

Università degli Studi della Calabria  
*Dipartimento di Scienze Giuridiche*  
**Dottorato di ricerca *Impresa, Stato e Mercato***

***XIX Ciclo***

TESI DI DOTTORATO

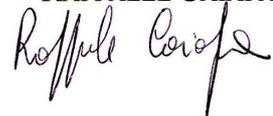
**LE POLITICHE DI FORMAZIONE E SVILUPPO NELLA  
GESTIONE STRATEGICA DELLE RISORSE UMANE.  
IL CASO DELL'UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA**

S. S. D. SECS - P/07

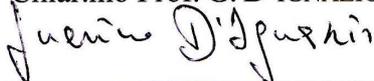
**Supervisore**  
Chiar.mo Prof.  
ANTONIO RICCIARDI



**Dottorando**  
RAFFAELE CAIAFA



**Coordinatore**  
Chiar.mo Prof. G. D'IGNAZIO



---

Anno Accademico 2006 - 2007

**Introduzione** pag. 1

**Capitolo Primo - La gestione strategica delle risorse umane: approcci e modelli**

	Introduzione	pag.	4
1.1	La gestione delle risorse umane e sua evoluzione	pag.	4
1.2	Teoria del valore e vantaggio competitivo	pag.	13
1.3	I vantaggi competitivi d'impresa: la Resource Based Theory e la Competence Based Strategy	pag.	21
	<i>1.3.1. Differenze tra l'approccio al settore e la RBT</i>	pag.	22
	<i>1.3.2. La Resource Based Theory ed i vantaggi competitivi</i>	pag.	24
	<i>1.3.3. La Competence Based Strategy ed i vantaggi competitivi</i>	pag.	26
	<i>1.3.4. La mappa del valore delle Risorse Umane</i>	pag.	27
1.4	Il legame esistente tra strategia e gestione delle risorse umane nella creazione del valore globale d'impresa	pag.	30

**Capitolo secondo - La formazione quale variabile strategica nella gestione delle risorse umane: modelli applicativi**

	Introduzione	pag.	34
2.1	La formazione nella gestione delle risorse umane	pag.	34
2.2	Obiettivi delle politiche di formazione	pag.	37
2.3	I destinatari delle politiche di addestramento e formazione	pag.	42
2.4	L'assetto strategico della formazione	pag.	43
2.5	Principali strumenti per la realizzazione delle politiche di addestramento e formazione. Sintesi della pianificazione di un intervento formativo	pag.	52
2.6	Il Knowledge Management	pag.	58
	Conclusioni	pag.	61

## Capitolo terzo - **Pianificazione, controllo e valutazione dell'attività di formazione**

	Introduzione	pag.	62
3.1	Il processo di pianificazione programmazione e controllo dell'attività formativa	pag.	63
3.2	La progettazione dell'azione formativa: il Piano Annuale di Formazione	pag.	64
	3.2.1 <i>Gli obiettivi formativi</i>	pag.	64
	3.2.2 <i>Il Piano di Formazione</i>	pag.	66
	3.2.3 <i>Aspetti economico – finanziari della formazione</i>	pag.	69
3.3	Le metodologie didattiche	pag.	71
	3.3.1 <i>I metodi didattici</i>	pag.	75
	3.3.2 <i>I nuovi sviluppi nella metodologia didattica: il Net Learning</i>	pag.	78
3.4	La valutazione dell'azione formativa	pag.	81
	3.4.1 <i>Gli approcci della valutazione della formazione</i>	pag.	82
	3.4.2 <i>Genesi degli approcci valutativi: il modello gerarchico</i>	pag.	89
	3.4.3 <i>Il processo di valutazione: criteri e parametri</i>	pag.	91
	3.4.4 <i>I livelli di valutazione ed i momenti valutativi</i>	pag.	98
3.5	Il valore economico delle competenze nell'azienda	pag.	101
	3.5.1 <i>Le competenze ed il patrimonio di produzione</i>	pag.	102
	3.5.2 <i>Il valore economico dell'impresa nell'ambiente dinamico controllabile e incontrollabile</i>	pag.	110
	3.5.3 <i>Il ruolo delle competenze aziendali nella generazione del valore economico d'azienda</i>	pag.	120
	3.5.4 <i>Le misure del valore delle competenze</i>	pag.	124
	3.5.5 <i>Il processo di controllo delle competenze</i>	pag.	136
3.6	Il Bilancio di Competenze	pag.	139
	3.6.1 <i>Analisi storica del bilancio di competenze</i>	pag.	140
	3.6.2 <i>Il bilancio di competenze nell'esperienza italiana</i>	pag.	142
	3.6.3 <i>Il bilancio di competenze nella gestione aziendale</i>	pag.	144
	Conclusioni	pag.	146

## Capitolo Quarto - **La formazione in Italia nei settori pubblico e privato: descrizione del settore e analisi dello scenario competitivo**

	Introduzione	pag.	147
4.1	La formazione quale impulso allo sviluppo del capitale umano	pag.	147
	4.1.1 <i>Il contesto europeo</i>	pag.	148
	4.1.2 <i>Il contesto nazionale</i>	pag.	151
4.2	La formazione nella pubblica amministrazione	pag.	163
	4.2.1 <i>La formazione nella P.A – dati ed elaborazioni</i>	pag.	163
	4.2.2 <i>La formazione nelle università – dati ed elaborazioni</i>	pag.	169
4.3	La formazione nel settore privato	pag.	185
	4.3.1 <i>Analisi ed elaborazione dei dati a livello nazionale</i>	pag.	186
	Conclusioni	pag.	198

## Capitolo Quinto - **La progettazione e la valutazione di un Piano Formativo.**

### **Il caso dell'Università degli Studi della Calabria**

	Introduzione	pag.	199
5.1	Nota metodologica	pag.	199
5.2	Case study: la formazione quale leva strategica nell'Università della Calabria	pag.	201
5.3	Analisi quali – quantitativa di un campione strutturato di Università Statali: metodologia della ricerca	pag.	232
5.4	I risultati della ricerca	pag.	237
	Conclusioni e risultati raggiunti	pag.	266

	<b>Bibliografia</b>	pag.	268
--	---------------------	------	-----

## **Introduzione**

L'idea di partenza del progetto di ricerca scaturisce da un assunto in base al quale: “Le risorse umane creano valore per l'azienda e lo creano sia per il loro aspetto strutturale che umano”, infatti, Edvinsson e Malone nel (1997) rappresentano tale assunto riportando il valore dell'impresa distinto in due parti: Capitale di bilancio e Capitale Intellettuale, individuando una ulteriore scissione relativamente al Capitale Intellettuale in: Capitale Relazionale (Fiducia, Credibilità, Relazioni), Capitale Organizzativo dell'impresa (Competenze, Routines, Metodologie) e Capitale Umano (Conoscenze, Competenze e Valori).

Il lavoro di tesi cerca di definire l'importanza della variabile formativa nello sviluppo delle risorse umane e di dimostrare come questa variabile se opportunamente pianificata, erogata, monitorata e valutata riesca a creare quel maggior valore per l'impresa rappresentato dal *capitale intellettuale*.

*L'obiettivo della Tesi è quello di verificare per le Università Statali Nazionali (tramite un campione di tipo ragionato/strutturato) e, in particolare, per l'Università della Calabria (Case Study), se i piani di formazione sono improntati allo sviluppo della risorsa umana quale fattore strategico e quindi volti alla creazione di valore, oppure rappresentano semplicemente un puro adempimento normativo.*

*La tesi sottoposta a verifica è che la formulazione dei piani di formazione non rappresenta semplicemente un puro adempimento normativo ma, seppur ancora con qualche difficoltà, è improntata allo sviluppo della risorsa umana quale fattore altamente strategico volto alla creazione di valore aziendale.*

Pertanto, obiettivo principale della ricerca è quello di cercare di definire, attraverso lo studio della letteratura economico – aziendale e lo Studio di un Caso (analisi della progettazione e valutazione dell'azione formativa attuata dall'Università della Calabria), in che modo la formazione e le competenze intervengono sul valore dell'azienda, come l'azione formativa viene attuata e se essa viene attuata solo per una finalità istituzionale o perché è chiara la sua finalità strategica nella gestione aziendale.

Nel primo capitolo si analizza la letteratura economico aziendale e si definisce il framework di riferimento costituito dalla Resource Based Theory e dalla Competence Based Theory. Tale rilevanza risulta ampiamente ribadita e sottolineata nella teoria dell'impresa

fondata sulle risorse (*Resource-Based View*), che si origina a partire dagli anni Ottanta quale evoluzione degli studi strategici sulla gestione delle risorse umane (Buttignon, 1996).<sup>183</sup>

Infatti, anche se tale teoria viene proposta quale antitesi rispetto agli schemi di Porter, è possibile cogliere dei momenti di collegamento lungo la catena causale del vantaggio competitivo.

Le risorse e le competenze su cui si concentrano questi schemi possono essere concepite come fattori che stanno alla base del funzionamento del sistema di attività caratterizzanti la catena del valore e che permettono di soddisfare i driver di costo o di unicità su cui si fonda la strategia competitiva dell'impresa.<sup>184</sup> L'analisi continuerà interessando tutte gli altri diversi approcci che si sono avvicinati nel corso degli studi sulla gestione delle risorse umane, quali ad esempio la *Competence Based Theory-Strategy*.

Nel secondo capitolo ci si sofferma sulla formazione quale variabile strategica nella gestione delle risorse umane e sull'implementazione di una pianificazione formativa volta ad aumentare il livello delle competenze.

In particolare, sull'Analisi dei bisogni di formazione e sulla Knowledge Management.

Il terzo capitolo si sviluppa intorno al punto cardine della tesi: la pianificazione, programmazione e controllo della formazione, andando ad analizzare tutti gli aspetti dell'azione formativa (obiettivi, budget di formazione, modalità di erogazione, metodologie didattiche, elaborazione di un Piano di Formazione, valutazione dell'azione formativa). Si affrontano, inoltre, gli aspetti attinenti il valore economico delle competenze che si esplicano nella definizione della mappa delle competenze, nei processi di controllo della generazione del valore nei sistemi di controllo delle competenze.

Si conclude con l'analisi del Bilancio delle Competenze quale potenziale strumento di supporto, a disposizione del management aziendale, nella programmazione dello sviluppo del fattore umano.

Nel quarto capitolo invece, si verificherà la situazione nel settore pubblico e privato in merito all'azione formativa e di come questa a livello di aggregato nazionale influisca sul mercato del lavoro e sulle aziende. Si analizzeranno, a tal proposito i rapporti annuali dell'Osservatorio sui bisogni formativi nella pubblica Amministrazione, mentre i rapporti

---

<sup>183</sup> Tale teoria trova sostenitori come: Lippman, Rumelt, Teece, Nelson, Winter, Barney, Dierickx, Cool, Castanias, Helfat, Conner, Mahoney, Pandian, Peteraf, De Leo, e riferimenti nel lavoro di economisti quali: Schumpeter e Penrose.

<sup>184</sup> L'idea di fondo della Rbv è che le imprese siano dotate di un portafoglio di risorse eterogenee, difficilmente imitabili e riproducibili, che possono essere fonte di vantaggio competitivo. Infatti, l'eterogeneità nella dotazione di risorse si riflette sui caratteri dei processi (livelli differenziati di qualità, efficienza, velocità) e dei prodotti aziendali (diversa capacità di soddisfare le esigenze della domanda), che possono consentire a una o poche imprese di soddisfare meglio di altre le esigenze espresse dalla domanda.

ISFOL e i progetti Sistema Informativo Excelsior dell'Unioncamere, riguarderanno il settore privato.

Il quinto capitolo si suddivide in due parti. La prima focalizza l'attenzione sul Case Study rappresentato dall'analisi delle politiche di formazione e dei suoi effetti sulla gestione strategica delle risorse umane nell'Università della Calabria, in particolare si analizzeranno le fasi della progettazione della formazione effettuata, cercando di elaborare una valutazione del processo di pianificazione della formazione.

Nel dettaglio si è analizzata tutta l'attività svolta dall'Ufficio Formazione e relativa alla:

1. Analisi dei bisogni formativi;
2. Definizione degli obiettivi formativi;
3. Piano Pluriennale di formazione realizzato;
4. Piano annuale di formazione attuato;
5. Monitoraggio della formazione;
6. Analisi del Regolamento per lo svolgimento delle attività di formazione.

La seconda parte, invece, riguarda l'analisi di un campione strutturato/ragionato di Università Statali Nazionali, e l'elaborazione dei dati ottenuti dalla somministrazione ai loro Uffici o Responsabili della Formazione di un questionario, con il quale si è voluto ottenere non solo dati esclusivamente di tipo quantitativo, ma si è cercato di trarre anche alcune valutazioni di tipo qualitativo: la tipologia di competenze che si tende a sviluppare nell'azione formativa, se professionali o comportamentali, il rapporto esistente tra le politiche di formazione e l'assetto strategico aziendale, etc.

## Capitolo Primo

# La gestione strategica delle risorse umane

### Introduzione

L'obiettivo ultimo dell'impresa è quello di creare, attraverso la propria attività, maggiore e sempre nuovo valore economico. Al fine di individuare come le risorse umane intervengono in tale obiettivo è necessario, dopo aver evidenziato i diversi approcci e modelli di gestione delle risorse umane, effettuare un'analisi dei concetti di valore che la "Teoria del valore", secondo la concezione atomistica degli economisti generali e quella sistemica degli economisti aziendali, ha originato nel corso del tempo, considerando le diverse definizioni del concetto di valore legato all'impresa.

Le caratteristiche e le tipicità delle risorse umane influiscono sul valore d'impresa attraverso la creazione di quel vantaggio competitivo in grado di differenziare le diverse imprese operanti in un mercato.<sup>185</sup> Inoltre, il legame esistente tra le risorse umane e la gestione strategica di tale fattore è anch'esso capace di conferire un maggiore e/o nuovo valore economico.

### 1.1 La gestione delle risorse umane e sua evoluzione

La gestione delle risorse umane rientra, assieme ai sistemi informativi, di comunicazione, decisionali, di pianificazione, programmazione e controllo, e di coordinamento, nei sistemi operativi delle aziende, dando un'evidenza dinamica dell'attività aziendale.<sup>186</sup>

Per poter delineare i confini ed il nostro campo d'indagine è necessario effettuare un breve excursus storico di tale sistema operativo e dei suoi differenti approcci e modelli che ne sono scaturiti.<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> Edvinsson e Malone nel 1997 prevedono che: "Le risorse umane creano valore per l'azienda e lo creano sia per il loro aspetto strutturale che umano".

<sup>186</sup> Cfr. VELTRI S., "I Sistemi Operativi", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2002, *Economia Aziendale. Fondamenti ed evoluzione della disciplina*, FrancoAngeli, Milano, p. 206, ed ancora COSTA G. E NACAMULLI R.C.D. (a cura di) 1996, *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Vol. 1, Utet, Torino.

