
- Rago, E. (2006), «La valutazione quantitativa della formazione aziendale. Dalle misure economico-finanziarie agli indicatori bilanciati», *Sociologia del Lavoro*, 103, 244-70.
- Rosen, M. (1991), «Coming to Terms with the Field: Understanding and Doing Organizational Ethnography», *Journal of Management Studies*, 28 (1), 1-24.
- Schwartzman, H.B. (1993), *Ethnography in Organizations*, London, Sage.

- Smith, D.E. (2006), *Institutional Ethnography as Practice*, New York, Rowman & Littlefield.
- Stokking, K.M. (1996), «Levels of Evaluation, Kirkpatrick, Kaufman and Keller, and Beyond», *Human Resource Development Quarterly*, 7 (2), 79-184.
- Vergani, A. (2004), *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*, Bologna, Il Mulino.
- Wenger, E. (2010), «Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept», in C. Blackmore (ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, London, Springer, 179-98.
- Wenger, E.C. e Snyder, W.M. (2000), «Communities of Practice. The Organizational Frontier», *Harvard Business Review*, 78 (1), 139-46.