<sup>187</sup> La letteratura economico-aziendale ha inteso definire il concetto di gestione nell'ambito aziendale in maniera differente nel corso degli studi, infatti, il Besta definisce la gestione come uno dei tre momenti fondamentali, insieme alla direzione ed al controllo, entro cui si esplicita l'amministrazione economica dell'azienda. Nella sua concezione la gestione comprende i fatti relativi all'espletamento dell'amministrazione aziendale che, osservata nell'aspetto tecnico, presenta notevoli difformità nelle varie tipologie aziendali, al punto da non poter essere oggetto di analisi da parte di un'unica scienza. Cfr. BESTA F. (1932), *La Ragioneria*; Zappa, invece, fa rientrare nei momenti dell'amministrazione economica l'organizzazione, la gestione e la rilevazione, evidenziando che la gestione delle aziende si svolge ordinatamente per fatti e per rapporti necessariamente costituiti in sistema. Cfr. CATTURI G. (1997), *Teorie contabili e scenari economico-aziendali*, 2<sup>a</sup> Ed. Cedam, Padova, p. 152. Si veda ancora, ONIDA P. (1951), *Le discipline economico-aziendali. Oggetto e metodo*, A. Giuffrè Ed., 2<sup>a</sup> Ed., Milano, pp. 230 - 232; il quale riconosce tra i diversi rami della scienza dell'economia aziendale la "Dottrina della

La gestione del personale, nei primi decenni del Novecento, si pone quale obiettivo prioritario quello di modificare un sistema conflittuale in cui gli obiettivi individuali (buon reddito, affermazione sul lavoro, rapporti sociali, etc.), espressi dal personale, e gli obiettivi aziendali (diminuzione dei costi, flessibilità, innovazione, etc.), divergenti in partenza, convergono verso una cooperazione.

La gestione delle risorse umane nasce, quale pratica aziendale, con l'avvento del Taylorismo. Infatti, l'approccio tayloristico si basa sull'assunto che per migliorare le prestazioni è necessario agire innanzitutto sull'organizzazione. Quindi, migliori sono le procedure lavorative, migliori saranno le prestazioni che l'individuo riuscirà a cedere all'azienda. Ecco che si rende necessario al fine di delineare bene la struttura organizzativa, entro cui l'individuo è capace di ottimizzare la propria prestazione, giungere ad uno studio scientifico, e ad una progettazione scientifica dei compiti, degli strumenti di selezione o delle attività da assegnare alle risorse umane. Inoltre, e da non trascurare, l'organizzazione scientifica del lavoro consente, migliorando l'efficienza dell'azienda, di ottenere un maggior valore aggiunto da ripartire tra imprenditore e dipendenti, consentendo la coincidenza tra obiettivi della direzione (aumento della produttività) e finalità delle risorse umane (migliore retribuzione).

Una prima applicazione tayloristica fu realizzata nello stabilimento di Highland Park della Ford a Detroit, dopodiché tale approccio si diffuse nell'intero sistema industriale.<sup>188</sup>

Nel contempo altri filoni di ricerca, rientranti nel teoria classica dell'organizzazione, tra cui quelli di Fayol sulla "direzione aziendale" e quelli sulla "burocrazia" di Weber, Gouldner e Merton, presentano un elemento comune con il taylorismo, ossia il comportamento del personale è una variabile dipendente dall'organizzazione. Pertanto, per ottenere determinate performance lavorative non è necessario conoscere il personale e agire sulle persone ma

---

gestione": «la dottrina della gestione, intesa come ramo della scienza della economia aziendale, studia le operazioni d'azienda e il loro sistema sotto il profilo della convenienza economica e quindi nelle relazioni e condizioni che determinano variamente questa convenienza: relazioni e condizioni concernenti sia l'ambiente esterno all'azienda, al quale la gestione deve adattarsi (specialmente mercati e istituti sociali), sia l'economia interna all'azienda (combinazioni di produzioni o di negoziazioni), trasformazioni interne e, in genere, relazioni tra operazioni diverse, simultanee o successive, o tra fattori produttivi complementari». Mentre a pag. 234 Onida si esprime: «La dottrina economica della gestione deve trovare fondamento nella osservazione e meditazione della realtà. In quanto dalla osservazione dei fatti ha da salire alla teoria, essa ricerca le uniformità nelle manifestazioni dei fenomeni di gestione, nelle loro mutue relazioni, nei loro rapporti con le condizioni d'ambiente, nella loro azione sul mercato e nel loro reagire ai mutevoli atteggiamenti di questo». Ancora AMODEO D. (1994), *Ragioneria generale delle imprese*, Giannini Ed., Napoli, p. 164, definisce la gestione dell'impresa, nel suo momento/aspetto tipico o non particolare o caratteristico di ciascuna impresa, infatti: «[...] se i processi concreti si spogliano delle loro caratteristiche specifiche che concorrono a diversificarli presso le diverse imprese, e si riducono alla loro elementare natura, è possibile riconoscere, in ciascuna impresa, entro l'attività di gestione sua tre momenti o processi elementari e tipici, o, per dir meglio, tre classi di processi caratteristici della qualità generica di impresa: le "provviste", le "trasformazioni" e gli "scambi"».

<sup>188</sup> Tuttavia non tutti i principi espressi da Taylor furono applicati, infatti si rimarcarono maggiormente aspetti quali la parcellizzazione del lavoro e la predeterminazione e specializzazione dei compiti il ricorso esclusivo all'incentivo monetario e l'abbattimento delle esigenze di addestramento dei lavoratori, tralasciando aspetti più ideologici e positivi della gestione del lavoro e del personale.

riuscire a progettare in modo razionale l'organizzazione del lavoro, il sistema delle norme, la struttura organizzativa o il sistema di pianificazione e controllo.

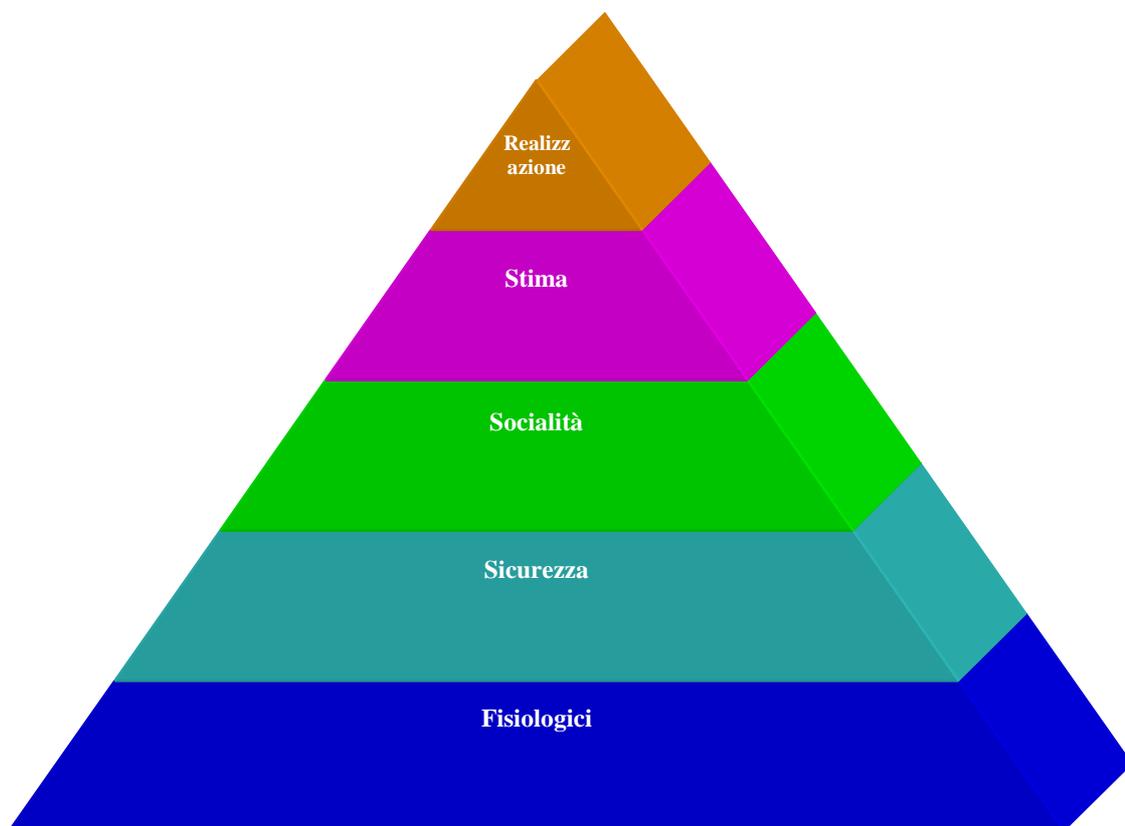
In sintesi, le politiche del personale che si rifanno alla teoria classica dell'organizzazione, sono fondate sulla convinzione che la leva fondamentale sia costituita dalla organizzazione formale e che il personale sia un fattore produttivo adattabile ai fini aziendali.

A partire dagli anni '50 del Novecento alcuni studiosi introducono una nuova variabile nel modello di analisi della relazione tra individui ed organizzazione, il *processo motivazionale*. Secondo costoro è il fattore motivazionale che genera le scelte dei lavoratori. L'assunto dei motivazionalisti è che per ottenere la cooperazione e l'azione dei soggetti non basta progettare le condizioni lavorative e selezionare i soggetti migliori, ma è necessario anche motivarli. La prestazione che essi sono capaci di conferire all'azienda dipende dalla combinazione di capacità e motivazione e l'insieme dei motivi ad agire non deriva solo da esigenze di tipo economico. Per cui a partire da Vroom e Maslow, gli studi motivazionalisti analizzano:

1. quali sono i bisogni di una persona posti alla base della motivazione e quali sono i fattori motivanti, in particolare quelli riguardanti i rapporti sociali e la realizzazione sul lavoro;
2. come si articolano i processi decisionali sottostanti alla motivazione, cioè quali sono le relazioni che legano bisogni, obiettivi individuali e alternative di azione nell'ambito dell'organizzazione.

I motivazionalisti risolvono il problema della cooperazione, proponendo dei modelli, che organizzino il lavoro non solo tenendo presente gli obiettivi dell'azienda ma anche quelli individuali. Quindi una particolare mansione non va progettata solo secondo criteri tecnico-scientifici (che tengano conto ad esempio solo della riduzione dei tempi di inefficienza della struttura) ma anche secondo criteri che consentono alla persona di sviluppare le sue potenzialità (evitando ad esempio la monotonia, e migliorando il contenuto decisionale). I modelli di gestione che si rifanno a tale teoria danno particolare enfasi alle politiche ed agli strumenti di valorizzazione del personale tra cui: il miglioramento del contenuto della mansione lavorativa, la comunicazione, la formazione e la carriera.

Fig. 1.1 La scala dei bisogni di Maslow



**Fonte:** ns. adattamento da COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano, p. 54.

Dopo Abraham H. Maslow, che elaborò la sua scala dei bisogni (vedi fig. 1.1), un altro studioso che si è interessato dei fattori motivazionali del lavoratore è stato Frederick Herzberg (fig. 1.2). Quest'ultimo, partendo dalla teoria generale di Maslow, elabora un approccio relativo all'individuo che lavora nell'organizzazione, distinguendo due tipi di bisogni: quelli che, una volta appagati, producono soddisfazione (fattori motivazionali), e quelli che, se non soddisfatti, generano frustrazione (fattori igienici).<sup>189</sup>

Fig. 1.2 Fattori di Herzberg

<b>Fattori</b>	Lavoro in sé
	Successo
	Responsabilità
	Sviluppo

<sup>189</sup> Cfr. VELTRI S., "I Sistemi Operativi", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2002, *Economia Aziendale. Fondamenti ed evoluzione della disciplina*, FrancoAngeli, Milano, p. 233.

	Riconoscimento Status
	Relazioni interpersonali
<b>Fattori igienici</b>	Sistemi di supervisione e amministrativi
	Sicurezza del lavoro
	Condizioni di lavoro
	Retribuzione

Fonte: VELTRI S., "I Sistemi Operativi", *op. cit.*.

A partire dalla seconda metà degli anni Settanta si sviluppano una serie di studi e di modelli che portano a considerare non più la prevalenza dell'organizzazione formale degli individui ma affermano il contrario, ossia che le organizzazioni dipendono dagli individui. Nascono così nuovi filoni di ricerca che vertono principalmente:

- a) sull'azione organizzativa, cioè analisi delle strategie degli attori nell'ambito di relazioni sociali non decise dall'azienda ma costruite dagli stessi soggetti;
- b) studi sulla cultura dell'organizzazione, analisi delle strategie degli attori organizzativi in relazione agli assunti di base e ai valori che formano la cultura di una nazione o di un'impresa;
- c) studi sul potere nell'organizzazione, analisi delle strategie degli attori organizzativi finalizzate ad aumentare la propria influenza sugli altri e alla gestione delle fonti di potere organizzativo.

In questi modelli non vi è un'unica soluzione al problema della cooperazione, come avviene per la teoria classica e per i motivazionalisti, poiché i soggetti hanno una loro libertà di azione nell'organizzazione, per cui i loro comportamenti non risultano essere né prevedibili né controllabili. In tal caso, la gestione delle risorse umane risulta dipendere da fattori quali la cultura, la storia e i sistemi sociali che caratterizzano un paese e un'organizzazione.<sup>190</sup>

<sup>190</sup> Gli approcci del personale che si rifanno a tali modelli considerano importante prima di tutto conoscere i soggetti e i contesti in cui essi operano. Sulla base di queste conoscenze, è possibile usare le leve della cultura, della valorizzazione delle relazioni sociali, dell'allocazione delle risorse e del potere. Per quanto riguarda l'aspetto gestionale, questi modelli hanno assunto particolare importanza nella comprensione e nella risoluzione delle disfunzioni delle organizzazioni, in particolare quelle burocratiche o delle problematiche relative al cambiamento organizzativo. Cfr. COMACCHIO ANNA, "La gestione delle risorse umane", in VOLPATO G. (a cura di) 1996, *La gestione dell'impresa*, Cedam, Padova, p. 824.

Verso la fine degli anni Settanta, nell'ambito della teoria organizzativa ci si pone il problema di capire quali siano i meccanismi che regolano le relazioni di lavoro. Cerca di affrontare tale problematica l'economia dei costi di transazione, partendo dal quesito, relativamente al rapporto di lavoro, del perché una prestazione lavorativa venga ceduta attraverso la gerarchia e non facendo ricorso al mercato. In sostanza, ci si chiede perché un'impresa assume un lavoratore inserendolo nella propria organizzazione (ad esempio l'assunzione di un direttore del personale), invece di acquisire la prestazione mediante una transazione istantanea di mercato (ossia rivolgendosi ad un consulente del lavoro o altra professionalità esterna). Per poter rispondere a tale domanda è necessario considerare due aspetti: il contesto delle transazioni e gli attori delle transazioni. Per quanto attiene il presente modello, il contesto è caratterizzato dalla incertezza, relativa sia all'ambiente che ai comportamenti della controparte. Mentre gli attori della transazione hanno capacità cognitive limitate e non possono individuare tutte le possibili alternative e conseguenze delle loro scelte. I soggetti, inoltre, mostrano interessi in conflitto, per cui è molto probabile che tenderanno a comportarsi opportunisticamente, seguendo i propri obiettivi a scapito dell'altra parte. Infine, gli attori, siano essi lavoratori che aziende, possono effettuare degli investimenti specifici in una transazione con la controparte (ad esempio un lavoratore impara un tipo di software che si usa solo nell'azienda in cui lavora), tali da rendere poco conveniente cercare un altro partner. Tutte queste variabili danno origine al problema della scelta delle "condizioni di impiego", quando a seguito della incertezza, della razionalità limitata, degli investimenti specifici e dell'opportunismo non è possibile prevedere tutte le possibili situazioni in anticipo in un contratto, si preferisce regolare il rapporto mediante l'autorità gerarchica al proprio interno. La forma di rapporto di lavoro dipendente diventa meno costosa del mercato, poiché non costringe a prevedere tutto in anticipo, ma consente di regolare la relazione nel corso del tempo in modalità concomitante all'esigenza, permettendo un miglior controllo dei comportamenti della controparte. Dal punto di vista della gestione del personale il modello dei costi di transazione consente di comprendere quando è conveniente fare ricorso al mercato e quando è conveniente gestire i rapporti di lavoro mediante l'organizzazione interna oppure quando conviene usare dei meccanismi intermedi, ad esempio l'uso del mercato nell'ambito dell'organizzazione, ossia quale potrebbe essere l'offerta di un incentivo monetario in cambio di una prestazione ben definita. Una criticità di tale approccio, nella gestione del personale, riguarda proprio il tentativo di spiegare le transazioni di lavoro solo in base all'efficienza transazionale.

All'inizio degli anni Ottanta, il calo della competitività delle imprese statunitensi e la crescente competizione offerta da quelle giapponesi portano all'attenzione dei ricercatori l'importanza, in tale meccanismo di competizione, delle risorse umane, dando vita e sviluppando una serie di contributi sulle problematiche di gestione del personale da parte della Harvard Business School, del Michigan Business School e della New York University.

La scuola americana definita dello Human Resource Management,<sup>191</sup> si rifà ad un modello teorico cosiddetto "contingente", secondo tale pensiero non esiste una scelta in termini di gestione del personale che sia "ottima",<sup>192</sup> ma esiste una scelta cosiddetta "coerente" con l'insieme delle variabili contingenti d'impresa, quali: strategia, organizzazione, stakeholder e ambiente riguardante le caratteristiche della forza lavoro e/o della tecnologia. In tale modello la variabile contingente considerata prioritaria, principalmente studiata da parte dei ricercatori americani, è la strategia aziendale. L'importanza di tale approccio è di aver messo in evidenza la rilevanza del personale nella strategia d'impresa, portando a considerare come strategiche non solo le risorse finanziarie o tecnologiche ma anche quelle umane. I limiti di tale approccio, tuttavia, stanno proprio nella sua essenza, ossia nell'aver dato troppa enfasi alla strategicità del fattore umano, tralasciando lo sviluppo di altri fattori nell'ambito aziendale. Per cui non sempre il ruolo delle risorse umane è fondamentale per le performance aziendali così come non sempre tale legame è facilmente misurabile.

L'evoluzione dei sistemi competitivi insieme alla teorizzazione di nuovi sistemi organizzativi e produttivi accrescono il ruolo delle risorse umane verso la fine degli anni Ottanta e per tutti i Novanta. Infatti, verso la metà degli anni Novanta vengono realizzati nuovi studi volti a delineare il ruolo delle risorse umane nell'influenzare il vantaggio competitivo dell'azienda sulla base di più recenti elaborazioni del modello di resource based view, si sviluppa così un nuovo approccio relativo alla gestione del personale definito competence based view che identifica il suo elemento centrale nel riconoscimento e nella valorizzazione delle competenze individuali che possono essere una risorsa chiave per la strategia aziendale.<sup>193</sup>

L'approccio resource based view individua la fonte del vantaggio competitivo delle imprese non tanto nella capacità dell'azienda di adeguarsi alle condizioni esterne, quanto nelle capacità e nelle risorse sviluppate e accumulate dall'organizzazione nel corso della sua storia. Fra le *core resources* aziendali accanto alle risorse tecnologiche, fisiche, finanziarie ed organizzative si collocano anche le risorse umane, purché provviste di determinate caratteristiche: devono essere fonte di valore aggiunto, rare e difficilmente imitabili. Il

---

<sup>191</sup> Per aver definito l'importanza del fattore personale quale risorsa aziendale.

<sup>192</sup> Sulla base di quanto indicato nella scienza organizzativa, o della motivazione o dei costi di transazione.

<sup>193</sup> Si vedano, a tal proposito, gli studi condotti da Spencer e Spencer, Carretta, Ratti, Costa, Camuffo, Comacchio.

modello della resource based view rispetto all'industrial organization riesce a comprendere la natura del confronto competitivo legando strategia e risorse aziendali ma non fornisce una tipologia precisa di risorse aziendali o capabilities né tanto meno di risorse umane.<sup>194</sup>

Dal punto di vista della gestione del personale è necessario comprendere come identificare le risorse umane fonte di vantaggio competitivo, e come debbano essere gestite per divenire o rimanere tali. Il contributo dell'approccio delle competenze cerca di affrontare tale problema. Il modello delle competenze, nato intorno alla fine degli anni Sessanta inizio Settanta negli Stati Uniti nell'ambito degli studi di psicologia organizzativa, viene formalizzato da Richard E. Boyatzis nel 1982.<sup>195</sup> Tale modello si diffonde in Italia a seguito del mutamento del contesto competitivo e per l'affermarsi di nuovi assetti organizzativi che mettono in discussione i principi tradizionali delle politiche di gestione del personale. Il principio della prescrittibilità del comportamento viene messo in discussione dall'esigenza di flessibilità, il principio della divisione del lavoro tra persone e unità viene messo in discussione dall'esigenza di integrare le attività per migliorare tempi e servizi al cliente, ed infine, il principio tayloristico della divisione tra momento decisionale ed operativo viene messo in discussione dall'esigenza di utilizzare le competenze accumulate, anche a livello esecutivo, al fine di migliorare costantemente processi e prodotti.

Gestire per competenze significa individuare le prestazioni eccellenti avendo come riferimento la strategia aziendale.

Il modello competence based contribuisce a chiarire il concetto di risorse umane come fonte di vantaggio competitivo, poiché lega le prestazioni realizzate in una data mansione, alla strategia aziendale e, al tempo stesso, alle caratteristiche complessive della persona (non soltanto alla sua capacità o motivazione). Tuttavia tra i principali problemi di tale modello, soprattutto a livello applicativo, vi sono l'elevato costo di utilizzo e l'esigenza di rivedere il processo ogni qualvolta ci sia un cambiamento della strategia aziendale.<sup>196</sup>

Le problematiche inerenti la gestione del personale sono molteplici. Dall'analisi storica effettuata si evince come dall'inizio del secolo vi sia stata un'evoluzione del concetto di risorsa umana e degli strumenti a disposizione delle imprese. Con l'avvio degli anni Novanta, a seguito della internazionalizzazione delle imprese, della globalizzazione del contesto competitivo, della riduzione delle barriere nazionali, i ricercatori si sono posti il problema del

---

<sup>194</sup>Birger Wernerfelt nel 1995 riconosce che "resources remain an amorphous heap to most of us", indicando come problema che la ricerca deve affrontare "to map resource space in more detail".

<sup>195</sup>Cfr. BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley.

<sup>196</sup> Cfr. COMACCHIO ANNA, "La gestione delle risorse umane", in VOLPATO G. (a cura di) 1996, *La gestione dell'impresa*, Cedam, Padova, p. 821 - 828.

se le aziende stiano convergendo verso un modello unico di gestione delle risorse umane. Tale problema è stato affrontato contemporaneamente da due filoni di ricerca: uno realizzato in Europa volto ad evidenziare la trasferibilità del modello americano nel vecchio continente dello Human resource management, ed un altro realizzato a livello mondiale, riferito al settore automobilistico, sulla trasferibilità delle scelte organizzative e di gestione del personale del modello della produzione snella – lean production, in contesti economici diversi da quello in cui è sorto, il Giappone.

I due filoni pur analizzando modelli e contesti del tutto differenti sembrano approdare a conclusioni, per alcuni aspetti convergenti, infatti:

- non sembrerebbe confermata una convergenza a livello mondiale o europeo verso un unico modello;
- sembra invece più probabile una convergenza, entro alcune regioni, accomunate da fattori culturali, economici o istituzionali, ad esempio l'uso del team nella produzione automobilistica ha caratteristiche simili nei paesi mediterranei quali Francia, Italia e Spagna.
- non sembra confermata l'ipotesi che un modello sia trasferibile tout court da un contesto all'altro;
- le differenze a livello aziendale dipendono dal fatto che ogni processo di trasferimento della conoscenza prevede una fase di internalizzazione attraverso cui l'azienda fa proprie esperienze o soluzioni sviluppate altrove, modificandole ed adattandole alla propria.

Dal punto di vista operativo i sistemi di gestione del personale sono diretti a coordinare tutti i criteri ed i processi attraverso i quali l'azienda riesce a procurarsi il fattore umano nella quantità e qualità necessaria e ad impiegarlo, secondo criteri di efficienza ed efficacia, compatibilmente con quelle che sono le esigenze di sviluppo e soddisfazione manifestate dal personale.

A sua volta il sistema di gestione del personale si articola in diversi sottosistemi, in particolare:

- sistema di acquisizione delle risorse umane;
- sistema di formazione e addestramento;
- sistema di valutazione del personale;
- sistema di remunerazione ed incentivazione.<sup>197</sup>

---

<sup>197</sup> Cfr. VELTRI S., "I Sistemi Operativi", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2002, *Economia Aziendale. Fondamenti ed evoluzione della disciplina*, FrancoAngeli, Milano, p. 229.

La perfetta coordinazione tra tutti questi sottosistemi consente all'azienda di poter gestire un fattore altamente strategico e capace di apportare alla stessa un maggior vantaggio competitivo rispetto ad altre aziende.

## 1.2 Teoria del valore e vantaggio competitivo

Il concetto di valore globale d'impresa è diretta derivazione della capacità che i suoi fattori produttivi hanno di conferire valore all'intero complesso aziendale, valutando l'assetto coordinato e sistematico entro cui i fattori produttivi operano. Tuttavia, è utile, per poter meglio comprendere cosa s'intenda per valore, partire dagli studi iniziali degli economisti generali, per poi giungere a quelli degli aziendalisti, effettuati sul concetto di valore e sugli effetti che un particolare fattore produttivo, nel nostro caso le Risorse Umane, può avere su tale concetto.

Il legame economico fra un fattore produttivo ed il suo "valore" fu ampiamente analizzato da Adam Smith, il quale nella sua opera "La ricchezza delle Nazioni", riconosce l'esistenza di due tipi di valore: d'uso e di scambio.<sup>198</sup> Il primo espressione dell'utilità che un particolare bene o fattore ha, l'altro quale potere, che il possesso di quell'oggetto comporta, di poter acquistare altri beni.<sup>199</sup>

La maggior parte degli economisti da Smith, Ricardo, Mill, etc.,<sup>200</sup> hanno compreso e individuato nel "lavoro" l'elemento capace di generare il valore di un bene all'interno dell'impresa,<sup>201</sup> per cui a seconda di come queste operano, il valore economico dell'impresa varia. Con l'intensificarsi degli studi sulla valutazione del patrimonio dell'impresa si è passati dal considerare l'elemento personale da semplice dispensatore della propria opera a custode di una capacità, di una competenza e professionalità tali da conferire un valore superiore alla sola opera, non perfettamente individuabile, ma inclusa nel valore globale d'impresa.<sup>202</sup>

---

<sup>198</sup> Oltre ai profili: ontologici, gnoseologici ed etico – deontologico che il concetto di valore può acquisire, in base al livello di analisi a cui si rivolge. Cfr. SMITH ADAM (1975), *La ricchezza delle Nazioni*, in Bagiotti Anna e Tullio (a cura di), Utet, Torino, p. 109: «Si può osservare che la parola "valore" ha due differenti significati: talvolta esprime l'utilità di qualche particolare oggetto e talaltra il potere di acquistare altri beni che il possesso di questo oggetto conferisce. L'uno può essere detto "valore d'uso"; l'altro "valore di scambio". Le cose che hanno il massimo valore d'uso spesso hanno scarso o nessun valore di scambio; e, al contrario, quelle che hanno il massimo valore di scambio hanno frequentemente scarso o nessun valore d'uso».

<sup>199</sup> STIGLITZ J.E. (1994), *Principi di Microeconomia*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 79.

<sup>200</sup> Cfr. RICARDO D. (1976), *Sui principi dell'economia politica e della tassazione*, ISEDI, Milano, p. 7.

<sup>201</sup> BARBER W.J. (1996), *Storia del pensiero economico*, Feltrinelli, Milano.

<sup>202</sup> Lo stesso ZANDA ET AL. (1993), sostiene che: "la caratteristica di sistema sociale giustifica, se non rende addirittura necessaria, un'indagine più approfondita del ruolo delle persone che, con le loro caratteristiche in termini di conoscenza, bisogni e valori costituiscono l'elemento critico per la realizzazione dei fini aziendali e per il raggiungimento delle condizioni di efficienza".

In effetti, il concetto di valore d'impresa ha assunto nel corso del tempo diversi significati. Gli economisti generali, almeno nel corso del XIX secolo e primi decenni del XX secolo, hanno collegato il concetto di valore al prezzo di mercato dei diversi fattori presentando una concezione atomistica dell'impresa. Per cui il valore d'impresa lo si ottiene dalla somma dei singoli prezzi di mercato a cui si aggiunge un quid di "avviamento". Bisogna giungere agli anni '20 e '30 del '900 con economisti aziendali quali Fabio Besta e Gino Zappa, per una concezione sistemica d'impresa, abbandonando così il concetto di valore quale derivazione del solo prezzo di mercato ed abbracciando così la concezione dell'impresa come complesso olistico dato dalla combinazione di tutti i fattori produttivi in essa racchiusi.<sup>203</sup> Tra i tanti fattori produttivi presenti in azienda anche Besta e Zappa individuano l'importanza strategica offerta dalle risorse umane.<sup>204</sup> Tuttavia, bisogna specificare che nella fase antecedente l'affermazione dell'economia aziendale sembrerebbe che gli studi di ragioneria non contengano una visione sistemica del valore del complesso aziendale. Lo stesso Besta non considera il valore dell'azienda nel suo complesso bensì relativamente alle varie parti di cui si compone il capitale: attività, passività ed avviamento. Ed è rispetto a quest'ultimo valore che il Maestro si esprime riconoscendo la qualità delle risorse umane, che si esprime nel valore dell'avviamento.<sup>205</sup>

Altri studi di tipo economico generale ed economico aziendale che conferiscono particolare enfasi al fattore umano sono stati effettuati da Marshall, il quale considera il capitale come "gran parte del sapere",<sup>206</sup> dal Fisher che nella sua "Teoria generale del capitale", non effettua

---

<sup>203</sup> Cfr. VIGANO' R. (2001), *Il valore dell'azienda*, Cedam, Padova; per una accurata e approfondita rassegna delle diverse fasi e periodi e dei diversi significati di valore in rapporto all'impresa.

<sup>204</sup> Cfr. BESTA F. (1880), *La ragioneria. Prolusione letta nella solenne apertura degli studi per l'anno scolastico 1880-81 alla R. Scuola Superiore di Commercio di Venezia*, Cacucci Ed., Venezia, p. 8, cita le "forze umane" individuando così quali componenti del patrimonio "i beni individuali e corporei" ; e ZAPPA G. (1956), *Le Produzioni nell'economia delle imprese*, Giuffrè Ed., Milano, p. 37; offre la seguente rappresentazione dell'azienda: "Nell'azienda ritrovano solidarietà operosa e vicendevole rafforzamento e sostegno le energie umane applicate alle produzioni e ai consumi, ritrovano continuità l'investimento dei capitali, la formazione dei redditi e la loro erogazione".

<sup>205</sup> Cfr. VIGANO' R. (2001), *Il valore dell'azienda. Analisi storica ed obiettivi di determinazione*, Cedam, Padova, p. 10 e ss. In merito al valore dell'avviamento Besta si esprime: "[...] Il valore dell'avviamento di un affare singolo, o di un'impresa complessa è essenzialmente pari al valor attuale dell'eccesso dei frutti che, nell'ipotesi di una gestione normale retta da energie fisiche di volere e di intelligenza normali, ordinarie, possono sperarsi e presumersi dai capitali effettivamente investiti in quell'affare o in quell'impresa sui frutti medi che sogliono dare capitali impiegati con pari sicurezza in altri affari o imprese simili o analoghe, ma in condizioni comuni, non privilegiate", cfr. BESTA F. (1920), *La Ragioneria*, Milano, p. 422.

<sup>206</sup> Cfr. MARSHALL A. E MARSHALL M.P. (1975), *Economia della produzione*, in Becattini G. (a cura di), ISEDI, Milano, p. 34: «Quasi tutta la ricchezza personale è, o può essere, capitale personale. Come dice Adam Smith "L'acquisizione di tutte le utili abilità comporta sempre, per il mantenimento di chi le acquista nel periodo della sua istruzione, studio o apprendistato, una spesa reale che è un capitale fisso, un capitale per così dire realizzato nella sua persona". Questi talenti costituiscono, per costui, una parte della sua fortuna, ed egualmente una parte della fortuna della società alla quale appartiene. Il miglioramento della destrezza di un operaio può essere considerato allo stesso modo della macchina o dello strumento che facilita e abbrevia il lavoro e che sebbene comporti un certo costo, lo ripaga con un profitto».

distinzione tra capitale umano e altre tipologie di capitale.<sup>207</sup> Lo stesso Milton Friedman tra le fonti di ricchezza e di reddito include la capacità produttiva degli esseri umani;<sup>208</sup> Gary S. Becker definisce i nostri come gli “anni del capitale umano”;<sup>209</sup> Baruch Lev, della Stern School di New York, fa rientrare il capitale umano tra “fattori non materiali che contribuiscono alla performance dell’impresa nella produzione di beni e servizi o che generano benefici economici futuri per le entità che li mettono in campo”;<sup>210</sup> infine, Thomas A. Stewart definisce il capitale intellettuale come “tutto quel materiale intellettuale – sapere, informazione, proprietà intellettuale, esperienza – che può essere messo a frutto per creare ricchezza”.<sup>211</sup> Le caratteristiche qualitative dell’elemento personale sono il risultato delle conoscenze e delle proprie attitudini e delle diverse metodologie organizzative–gestionali, ecco perché il fattore “organizzazione del personale” rappresenta un importante elemento del capitale economico d’impresa, capace di contribuire alla creazione di altro valore che si va ad aggiungere al valore dell’impresa. Sull’assunzione del concetto di impresa incardinato sul valore del capitale umano e sulla creazione di strategie fondate e razionali per la sopravvivenza d’azienda, agisce indubbiamente la presa di coscienza dell’importanza di un

---

<sup>207</sup> Cfr. FISHER I. (1974), *Opere*, in Pellanda A. (a cura di), Utet, Torino, p. 91, dove: “La dipendenza del valore dall’utilità, disutilità, e merce, l’eguaglianza delle utilità, il rapporto delle utilità, l’utilità di una merce come funzione della quantità di quella merce soltanto, o di quella merce e altre unitamente, sono argomenti che, se trascurati, lasciano sicuramente comprendere solo a metà il valore e la cui padronanza richiede, quindi l’originario e più paziente sforzo dell’economista scientifico”. Come riportato dallo stesso VIGANO R. (2001), *Il valore dell’azienda. Analisi storica ed obiettivi di determinazione*, Cedam, Padova, a p. 16: “[...] Con lo Zappa, il progressivo incentrarsi della dottrina sui concetti di coordinazione ed autonomia come caratteri costitutivi dell’azienda, considerata come realtà fattuale e non come astrazione concettuale, ebbe un impatto di grande rilievo nelle determinazioni di valore. Innanzitutto: l’emergere del reddito e la subordinazione del capitale ad esso. Il capitale esiste se ed in quanto è in grado di produrre reddito ed è proprio da tale capacità in prospettiva che assume un determinato valore. Un’impostazione di questo tipo, portata avanti parallelamente agli economisti generali (in particolare da Irving Fisher nei suoi *The Nature of Capital and Income* e *The Theory of Interest*), determinò l’abbandono dei valori correnti o dei prezzi di mercato come riferimento per la valutazione effettiva dell’azienda. Si trattava, in entrambi i casi, di parametri parziali ed indiretti, in parte perché il prezzo espresso da una transazione risente dell’influenza di fattori riguardanti i contraenti e la situazione contingente di mercato, ma soprattutto in quanto l’oggetto della valutazione non viene ad essere l’azienda, bensì la somma dei suoi elementi atomisticamente considerati”.

<sup>208</sup> Cfr. FRIEDMAN M. E ROSE (1980), *Liberi di scegliere*, Longanesi & C., Milano, p. 25: «Ma l’accumulazione di capitale umano – nella forma di accrescimento della conoscenza e delle esperienze di miglioramento della salute e di aumento della longevità – ha anch’essa giocato un ruolo essenziale. E i due tipi di accumulazione si sono rafforzati a vicenda. Il capitale fisico ha consentito agli uomini di essere di gran lunga più produttivi, fornendo loro degli strumenti di lavoro. E la capacità degli uomini di inventare nuove forme di capitale fisico, di imparare a usare il capitale fisico e di ricavarne il massimo, e di organizzare l’uso sia del capitale fisico sia del capitale umano su scala sempre più grande ha consentito al capitale fisico di diventare sempre più produttivo. Sia il capitale fisico sia il capitale umano devono essere trattati con cura e rimpiazzati. Ciò per il capitale umano è anche più difficile e costoso che per il capitale fisico – e questa è un’importante ragione del perché il rendimento del capitale umano è aumentato con una rapidità molto maggiore del rendimento del capitale fisico ».

<sup>209</sup> Cfr. BECKER GARY S. (2001), *Il valore Economico dell’Istruzione*, Relazione 30° Anno Accademico Università della Calabria, p. 2.

<sup>210</sup> Cfr. BARUCH L. (2003), *Intangibles : gestione, valutazione e reporting delle risorse intangibili delle aziende*, ETAS, Milano, p. 9; oppure Cfr. VERGNANO FRANCO (2004), “Quando il capitale umano crea valore”, in *Il Sole – 24 Ore*, sabato 10 luglio.

<sup>211</sup> Cfr. STEWART T. A., (2004), *Il capitale intellettuale la nuova ricchezza*, Seconda ristampa, Ponte alle Grazie, Milano, p. 8.

sistema organizzativo pensato come funzione inscindibile delle Human Resources e del valore infungibile e trasversale del capitale umano. L'organizzazione d'impresa, infatti, ha un suo valore specifico, che è esprimibile come funzione diretta del valore della risorsa umana che la rende reale e funzionale. Così in altre parole potremmo dire che il potere della H.R. e dell'infungibilità del capitale umano sta nella capacità, o incapacità, di trasformazione di una struttura organizzativa in fattore strategico determinante o in uno strumento inerte, occasione, quindi, per la realizzazione di performance aziendali generatrici di valore, oppure da ostacolo e limite al successo dell'impresa sul mercato.

In definitiva, quindi l'assetto organizzativo insieme alla pianificazione ed alla programmazione aziendale diventano così risorse ed operatori positivi per la generazione di valore, solo in funzione delle peculiarità e del valore delle *Human resources*.<sup>212</sup> Ciò si verifica nella misura in cui le risorse umane riescano ad interpretare lo schema organizzativo, generando processi che facciano apprendere, decidere, operare, monitorare e correggere, e che in altri termini spingano, attraverso la pianificazione aziendale, l'operatività d'impresa nella direzione della realizzazione dei fini aziendali in essa contenuti. Tali considerazioni hanno determinato una nuova visione dell'azienda non solo per la prassi descrittiva dell'azienda intesa in termini di valutazione e di rappresentazione contabile, ma anche per la stessa impostazione scientifica con la quale si suole affrontare lo studio organico dell'impresa. I mutamenti socioeconomici avvenuti negli ultimi decenni chiamano la Ragioneria a svolgere un compito ad essa deputato, un impegno a cui non può più sottrarsi: l'assunzione del concetto di impresa incardinato sui valori della conoscenza e del capitale umano e la rappresentazione degli stessi nei valori di bilancio (fig. 1.3).<sup>213</sup>

Negli ultimi decenni è venuto alla ribalta l'importanza delle Risorse umane nel disegno strategico dell'impresa,<sup>214</sup> e quindi la loro gestione che diventa elemento di importanza

---

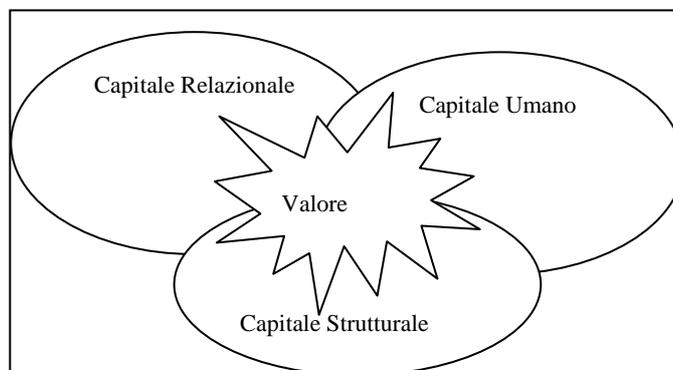
<sup>212</sup>La pianificazione aziendale insieme alla gestione delle risorse umane fa parte dei sistemi operativi aziendali e rappresenta il collante fra tutti i diversi sistemi operativi attivi all'interno di ciascuna azienda: sistemi informativi, di comunicazione, di coordinazione, etc.. a tal proposito si veda COMACCHIO ANNA, "La gestione delle risorse umane", in VOLPATO G. (a cura di) 1996, *La gestione dell'impresa*, Cedam, Padova, p. 834, "La necessità di risorse umane qualificate, il bisogno di adeguare l'organico all'andamento della domanda o quello di ridurre il peso del costo del lavoro costituiscono tutti motivi che spingono con forza crescente le imprese [...] a utilizzare strumenti che consentano di garantire la disponibilità qualitativa e quantitativa delle risorse umane necessarie alla realizzazione della strategia aziendale. Tra gli strumenti di gestione delle risorse umane, la programmazione del personale assolve centralmente a tale funzione. Pianificare il personale significa individuare la dotazione di addetti ottimale per l'anno o gli anni successivi in termini anzitutto numerici. È necessario l'ammontare di personale necessario a sostenere ad esempio lo sviluppo dimensionale dell'azienda [...]".

<sup>213</sup> Cfr. CATALFO P.L., CARUSO G.D. (2002), "L'Economia Aziendale e i problemi del valore delle Human Resources, del Knowledge e degli intangible assets. Alcune riflessioni per una nuova configurazione del concetto d'impresa", in *RIREA*, maggio – giugno, p. 287.

<sup>214</sup> [Noi sappiamo che i singoli beni economici, così come le imprese, che sono sistemi coordinati di forze economiche, non hanno valore *di per sé*, ma solamente in funzione della possibilità di trarre utilità economica dal loro utilizzo. Tale possibilità, per le imprese, dipende fondamentalmente dalla capacità dei soggetti di

strategica soprattutto in quei settori dove l'elemento personale è di fondamentale importanza nella erogazione di particolari beni e servizi.<sup>215</sup>

Figura 1.3 Rappresentazione Valore d'Impresa



Fonte: ns. elaborazione.

La risorsa personale, quindi, determina un maggior valore economico dell'impresa consentendo alla stessa di rimanere sul mercato. La relazione che si può individuare è del tipo seguente: le imprese esistono in quanto sono in grado di produrre valore economico. La creazione di valore economico è anzi la condizione vitale di sopravvivenza dell'impresa ed è perciò il principale obiettivo della sua azione. Le imprese esistono solo in quanto siano in grado di generare costantemente valore economico, in termini di rarità, costo e utilità.<sup>216</sup>

Il problema che si pone è allora che cosa produce dunque valore nelle imprese? Una prima spiegazione è quella secondo cui la struttura del settore condiziona il risultato economico delle aziende e dello stesso settore nel suo insieme. Si tratta del famoso paradigma *struttura – performance*, secondo cui la creazione di valore avviene sulla base delle caratteristiche strutturali del settore in cui l'impresa opera. Tuttavia, il comportamento delle imprese influenza la performance e la struttura stessa del settore, gli economisti industriali hanno ammesso che l'automatismo *struttura – performance* è troppo semplicistico. Inoltre, se la spiegazione della creazione di valore fosse limitata al contesto competitivo in cui l'impresa opera, non sarebbe possibile spiegare il perché delle differenze nella creazione di valore tra le

---

selezionare e realizzare strategie vincenti: *non è possibile determinare il valore economico del capitale di un'impresa senza farlo discendere dallo sviluppo di un disegno strategico*, perché gli elementi che compongono il sistema possono essere combinati ed utilizzati in molteplici prospettive e, quindi, assumere valori assolutamente diversi, più o meno elevati, a seconda di come i soggetti che esercitano il governo strategico sono in grado di "interpretarli" e farli lievitare]. Cfr. CAVALIERI E. (2003), "Evoluzione delle problematiche valutative d'azienda", in *Cultura Aziendale e Professionale tra Passato e Futuro, Atti del VII Convegno Nazionale SISR*, Tomo 1° A – F, Bari.

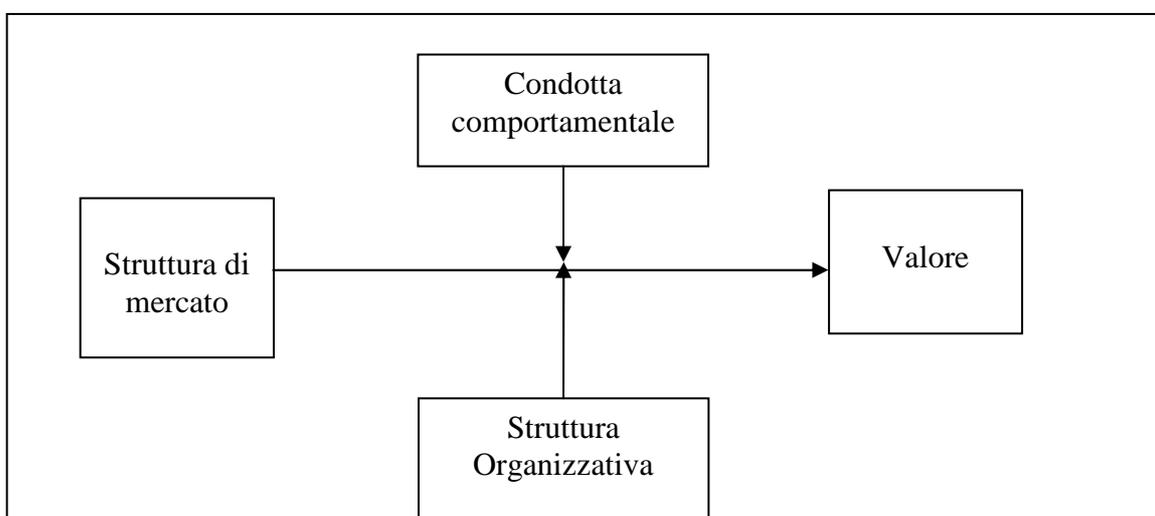
<sup>215</sup> Ci riferiamo al servizio sanitario ed alla erogazione di quei beni e servizi volti alla tutela del salute pubblica.

<sup>216</sup> VICARI SALVIO (1997), "Il valore", in COSTA G. E NACAMULLI RAOUL C. D. (a cura di), *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Volume 2, Utet, Torino.

aziende: tutte dovrebbero tendere verso una situazione di omogeneità, senza apprezzabili differenze di risultati, che potrebbero esistere solo temporaneamente e come allontanamenti dalla situazione di equilibrio.

La creazione di valore la si può meglio comprendere introducendo alcune variabili in grado di spiegare l'asimmetria tra imprese operanti nello stesso settore: la condotta comportamentale e la struttura organizzativa delle singole imprese. Per comprendere la natura del rapporto tra impresa e risultati economici, è necessario indagare più a fondo l'area dei comportamenti e della struttura dell'impresa. Gli studi di strategia e di organizzazione danno un contributo significativo in questa direzione, in particolare Lawrence e Lorsch nel rappresentare la relazione esistente tra ambiente e struttura,<sup>217</sup> Ansoff per gli studi strategici,<sup>218</sup> mentre Burns e Stalker per l'esplicitazione di sistemi meccanici ed organici imposti da ambienti certi o incerti.<sup>219</sup> Negli studi sull'approccio *contingency* si sottolinea l'importanza delle alternative di sviluppo dell'impresa nell'ambito dei mercati attuali e dei nuovi mercati, e di una struttura organizzativa che sia coerente con l'ambiente e con il mercato (si veda la fig. 1.4).

Fig. 1.4 Le variabili del valore tra imprese dello stesso settore



**Fonte:** ns adattamento da VICARI SALVIO (1997), "Il valore", in G. Costa e Raoul C. D. Nacamulli (a cura di), *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Volume 2, Utet, Torino, p. 174.

<sup>217</sup> Cfr. LAWRENCE P.R. E LORSCH J. W (1973), *Diagnosi dello sviluppo delle organizzazioni*, Etas Kompass, Milano, p. 28 – 29, da cui: «Un'organizzazione, nella quale ognuna delle unità aperte verso l'esterno abbia capacità di adattamento al rispettivo settore di ambiente esterno, si trova nella situazione migliore per scoprire opportunità per nuovi tipi di rapporti favorevoli e per anticipare le novità dell'ambiente esterno.»

<sup>218</sup> ANSOFF IGOR H. (1989), *Strategia Aziendale*, Etas Libri, Milano.

<sup>219</sup> Cfr. BURNS T. E STALKER G.M. (1974), *Direzione aziendale e innovazione*, Franco Angeli Editore, Milano, p. 169 e ss., da cui: «Un sistema direzionale meccanico è adatto a condizioni stabili. [...] La forma organica si addice alle condizioni di trasformazione, che fanno sorgere costantemente problemi nuovi ed esigenze impreviste di azione, che non possono essere eliminate o distribuite automaticamente poiché sorgono dai ruoli funzionali definiti all'interno di una struttura gerarchica.»

Anche questa disposizione delle modalità con cui le imprese generano risultati, e dunque valore economico, appare insoddisfacente, perché se pure si è trovata una spiegazione della diversità dei risultati sulla base della diversità dei comportamenti e delle strutture organizzative, manca ancora una spiegazione del perché imprese diverse abbiano comportamenti sistematicamente diversi e strutture formali diverse.

Il problema è che con questa visione dell'impresa le differenze tra le condotte comportamentali e le strutture organizzative possono esistere ma se esistono sono di breve periodo, poiché non appena si origina uno squilibrio nella redditività questo viene immediatamente ridotto, infatti le aziende che presentano risultati poco soddisfacenti cercheranno di adottare in tempi rapidi i comportamenti e le strutture organizzative di successo, necessari per ridurre lo squilibrio con i concorrenti.

Identiche capacità portano a uguali possibilità di supremazia o di sopravvivenza, cioè nessuna soluzione stabile al problema concorrenziale è possibile. La possibilità di vantaggio concorrenziale, di risultati diversi, di differenze nella creazione di valore, invece, si realizza quando due concorrenti sono tra loro asimmetrici. In questo caso le differenze si tramutano, a seconda delle condizioni esterne, in un vantaggio o in uno svantaggio. Il prevalere di certe condizioni, cioè, favorirà uno dei contendenti a discapito degli altri. Il concetto stesso di rivalità, in realtà, implica una “stabile asimmetria di condizioni”.

Un primo aspetto di rilievo di una moderna teoria del valore è, dunque, quello secondo cui l'asimmetria tra le imprese è la prima condizione decisiva che consente lo sviluppo di un comportamento strategico teso alla creazione del valore.<sup>220</sup>

Una spiegazione più convincente delle determinanti di creazione del valore nelle imprese nasce dalla necessità di considerare quelle caratteristiche che stanno a monte, sia del comportamento, sia delle strutture organizzative, cioè gli input dei processi economici e organizzativi che sono presenti nelle imprese, vale a dire le “risorse aziendali”.<sup>221</sup>

La materia inerente la determinazione del valore, rappresentato dalle risorse umane in azienda, è un argomento che interagisce con più aree disciplinari, implicando quindi delicati

---

<sup>220</sup> Infatti, la nozione di valore considerata nell'accezione porteriana trova le sue origini nelle principali teorie del valore succedutesi nell'ambito della teoria economica fino a quella relativa alla creazione del valore proposta negli anni Ottanta. Quest'ultima formulata da Rappaport, pone come obiettivo di qualunque impresa la creazione di ricchezza per l'azionista attraverso il perseguimento di un continuo aumento del valore delle sue azioni. Il modello elaborato propone di valutare la ricchezza attraverso una stima dei flussi di cassa attesi dalle strategie arrivando a calcolare la variazione di ricchezza dell'azionista dalla differenza tra il valore economico del capitale azionario derivante dalla strategia e quello in assenza di strategia. Questo modello si sviluppa particolarmente nei paesi anglosassoni caratterizzati da un elevato grado di finanziarizzazione dell'economia e molto meno nei paesi europei nei quali la matrice aziendale degli studi guarda al concetto di valore inteso sia come rendimento, sia come potenzialità che come equità.

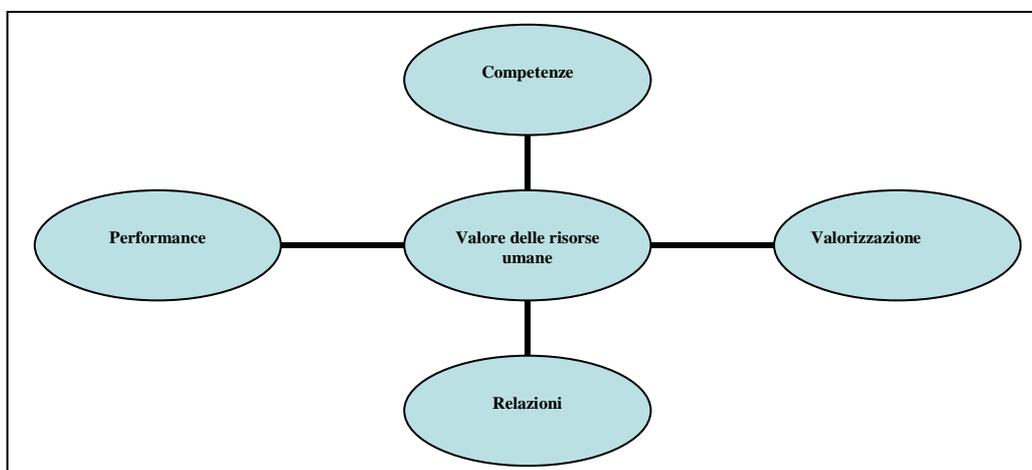
<sup>221</sup> VICARI SALVIO (1997), “Il valore”, in G. Costa e Raoul C. D. Nacamulli (a cura di), *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Volume 2, Utet, Torino, p. 174.

aspetti etici, economici, politici, sociologici e psicologici. Per cui, partendo dal riconoscimento del carattere sistematico dell'azienda, così come elaborato da Zappa, ne scaturisce che le risorse umane, con la loro “conoscenza”, rivestono un importante ruolo nell'influenzare la competitività aziendale ed i risultati in termini di valore economico generato.<sup>222</sup>

Per poter attribuire un valore alle risorse umane all'interno dell'impresa, è necessario capire come la risorsa umana entra nella combinazione d'impresa. A tal proposito, Costa ha sviluppato una mappa del valore delle risorse umane suddivisa in quattro quadranti (fig. 1.5). Il primo relativo alla costituzione delle competenze, quindi il processo di crescita culturale e professionale. Il secondo sulle relazioni, il terzo sull'erogazione diretta o indiretta della prestazione ed il quarto sulla valorizzazione della prestazione.

Da ciò trae origine il presupposto che la gestione *strategica* delle R.U. può essere, fonte di un notevole vantaggio competitivo difficilmente “imitabile” e “sostenibile”. Questo si verifica quando uno degli elementi portanti della strategia è rappresentato da un sistema di gestione delle risorse umane improntato su alti livelli di coinvolgimento, impegno e performance, le cosiddette *high performance management practices*.<sup>223</sup>

Fig. 1.5 La mappa del valore delle risorse umane



**Fonte:** ns. adattamento da COSTA G. (1997), *Economia e Direzione delle Risorse Umane*, Utet, Torino, p. 27.

<sup>222</sup> GIANNESSE E. (1979), *Appunti di economia aziendale*, Pacini Editore, Pisa, p. 10-11; in cui definisce l'azienda come: «Un'unità elementare dell'ordine economico-generale, dotata di vita propria e riflessa, costituita da un sistema di operazioni, promanante dalla *combinazione di particolari fattori* e dalla *composizione di forze interne ed esterne*, nel quale i fenomeni della produzione, della distribuzione e del consumo vengono predisposti per il conseguimento di un determinato equilibrio economico, a valere nel tempo, suscettibile di offrire una remunerazione adeguata ai fattori utilizzati e un compenso, proporzionale ai risultati raggiunti, al soggetto economico per conto del quale l'attività si svolge».

<sup>223</sup> CODA V. (2004), “Strategia e risorse umane”, in Trabucchi R. (a cura di), *Complessità e gestione strategica delle Risorse Umane*, FrancoAngeli, Milano, p. 112.

### 1.3 I vantaggi competitivi d'impresa: la Resource Based Theory e la Competence Based Strategy<sup>224</sup>

Le modalità con le quali le imprese creano vantaggi competitivi possono essere ricomprese in due approcci principali:

1. l'approccio della *posizione del settore* rispetto ai concorrenti, detto anche strutturale, secondo il quale i vantaggi dell'impresa derivano dalla conquista e dalla difesa di una posizione rispetto ai rivali e la posizione può essere o di bassi costi o di differenziazione nei migliori segmenti di un settore;
2. l'approccio della *resource based theory* (RBT), secondo cui risultano determinanti le risorse e le capacità dell'impresa. I vantaggi derivano da prestazioni superiori a quelle dei rivali, originate da risorse e capacità distintive non possedute dai rivali e non imitabili, sviluppate nel tempo e che agiscono sulle prestazioni dell'impresa nei vari campi di attività.<sup>225</sup>

Entrambi gli approcci, presi singolarmente, non sono in grado di spiegare la modalità con cui un vantaggio competitivo si crea e si mantiene in un ambiente che sia altamente competitivo e dinamico. Dalla loro combinazione però è possibile ottenere un quadro dei vantaggi di cui l'azienda si avvantaggia, cercare di capire come sono stati ottenuti e come li si possa mantenere.<sup>226</sup> Tuttavia la struttura del settore è un fattore critico nel determinare la quota di valore creato dall'impresa che riesce a trattenere come profitto. Pertanto, l'analisi di settore rimane importante per alcuni aspetti, tra cui:

1. il peso della struttura del settore sulla redditività è alto, pur non essendo l'elemento più importante;
2. le caratteristiche di settore che agiscono sulla redditività hanno un effetto più duraturo rispetto a quello derivante dalle diversità tra strategie di imprese dello stesso settore;
3. alcuni settori hanno strutture tali da rendere possibili forti scostamenti dei risultati di un'impresa rispetto alla redditività media di settore, mentre in altri gli scostamenti sono inferiori;

---

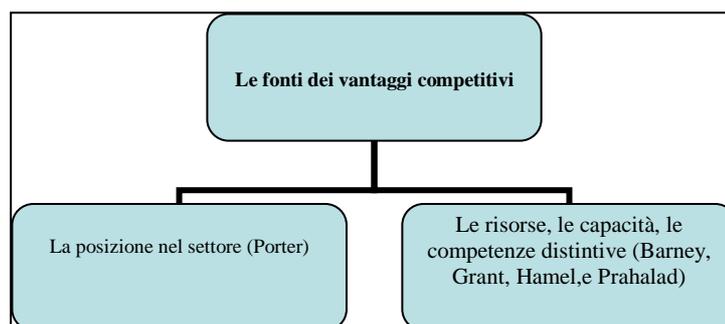
<sup>224</sup> Altri contributi dottrinali in tema di vantaggi competitivi sono offerti dall'approccio Knowledge Based di cui fautori sono Zander, Nonaka, Sanchez, Mahoney, Grant, etc.; l'approccio Dynamic Capability di cui Nelson, Winter, Peteraf, etc.; l'approccio Relationship-Based, Lanza, Capaldo, Costabile, Raimondo, Giardinelli, Marcus, etc.; e l'approccio Generative Relationship di cui i lavori di Maxfield, Zimmerman, Maffei, Zurlo, etc. per un'analisi approfondita dei diversi approcci si veda: LANZA A. (2006), *Le dinamiche competitive del made in Italy. Risorse eterogeneità performance*, Pearson Education, Milano.

<sup>225</sup> Cfr. PELLICELLI G. (2002), *Strategie d'impresa*, EGEA, Milano, p. 174.

<sup>226</sup> L'attività di creazione, sostegno e difesa dei vantaggi competitivi è in continuo divenire.

4. le imprese che hanno una redditività superiore alla media devono il loro successo alla capacità di affrontare i lati negativi del settore;
5. se è vero che la struttura del settore agisce sulle strategie d'impresa è vero anche che le strategie contribuiscono alla struttura. È utile perciò esaminare entrambi, sia la struttura sia la strategia.

Fig. 1.6 Le origini del vantaggio competitivo



Fonte: ns. adattamento da PELLICELLI G.(2002), *op. cit.*, p. 174.

A partire dalla fine degli anni '80, inizi anni '90 emerge una teoria che individua la base dei vantaggi competitivi nelle risorse e nella capacità dell'impresa. È una teoria che accetta solo in parte l'approccio della posizione nel settore e propone di individuare i vantaggi competitivi nelle risorse, nelle capacità e nelle competenze che l'organizzazione sviluppa: la *Resource-Based Theory*.

### 1.3.1 Differenze tra l'approccio al settore e la RBT

L'approccio della posizione nel settore afferma che in base al differente settore l'impresa potrà avere un diverso valore dipendente dalla attrattività e dalla redditività di quel settore, piuttosto che dalla capacità dell'impresa stessa. Le radici di tale teoria si ritrovano negli studi e nelle ricerche noti come *industrial organization* (i cosiddetti modelli SCP<sup>227</sup>), secondo i quali le caratteristiche del settore sono la base della maggiore o minore capacità di creare valore, per cui i fattori di successo di un'impresa sono essenzialmente due:

1. la capacità di scegliere il settore con le migliori condizioni, il segmento migliore ed il gruppo strategico migliore;

<sup>227</sup> Secondo i modelli Struttura-Condotto-Performance le condizioni strutturali del settore (tra cui la concentrazione e le barriere all'entrata) determinano la performance delle imprese che vi operano.

2. la capacità di agire sulla competizione e quindi sul comportamento dei concorrenti.<sup>228</sup>

Sono proprio queste considerazioni ad essere contestate dai sostenitori della RBT. La fonte del vantaggio competitivo, infatti, per costoro non è nell'ambiente esterno, ossia in una posizione acquisita dall'impresa, ma nelle risorse interne. Un'impresa crea valore più dei suoi concorrenti se raggiunge prestazioni superiori in una o più delle proprie attività. Ecco perché per poter competere con le sue rivali l'impresa deve possedere risorse, capacità e competenze distintive superiori. Va precisata una nota economica secondo cui la business strategy dovrebbe essere vista non come un problema di rendita di monopolio i cui vantaggi deriverebbero dal potere di mercato, bensì come una rendita di tipo ricardiano in cui le risorse contribuiscono al vantaggio competitivo in misura superiore ai loro costi reali. Ecco perché quando le risorse perdono valore, cioè diventano obsolete o vengono imitate da altre imprese, la rendita generata tende a svanire.<sup>229</sup>

La RBT arriva ad affermare anche che, sia il potere di mercato, sia i vantaggi derivanti da una struttura di settore favorevole hanno le loro basi nelle risorse delle imprese. Infatti, per Baumol et al. (1992),<sup>230</sup> la posizione di forza nel mercato dipende dalle barriere all'entrata. Se queste sono alte tengono lontana o indeboliscono la competizione e danno alle imprese, protette dalle barriere, la possibilità di alzare i profitti.

È da questa ulteriore constatazione che i sostenitori della RBT traggono il proprio convincimento che le risorse costituiscono l'elemento principale di profitto dell'impresa. Barney e Grant sostengono che le differenze nelle prestazioni tra imprese possono essere spiegate attraverso le differenze nelle risorse e nelle competenze, piuttosto che attraverso le differenze nella struttura della competizione.

Tre sono gli elementi fondamentali secondo la RBT che determinano il successo di una strategia, in particolare:

1. principio della coerenza, ossia trarre il massimo vantaggio dalle risorse e dalle competenze dell'impresa, mantenendo strette relazioni tra la strategia e le risorse;
2. usare le risorse al massimo del loro potenziale;
3. sviluppare e rafforzare costantemente le risorse e le competenze.

---

<sup>228</sup> L'analisi SWOT sintetizza tale pensiero sostenendo: le imprese che meglio di altre sanno usare i loro punti di forza per utilizzare le opportunità dell'ambiente ed eliminare le minacce offerte sempre dallo stesso ambiente hanno le maggiori possibilità di successo. Cfr. PELLICELLI G. (2002), *op. cit.*, p. 179.

<sup>229</sup> Cfr. GRANT R. M. (1994), *L'analisi strategica nella gestione aziendale: concetti, tecniche, applicazioni*, Il Mulino, Bologna, ed inoltre GRANT R. M. (1999), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali: concetti, tecniche, applicazioni*, Il Mulino, Bologna, ed ancora Cfr. PELLICELLI G. (2002), *op. cit.*, p. 179. Inoltre, per un ulteriore approfondimento consultare ZANONI ANDREA B., (1997), *Strategia e politica aziendale. Negli studi italiani e internazionali*, Giuffrè Ed., Milano.

<sup>230</sup> Cfr. BAUMOL W. J. ET AL. (1992), *Istituzioni e mercato nello sviluppo economico: saggi in onore di Paolo Sylos Labini*, Laterza, Roma.

### 1.3.2 *La Resource Based Theory ed i vantaggi competitivi*

La RBT sostiene che le risorse e le competenze sono gli elementi fondamentali per una strategia di lungo termine, ribadendo il concetto che esse costituiscono l'elemento che dà maggiore stabilità agli obiettivi dell'impresa e la vera fonte dei vantaggi competitivi.

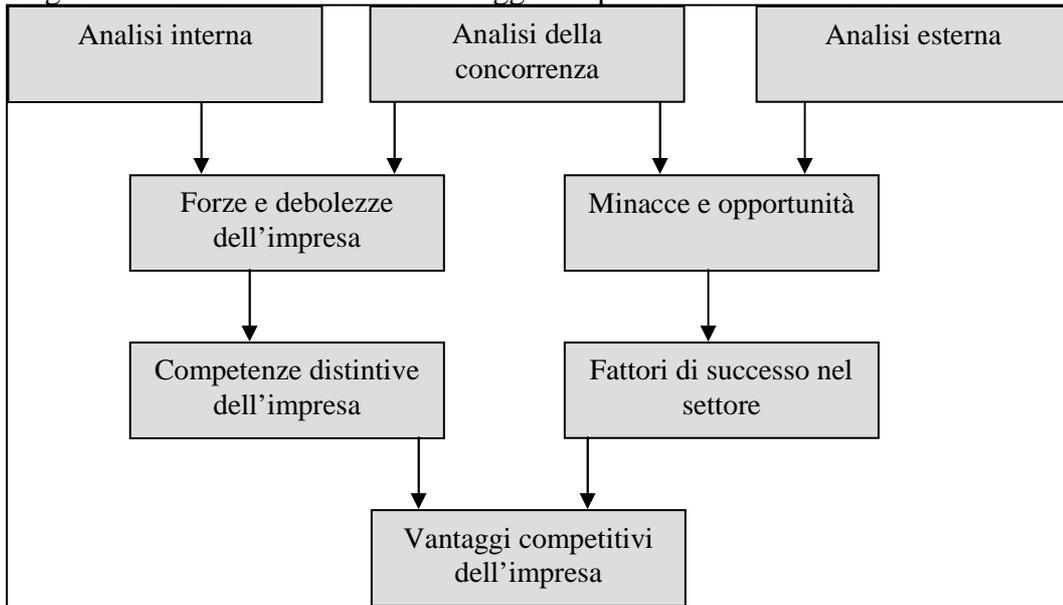
Ogni strategia nasce dalla *mission* e dal sistema di obiettivi che la nostra impresa si è data. Nasce quindi dal business in cui intende operare, dalle esigenze del target che intende raggiungere e dai modi in cui intende soddisfare tali esigenze. Tuttavia, le condizioni esterne cambiano continuamente, cambiano i rivali e le loro strategie, i clienti e le loro attese, mentre permane ciò che l'impresa desidera raggiungere: una situazione di stabilità. Pertanto, se alla base del successo vi fosse la posizione rispetto ai concorrenti, la strategia dovrebbe cambiare frequentemente.

Grant sostiene che quando l'ambiente è dinamico le risorse e le capacità dell'impresa sono una base che rende l'impresa più stabile e capace di stabilire la propria identità ed il proprio business. Infatti, iniziare da ciò che si può fare rispetto a partire dalle esigenze che il business riesce a soddisfare diventa il fondamento di una strategia durevole.

Le tesi della RBT possono essere ricondotte ai seguenti enunciati:

1. le competenze distintive sono i punti di forza che l'impresa non divide con i rivali e, se creano valore, danno all'impresa una redditività superiore alla media del settore;
2. le competenze distintive di un'organizzazione emergono dalle sue risorse e capacità;
3. per costruire vantaggi competitivi, le imprese devono formulare strategie sia basate sulle risorse e sulle capacità esistenti nell'organizzazione (le competenze aziendali), sia tese ad acquisire nuove risorse e capacità (fig. 1.7).

Fig. 1.7 Determinazione dei vantaggi competitivi secondo la RBT



Fonte: ns adattamento da PELLICELLI G. (2002), *op. cit.*

I fattori produttivi, gli input, le risorse umane, finanziarie, tecnologiche e organizzative di un'impresa si possono suddividere tra risorse tangibili e risorse intangibili.

Le competenze distintive, le quali rientrano in quest'ultimo tipo di risorsa, devono essere uniche, almeno nel breve periodo e creare valore.

L'unicità deriva dal know-how organizzativo e tecnologico necessario per offrire prodotti e servizi che rispondono alle attese dei compratori meglio di quelli dei concorrenti. Mentre una risorsa crea valore per l'impresa se contribuisce ad alimentare la domanda (per l'impresa stessa) da parte di compratori disposti a pagare prezzi superiori a quelli dei rivali.<sup>231</sup>

Altro elemento cardine della RBT è la capacità dell'organizzazione oltre alle competenze distintive. Essa riguarda la capacità di reperire risorse e di coordinarle nei processi produttivi più efficacemente ed efficientemente di quanto riescano a fare i concorrenti. Rappresenta l'espressione di attività dell'impresa, la struttura organizzativa ed i sistemi di controllo (dette anche *core competencies* e *firm capabilities*).

È il risultato di una particolare abilità in una data funzione dell'impresa.

Le competenze distintive sono processi diretti ad alimentare i vantaggi competitivi. Il vantaggio competitivo si realizza quando tale potenzialità di capacità può essere mantenuta per un dato periodo, limitando la capacità di imitazione dei concorrenti. Un vantaggio competitivo può consistere nell'applicazione di un premium price per i suoi prodotti o servizi oppure nel produrre a costi più bassi. Il risultato che si ottiene rappresenta una redditività di settore superiore alla media del settore. Capacità e competenze distintive sono collegate

<sup>231</sup> Cfr. PELLICELLI G. (2002), *op. cit.*, p. 182.

indissolubilmente nella cultura aziendale, nella sua struttura organizzativa e nei sistemi di controllo al punto tale da renderle di difficile imitazione e scambio tra imprese. Sono questi elementi che conferiscono all'impresa una maggiore efficienza, una migliore qualità e migliori innovazioni rispondendo meglio alle esigenze del cliente.

Cerchiamo di capire la modalità secondo la quale l'impresa riesce a creare e soprattutto mantenere le competenze distintive delle proprie risorse. A tale quesito hanno cercato di dare risposta Nelson e Winter (1982),<sup>232</sup> basandosi sul concetto di routine organizzative. Essi sostengono che il comportamento delle organizzazioni è un insieme di reti di procedure (routine). Ad esempio, il lancio di un nuovo prodotto è basato su una serie di nuove procedure: il controllo di gestione, la valutazione degli investimenti e la preparazione di una campagna promozionale. Quindi risulta necessario per poter comprendere le competenze e dare loro una valutazione conoscere la serie di procedure necessarie per poterle attuare. Il concetto di routine organizzativa implica che quando una persona o un gruppo di persone lasciano l'impresa le capacità restino nell'impresa. Considerando che i vantaggi competitivi sono determinati principalmente dalle risorse e dalle competenze Grant propone un approccio articolato in cinque stadi:

1. individuare e classificare le risorse in termini di forze e debolezze nei confronti dei concorrenti;
2. identificare le capacità distintive: cosa sappiamo fare meglio dei nostri concorrenti;
3. valutare la capacità delle risorse e delle competenze di generare profitti attraverso la creazione e lo sfruttamento di vantaggi competitivi;
4. selezionare le strategie che meglio di altre sfruttano le risorse e le capacità delle imprese in rapporto alle opportunità offerte dall'ambiente esterno;
5. individuare gli scostamenti tra risorse necessarie e risorse disponibili, investire per acquisire, integrare e migliorare la base di risorse delle imprese.

Accanto alla *RBT* esiste un ulteriore approccio volto ad evidenziare il ruolo delle risorse umane nel vantaggio competitivo dell'azienda: la *Competence – Based Strategies (CBS)*.

### *1.3.3. La Competence Based Strategy ed i vantaggi competitivi*

Alla fine degli anni Sessanta, primi anni Settanta, ad opera di Richard Boyatzis viene identificato un nuovo approccio cosiddetto delle competenze, formalizzato nel 1982.<sup>233</sup> Tra coloro che partecipano alla diffusione di tale approccio vi è sicuramente Ron Sanchez, il quale

---

<sup>232</sup> Cfr. NELSON R.R. E WINTER S. G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Harvard University Press, London.

<sup>233</sup> BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley.

nella sua “Knowledge management and organizational competence” (2001), esordisce con la nuova esigenza avvertita all’inizio del XXI secolo da parte del management contemporaneo. «La conoscenza effettiva dell’organizzazione manageriale è essenziale per acquisire successo competitivo, e la conoscenza manageriale è ora la preoccupazione principale – e deve diventare una competenza di base – del manager moderno»<sup>234</sup>. Ma non bisogna dimenticare l’opera svolta da C. K. Prahalad insieme a Gary Hamel, quest’ultimo nel suo “Competence based competition” definisce le “core competence all’origine di vantaggi competitivi ed è competitivamente unico e produce un contributo che si manifesta o in un aumento di valore o in una diminuzione dei costi. Inoltre, mentre possiamo sicuramente asserire che le core competence sono all’origine dei vantaggi competitivi, non tutti i vantaggi competitivi sono delle core competence”.<sup>235</sup> La diffusione di tale modello in Italia è dovuto al mutamento delle condizioni di competitività e dell’assetto organizzativo che pone in discussione i principi posti a base dei precedenti approcci. Nella catena causale del vantaggio competitivo, le competenze si collocano ad un livello superiore rispetto alle risorse, questo perché mentre le risorse possono essere oggetto di acquisizione esterna (acquisto sul mercato) oppure oggetto di specifici progetti di costruzione interna (qualora non sia possibile esternamente o sia più conveniente produrli all’interno), le competenze, invece, rappresentano delle qualità o delle potenzialità del sistema aziendale capaci di essere espresse in un insieme di componenti (umane, tecnologiche, organizzative, culturali, etc.), ma che assumono identità solo nell’interazione sistemica che si sviluppa tra le componenti medesime. Si parla così di “risorse di ordine superiore” che contribuiscono a favorire i processi di accumulazione delle risorse necessarie a perseguire i progetti di sviluppo dell’impresa.<sup>236</sup>

#### 1.3.4 La mappa del valore delle Risorse Umane

Alla fine degli anni Ottanta le nuove dimensioni della concorrenza internazionale, la dinamica della tecnologia, le nuove forme di organizzazione della produzione e dei servizi hanno fatto emergere con prepotenza il ruolo delle risorse umane, della loro qualità, del loro

---

<sup>234</sup> SANCHEZ R. (2001), *Knowledge management and organizational competence*, Oxford University Press, Oxford, p. 3.

<sup>235</sup> HAMEL G., “The concept of Core Competence”, in HAMEL G. e HEENE A. (1994), *Competence based competition*, John Wiley & Sons Ltd, Chichester, p. 18: “A core competence is, most decidedly, a source of competitive advantage, in that it is competitively unique and makes a contribution to value and or cost. But whereas all core competencies are sources of competitive advantage, not all competitive advantages are core competencies”. Ed ancora l’opera svolta da Prahalad insieme ad Hamel, si veda a tal proposito: PRAHALAD C. K. E HAMEL G., “The competence of the Corporation”, in *Harvard Business Review*, n. 3/1990; e HAMEL G. E PRAHALAD C., (1995), *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 ore Libri, Milano. Per ulteriori approfondimenti si può consultare ZANONI ANDREA B. (1997), *Strategia e politica aziendale negli studi italiani e internazionali*, Giuffrè Ed., Milano, p. 129 e ss.

<sup>236</sup> Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 15-16.

coinvolgimento, delle loro competenze, in una prospettiva di non breve periodo, nel creare il “vantaggio competitivo” delle imprese e delle nazioni.

Le risorse umane si collocano alla base e permettono di costituire e sviluppare le core competencies organizzative, attraverso le quali il sistema organizzativo dell’impresa riesce a:

- a) introdurre nei prodotti e nei servizi caratteristiche che li rendono unici ed inimitabili;
- b) muoversi più velocemente nel mercato, assicurando maggiore affidabilità e flessibilità rispetto ai concorrenti.<sup>237</sup>

In sostanza, si può dire che le competenze distintive sono tali, ed offrono un alto contributo al valore delle R.U. percepito all’esterno, quando hanno le seguenti caratteristiche:

- a) non sono reperibili ovunque;
- b) sono difficili da imitare;
- c) creano le basi per accedere a nuovi mercati di prodotti.

Le core competencies rappresentano la conoscenza e l’apprendimento collettivo dell’organizzazione ed insieme indicano il modo di coordinare le diverse abilità produttive e integrare i flussi delle tecnologie. Inoltre, le core competencies hanno il particolare vantaggio di non diminuire nel corso del tempo, anzi, migliorano a seguito dell’applicazione e della partecipazione delle risorse umane. Una mappa del valore viene sviluppata da Costa (1997), individuando quattro aree di misurazione.<sup>238</sup> In tale mappa esistono delle aree che rappresentano la parte delle competenze, relazioni e prestazioni incorporate nell’azienda, e quindi non trasferibili attraverso il mercato del lavoro, ed entro certi limiti, riproducibili solo da parte dell’azienda stessa. Invece, altre aree rappresentano le competenze, le relazioni, le prestazioni ed i valori inscindibilmente legati alla specifica risorsa umana. La mappa del valore della risorsa umana (si veda la fig. 1.5) consente di riferirsi sia al lavoro subordinato che a quello non subordinato. Il primo quadrante è relativo alla costituzione delle competenze,<sup>239</sup> e coinvolge una diversità di soggetti: famiglia, scuola, ambiente, etc.. Le competenze necessitano di essere scoperte, stimolate, indirizzate e soprattutto difese dal fattore tempo. I processi posti in essere per attuare ciò, si orientano dai metodi tradizionali di gestione delle risorse umane come selezione, formazione e sviluppo, a metodi innovativi quali

---

<sup>237</sup> CONTÒ F. E MONTANO L. (2004), *Economia e Gestione delle imprese e delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, p. 226.

<sup>238</sup> La mappa del valore elaborata da Costa, comprende quattro quadranti e precisamente quello delle competenze, relazioni, valorizzazione e performance. Cfr. COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 27.

<sup>239</sup> Cfr. COMACCHIO ANNA, “La gestione delle risorse umane”, in VOLPATO G. (a cura di) 1996, *La gestione dell’impresa*, Cedam, Padova, p. 827 in cui: «La competenza è un sistema di motivazioni, tratti (caratteristiche fisiche e reazioni costanti a situazioni o informazioni), concetto di sé (atteggiamenti, valori immagine di sé di una persona), conoscenze e skills (abilità di compiere un compito fisico o mentale) di un individuo che conduce a una performance efficace o superiore nella mansione. Gestire per competenze significa: anzitutto individuare le prestazioni eccellenti (di una data famiglia professionale; ad esempio manager) avendo come riferimento la strategia aziendale».

gestione di rapporti attivi con i mercati esterni ed interni del lavoro, la comunicazione, etc.. Il vantaggio competitivo si ottiene sia attraverso la produzione interna delle competenze e sia con l'acquisizione delle stesse sul mercato. In tali contesti l'alternativa *make or buy* in rapporto alle competenze si pone in termini meno drastici prefigurando nuovi ruoli per la gestione delle risorse umane.

L'esistenza di competenze all'interno e all'esterno dell'impresa costituisce una semplice potenzialità, ovvero l'esistenza non ne implica l'impiego e la valorizzazione. Diventa necessario, quindi, entrare in relazione. Il secondo quadrante quello riferito alle relazioni comprende la definizione del contratto in senso tecnico-giuridico, ma anche psicologico ed organizzativo. Le imprese devono, perciò, imparare a gestire una pluralità di relazioni con le risorse umane e con le loro competenze, o meglio detto, con i portatori di tali competenze. Inoltre, altro concetto fondamentale è che la misura delle competenze non può prescindere dalla qualità della relazione. Infatti, una elevata qualità della relazione può sopperire ad una mancanza di competenze individuali, mentre non sempre una elevata competenza sopperisce ad una mancanza di qualità relazionale.

Una volta individuate le competenze e costituite le relazioni è necessario gestire l'erogazione della prestazione (terzo quadrante della mappa del valore). La valutazione delle prestazioni va vista come un processo di apprendimento strettamente legato con la costituzione delle competenze e la gestione delle relazioni. Infine, nel quarto quadrante si colloca la valorizzazione della prestazione, che rappresenta, per l'impresa, l'incontro con il mercato, quindi con il cliente. Per la risorsa umana, invece, rappresenta la ricezione del premio sia sotto l'aspetto monetario sia nella sua manifestazione psicologica.

Fig. 1.8 Stakeholder principali nella mappa del valore

	<b>Risorsa umana</b>	<b>Azienda</b>	<b>Collettività</b>
<b>Costituzione delle competenze</b>	Socializzazione e acculturazione – scolarizzazione	Training on the job – formazione – programmi di sviluppo – ricerca e sviluppo competenze distintive d'impresa e sua cultura	Acculturazione e socializzazione operate dalla famiglia e dalla comunità – scuola – ricerca scientifica – mass media
<b>Costituzione e gestione delle relazioni</b>	Contratto di lavoro – contratto psicologico coinvolgimento – rapporti sociali – integrazione in gruppi professionali	Contratto di lavoro – contratto psicologico – politiche di reclutamento e selezione – leverage relazionale	Quadro giuridico e culturale – sistema di relazioni industriali – sindacati – politiche attive mercato del lavoro- segmentazione dei mercati del lavoro
<b>Erogazione della prestazione</b>	Qualità e intensità della prestazione – grado di cooperazione	Contesto organizzativo e tecnico – sistema di controllo sulla prestazione	aspettative
<b>Valorizzazione della prestazione</b>	Ricompense intrinseche ed estrinseche – esperienza – rinforzo della relazione	Catena del valore dell'azienda e dei clienti – sistema di ricompensa – esperienza – informazioni – potere	Regolazione dei mercati e grado di protezione dell'innovazione

Fonte: ns. adattamento da COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 30.

## **1.4 Il legame esistente tra strategia e gestione delle risorse umane nella creazione del valore globale d'impresa**

Esiste a fondamento di tale argomentazione una vasta letteratura che ha ormai riconosciuto il legame esistente tra la strategia e la gestione delle risorse umane.

In effetti, volendo specificare i caratteri distintivi che delineano il legame esistente tra la strategia e la gestione delle risorse umane possiamo dire che sono entrambe delle variabili complesse collegate fra loro da molteplici relazioni del tipo:

- le idee, le convinzioni e gli atteggiamenti che il capo azienda ha in merito alle risorse umane e alla loro gestione sono parte fondamentale del suo orientamento strategico di fondo (OSF), il quale esercita un influsso pervasivo sui suoi comportamenti (Coda, 1988);
- le scelte riguardanti la dotazione di risorse umane occorrenti e le politiche di gestione delle stesse sono parte della strategia (o modello di business) dell'azienda;
- la gestione delle risorse umane può essere all'origine di un vantaggio competitivo sostenibile (Pfeffer, 1994; Pfeffer, 1998; O'Reilly III e Pfeffer, 2000);
- le competenze distintive e le competenze fondamentali di un'azienda sono in ogni caso incorporate, in grado più o meno consistente e in misura più o meno diffusa o concentrata, in risorse umane (Grant, 1998);
- i meccanismi di gestione delle risorse umane sono tra le leve più potenti che il vertice aziendale ha a disposizione per realizzare la strategia che ha in mente;
- la missione aziendale, la strategia e i valori aziendali in cui essa si traduce sono leve importanti per guidare i comportamenti individuali e di gruppo in una organizzazione (Campbell, Devine e Young, 1990).

Per quanto attiene l'Orientamento strategico di fondo che pervade l'intero vertice aziendale è necessario andare a verificare, da parte della dirigenza, il legame che esiste tra l'OSF e la gestione delle proprie risorse umane.

Per verificare tale legame il vertice aziendale deve domandarsi:

- Che considerazione ha delle attese, della valorizzazione, della ricompensa delle persone che lavorano all'interno dell'azienda? Il vertice si sente investito solo delle obbligazioni previste per legge, oppure ha piena coscienza dell'importanza delle risorse umane ed accanto alle responsabilità legali aggiunge altre di tipo extralegale?

- Quale fine, il vertice, ritiene che l'azienda debba perseguire? La sola massimizzazione del profitto e soddisfazione dei soli azionisti, oppure la creazione di valore per tutti gli stakeholder coinvolti (inclusi i dipendenti) nella gestione aziendale?
- Che concezione si ha della relazione esistente tra lavoro ed impresa? Una concezione secondo cui gli interessi del management sono contrapposti a quelli dei dipendenti, per cui possono equilibrarsi solo con il confronto sindacale, o la relazione fra i due è di collaborazione, poiché entrambi investiti da uno stesso obiettivo, quello di consentire che un "istituto economico" sia "atto a perdurare"?
- Come si considera il lavoro? È un semplice fattore produttivo da impiegare secondo criteri esclusivamente economici nel sistema produttivo, o va considerato quale risorsa preziosa, comprensiva di capacità e potenzialità su cui investire ed indirizzare la propria attenzione?
- Come si considera la relazione fra i profili personali e l'organizzazione del lavoro? La si concepisce secondo i canoni previsti dalla teoria X di Douglas McGregor,<sup>240</sup> o secondo la teoria Y?<sup>241</sup>
- Quale concezione ha della propria leadership? Autocratica o coinvolgente?

La risposta derivante dagli argomenti indicati evidenzierà quale concezione, idea, convincimento il top management ha del legame esistente tra strategia e risorse umane.

In merito alla seconda relazione, riguardante la dotazione di risorse da parte dell'azienda, si può pensare che l'azienda, in quanto sistema dinamico, è sottoposta continuamente a delle scelte strategiche rivolte a stabilire i giusti equilibri fra decisioni ed azioni. L'equilibrio che ne scaturisce consente all'azienda di mantenere su un dato mercato il proprio posizionamento competitivo. Ecco perché le scelte riguardanti la dotazione di risorse, tra cui le risorse umane, gli assetti strutturali, la configurazione delle attività svolte all'interno dell'azienda, come esse siano collegate con le attività svolte dagli stakeholder esterni, e come tali attività delineino un sistema dinamico difficilmente imitabile, caratterizzante l'identità dell'azienda, sono tutte scelte di tipo strategico. Per cui, considerato che tra le risorse vi sono anche quelle umane, il legame tra queste ultime e la strategia risulta ancor più evidente.

La terza relazione, invece, che tende ad evidenziare il legame fra la gestione delle risorse umane e la creazione di un vantaggio competitivo sostenibile si indirizza a quelle forme gestionali caratterizzate da alti livelli di coinvolgimento, impegno e performance delle stesse,

---

<sup>240</sup> Secondo la teoria X l'uomo è per sua natura passivo, gregario, indifferente o contrario agli obiettivi aziendali, fatta eccezione per il top management.

<sup>241</sup> La teoria Y prevede che l'uomo per sua natura non è svogliato, passivo, riluttante ad impegnarsi, incapace di autogovernarsi, ma lo diventa se trova un ambiente di lavoro ostile. Cfr. MCGREGOR D. (1962), *L'aspetto umano dell'impresa*.

le cosiddette *high performance management practices*, difficili da realizzare poiché implicano un cambiamento strategico-organizzativo-culturale. Ma una volta realizzato consente di rendere sostenibile il vantaggio competitivo realizzato dall'azienda. A tal proposito, Pfeffer ha individuato delle linee guida che possono consentire tale sostenibilità da parte delle risorse umane del tipo: la sicurezza del posto del lavoro, la selettività nella fase di assunzione di nuovo personale, l'esistenza di gruppi di lavoro autogestiti e decentramento decisionale quali principi della progettazione organizzativa, sistema retributivo collegato alle performance raggiunte, politiche di formazione e sviluppo molto incisive, limitate differenziazioni di tipo economico e sociale, all'interno degli ambienti lavorativi, una estesa condivisione delle informazioni riguardanti le strategie, i risultati economico-finanziari, e l'efficienza operativa. La quarta relazione è relativa alle competenze aziendali, dove per esse intendiamo le capacità di combinare molteplici risorse umane, finanziarie, tecniche, reputazionali, etc., nello svolgimento delle diverse attività produttive fra loro collegate, volte a produrre un output con un valore superiore ai costi sostenuti per acquisire gli input. Dal punto di vista strategico esiste una differenza tra competenze distintive (*distinctive competences*) e competenze fondamentali (*core competences*). Le prime contraddistinguono l'azienda rispetto ai suoi competitori e costituiscono la fonte di un suo vantaggio concorrenziale o comunque alla base di una eccellenza nello svolgimento di determinate attività (bassi costi ed alta qualità degli output ottenuti), e sono cruciali nello svolgimento della strategia di funzionamento. Le seconde, invece, costituiscono le competenze di base sottostanti alla strategia di funzionamento dell'impresa, suscettibile di essere valorizzate in una strategia di sviluppo di nuovi mercati, o nuovi prodotti, o nuove Aree Strategiche di Business. Da ciò si evince l'importanza ed il profondo legame che esiste tra la gestione delle risorse umane volta ad affermare e sviluppare le competenze sia fondamentali, sia distintive delle proprie persone, e la possibilità di poggiare la propria strategia di funzionamento e di sviluppo su tali qualità.<sup>242</sup>

---

<sup>242</sup> Cfr. CODA V. (2004), "Strategia e risorse umane", in Trabucchi Romano (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano, p. 115: «Ciò premesso, sia le competenze distintive sia le competenze fondamentali, che tanta importanza rivestono nel contesto delle strategie di business e nelle strategie di crescita dell'azienda, pur essendo variamente incorporate nelle strutture (organizzative, tecnologiche, commerciali, ecc.) e nelle risorse (fra cui quelle umane) dell'azienda medesima, sono sempre intimamente dipendenti dalle conoscenze, abilità, lealtà e impegno di determinate persone, che per l'appunto svolgono un ruolo cruciale nel combinare diversi fattori nello svolgimento di determinate attività dando origine alle competenze distintive (essenziali per far funzionare bene l'azienda così come essa è oggi) e alle competenze fondamentali (su cui si costruisce l'azienda di domani). Le politiche di gestione (e riproduzione) di tali risorse evidentemente rivestono una singolare importanza. Questa relazione tra strategia e gestione delle risorse umane, dunque, richiama l'attenzione del management sui processi di apprendimento sfocianti nello sviluppo delle competenze aziendali; sul contesto organizzativo in cui essi hanno (o non hanno) modo di svolgersi; sulla capacità dell'organizzazione di individuare, motivare, trattenere e valorizzare le persone che incorporano parte significativa delle competenze stesse; sui sistemi di gestione meglio rispondenti allo scopo».

La gestione delle risorse umane influisce sulla strategia dell'impresa anche e soprattutto attraverso le diverse politiche e sistemi implementati al suo interno, e ci riferiamo ai sistemi e/o politiche di remunerazione e incentivazione, e alle dinamiche interne, ossia ai sistemi di ricerca, selezione e formazione del personale. Tutti sistemi collegati fra loro con gli altri meccanismi operativi tra cui sicuramente il sistema informativo, il sistema decisionale, il sistema di pianificazione, programmazione e controllo di gestione ed infine, ma non per importanza, il sistema di coordinamento.<sup>243</sup> Il rapporto tra la gestione delle risorse umane e la strategia implementata dall'impresa è una variabile molto complessa. Tale complessità deriva sia dal numero di fattori che intervengono quali leve di cambiamento, sia dal numero dei processi collegati alla dinamica strategica.

---

<sup>243</sup> Cfr. CODA V. (2004), *op. cit.*, p. 116.

# **La formazione quale variabile strategica nella gestione delle risorse umane: modelli applicativi**

### **Introduzione**

La formazione riveste un ruolo fondamentale nella generazione, nello sviluppo e nel mantenimento delle conoscenze e delle capacità delle risorse umane ed è, pertanto, fonte di vantaggio competitivo. In generale, possiamo dire che nei settori caratterizzati da un elevato tasso di cambiamento dell'ambiente esterno, lo sviluppo delle risorse e soprattutto delle competenze interne può rappresentare un valido strumento per fronteggiare eventuali problematiche che scaturiscono dalla continua e necessaria riconversione dell'attività produttiva, e una solida base per la strategia di lungo termine dell'impresa.

### **2.1 La formazione nella gestione delle risorse umane**

Le politiche di formazione rientrano nel sistema di gestione delle risorse umane partecipando attivamente a quel processo di creazione di valore dell'azienda attraverso la costituzione il mantenimento e lo sviluppo delle competenze principali (*core competencies*) e distintive (*distinctive competencies*) delle proprie risorse umane.

Si tratta di una leva gestionale relativamente giovane, infatti, nelle aziende italiane si comincia a parlare di formazione a partire dalla metà degli anni sessanta, sulla base di modelli quali il TWI (Training Within Industry) importato dagli Stati Uniti, insieme al modello delle Relazioni Umane. Tuttavia, negli anni Sessanta fare formazione significa essenzialmente soffermarsi a progettare e realizzare corsi di formazione sulla base di una limitata analisi dei bisogni formativi, senza considerare un'adeguata valutazione dei risultati, che è praticamente assente o là dove esiste non va oltre il semplice giudizio di gradimento del corso espresso dai partecipanti. All'inizio degli anni ottanta si comincia a parlare di processo di formazione articolato su diverse fasi tra cui: analisi dei bisogni, progettazione, erogazione e valutazione dei risultati. Tuttavia, manca la concatenazione diretta tra la valutazione dei risultati e l'analisi dei fabbisogni. Ogni ciclo tende ad essere a sé stante ed a chiudersi con la valutazione, per cui di volta in volta si riparte con una nuova ed indipendente analisi dei bisogni. In sostanza,

l'attività di formazione è ricca di interventi ma aventi carattere episodico senza una struttura coordinata, sistemica e di continuità.<sup>244</sup>

Il ruolo della formazione, negli ultimi anni è profondamente cambiato, risultando essere molto più ampio di quanto suddetto, poiché non si pone come semplice strumento volto a colmare eventuali esigenze operative ed organizzative, ma tende a realizzare e sviluppare una nuova "cultura d'impresa".<sup>245</sup>

Inoltre, un legame particolare va evidenziato tra organizzazione, gestione delle risorse umane e strategia aziendale. In effetti, dal punto di vista teorico, si possono riconoscere alcuni orientamenti teorici in merito al legame tra gestione delle risorse umane - politiche di formazione e strategia d'impresa, del tipo:

- la gestione delle risorse umane si colloca all'interno della pianificazione strategica in un processo top down che parte dalla definizione dell'ambiente e della strategia aziendale;
- le risorse umane hanno un ciclo di vita e ciò richiede una gestione del personale unitaria ma differenziata;
- la prestazione è una variabile che dipende da quattro elementi: selezione, valutazione, ricompensa e sviluppo;
- la formazione non è una funzione specifica ma uno strumento a disposizione del management per implementare la strategia deliberata.<sup>246</sup>

Generalmente, un lavoratore inizia la sua attività professionale con un proprio bagaglio di conoscenze e competenze acquisite all'esterno (attraverso la scuola e l'apprendimento esperienziale). Tuttavia tale asset di partenza, a volte, per l'azienda non è sufficiente e diventa necessario, dover intervenire attraverso un'attività formativa mirata e calibrata sulla base delle proprie esigenze. Infatti, si è passati dalla teoria neoclassica in cui si ipotizzava un

---

<sup>244</sup> Cfr. AUTERIE. (2001), *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, 3<sup>a</sup> Ed., Milano, p. 167.

<sup>245</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 36, dove: «La leva formativa, infatti, non è solo uno strumento di risposta ad esigenze operative ed organizzative, al fine di adattare le risorse umane alle strategie aziendali (approccio lineare), o di integrarle con le altre componenti del sistema-impresa (approccio interdipendente), ma assume un ruolo di supporto alla leadership aziendale nei processi di trasformazione e sviluppo di quei valori, intorno ai quali si è costituita l'organizzazione. Tale ruolo è tanto più importante quanto più la cultura aziendale risulta basata su linee conservatrici ed in pieno contrasto con le esigenze poste da un continuo dinamismo esterno». Ed ancora Cfr. CORVIE. (1994: 55-121), in cui: «Ma se è la "cultura" che determina sostanzialmente la filosofia d'impresa, sorge immediato il quesito di come si forma la cultura d'impresa, chi ne è l'artefice (cultura – risorse umane)», ed ancora: «In generale, si può affermare che la cultura è l'insieme dei valori di norme condivise all'interno di un'organizzazione, di atteggiamenti, di stile e metodi di direzione, di dichiarazioni esterne e di modelli di comportamento, di modi di interpretare le sfide ambientali e di reagirvi con coerenza alla luce della filosofia aziendale consolidatasi nel tempo. Tutti questi significati riflettono la cultura d'azienda, ma non corrispondono all'essenza della cultura, che si riferisce, invece, a un livello più profondo, vale a dire agli *assunti di base* e alle *convinzioni* condivise dai soggetti che operano nell'impresa».

<sup>246</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 36.

adattamento da parte dell'azienda alla disponibilità ed alle caratteristiche dei lavoratori, a teorie neo-istituzionalistiche in cui si capovolge completamente il rapporto risorsa umana-azienda e quindi, la risorsa umana deve adattarsi alla specificità dell'impresa.

Tutto ciò influisce sul mercato del lavoro dando luogo ad una trasformazione "specificata" o "debole" o "idiosincratca" e ad una trasformazione generale o forte. Nel primo caso, la trasformazione implica l'acquisizione di caratteristiche professionali strettamente legate al contesto tecnico, organizzativo e culturale di un'impresa. In tal caso, le caratteristiche se non implementate nella impresa specifica perdono di valore e addirittura non vi è la possibilità di trasferirle attraverso il mercato del lavoro.<sup>247</sup> La trasformazione è generale o forte quando implica l'acquisizione di caratteristiche professionali che mantengono il loro valore in diversi contesti organizzativi e che sono quindi trasferibili attraverso il mercato senza deprezzarsi o addirittura rivalutandosi. Esiste, tuttavia, una relazione tra la formazione scolastica istituzionale e la trasformazione professionale ottenuta attraverso i processi formativi e le esperienze aziendali. La formazione scolastica, assieme ad altre caratteristiche sociali e culturali del lavoratore, indicherebbe solamente il grado di addestrabilità (trasformabilità) della risorsa umana.

I successivi sviluppi degli anni ottanta e novanta hanno messo in evidenza l'esigenza da parte delle risorse umane di puntare non solo sulla job competition intesa come ingresso in certi mercati del lavoro, ma anche sulla "employability security", che è governata dai mercati in generale e che significa possibilità di stare in questi mercati. Tale processo/sistema di security si realizza e sviluppa con processi di formazione e sviluppo non esclusivamente focalizzati sul job (o sul ruolo o sulla funzione), ma soprattutto sull'imprenditorialità, sull'orientamento all'apprendimento continuo, sul networking interno (team) ed esterno (cluster).

Secondo l'economista Thurow i lavoratori non competono tra loro direttamente per il salario (wage competition) ma per i posti (job competition) che consentono l'acquisizione di professionalità che assicura, in prospettiva futura, la copertura di posti con migliori caratteristiche qualitative e retributive.<sup>248</sup>

Le politiche di formazione influiscono anche sul sistema di remunerazione e incentivazione, sia per la gratificazione psicologica, sia per le conseguenze che possono avere a medio-lungo

---

<sup>247</sup> Ad esempio una mansione specifica non trasferibile in un'altra impresa può essere quella di capacità di far funzionare una attrezzatura specifica che solo una data azienda possiede; Cfr. COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 261.

<sup>248</sup> Cfr. THUROW LESTER C. (1982), *Alle origini dell'ineguaglianza*, Vita e Pensiero, Milano, p. 90, in cui si legge: «La coda è un terreno di competizione, ma i lavoratori competono sulla base delle loro caratteristiche di fondo piuttosto che non sulla loro disponibilità ad accettare salari più bassi. [...] Come vedremo, la funzione formativa del mercato del lavoro rende la repressione della diretta concorrenza sul salario conveniente. »

termine sugli aspetti inerenti la retribuzione e la potenziale collocazione del lavoratore nel mercato interno ed esterno del lavoro.<sup>249</sup>

## 2.2 Obiettivi delle politiche di formazione

I processi tecnici ed organizzativi adottati dall'impresa devono essere trasformati in conoscenze, comportamenti, abilità, atteggiamenti, valori di riferimento, in sintesi: in "competenze" dei singoli lavoratori. L'addestramento tende a trasferire, sia attraverso strumenti didattici, sia attraverso l'esperienza operativa (learning by doing) abilità già definite e controllabili, mentre la formazione tende a sviluppare le capacità di dominare situazioni nuove e di creare nuove abilità.<sup>250</sup> L'addestramento rientra così maggiormente nella trasformazione specifica (debole), mentre la formazione attiene alla trasformazione generale (forte). Nella concezione classica della gestione delle risorse umane si ritiene che la formazione coinvolga maggiormente il management (dirigenti e quadri) mentre l'addestramento si rivolge agli operatori (impiegati e operai). Tuttavia, le nuove esigenze di sviluppo e competitività aziendale accompagnate dalle nuove tecnologie informatiche relative sia al processo produttivo che distributivo hanno consentito di abbandonare tale pensiero determinando un fabbisogno di formazione unico per tutte le risorse umane, bilanciato sulla base delle proprie capacità e delle esigenze strategiche aziendali. Il processo di addestramento e formazione costituisce una complessità aziendale avente valenza economica ed organizzativa.<sup>251</sup>

---

<sup>249</sup> Cfr. COSTA G. (1997), *Economia e Direzione delle Risorse Umane*, Utet, Torino, p. 262, ed ancora Cfr. FONTANA FRANCO (1994), *Lo sviluppo del personale*, Giappichelli Ed., Torino, p. 75, in cui: «La programmazione dello sviluppo del personale presuppone la conoscenza delle esigenze di professionalità, le quali possono essere soddisfatte sia mediante l'acquisizione di profili professionali dal mercato del lavoro esterno, sia mediante lo sviluppo di professionalità disponibili all'interno.»

<sup>250</sup> Cfr. VIGANÒ A. (1976), *Gli investimenti d'impresa in risorse umane*, Dott. A. Giuffrè Ed., Milano, p. 16, in cui egli definisce i concetti di addestramento e formazione come: «L'addestramento mira a fornire le conoscenze necessarie, a sviluppare abilità e attitudini in funzione dei compiti che i collaboratori sono chiamati a svolgere e delle relazioni che dovranno avere con le altre persone dell'organizzazione. Diverso è il contenuto dell'addestramento e quindi la scelta e l'utilizzazione degli strumenti relativi a seconda dei diversi livelli gerarchici a cui si rivolge. Tale differenziazione non si ha solo in termini di contenuti e di strumenti di addestramento ma essa è valida anche per quanto concerne il momento di esecuzione, la periodicità e la efficacia temporale. Ad esempio, a livello esecutivo, l'addestramento può risultare sufficiente al momento di inizio dell'attività lavorativa in seno all'impresa o di sostanziali modifiche nelle mansioni attribuite all'individuo; il contenuto dell'addestramento trova momento esclusivo di riferimento nelle attività da svolgere. A livello dirigenziale, l'addestramento assume contenuto e significato diversi per il più ampio potere di discrezionalità nelle scelte, per una visione globale che il dirigente deve possedere nel momento decisionale, per la variabilità del momento applicativo [...] La formazione è rivolta allo sviluppo delle conoscenze – nel senso di una migliore "interiorizzazione" di esse – delle abilità delle attitudini e degli atteggiamenti in modo tale da coinvolgere l'intera psicologia dell'individuo per rendere possibile, in un aspetto, un processo successivo e continuo di "autoformazione" e di sviluppo di capacità ad affrontare, in modo analitico e diagnostico, le diverse situazioni che la vita aziendale presenta»

<sup>251</sup> Cfr. CAPUCCI U. (2004), "La complessità nella gestione delle risorse umane", in TRABUCCHI R. (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, p. 66; in cui: «Allora

Sotto l'aspetto economico, si tratta di un processo di investimento vero e proprio, poiché implica il sostenimento di costi per la valorizzazione di risorse a produttività ripetuta e differita.<sup>252</sup>

Come tutti gli investimenti, comporta una certa dose di rischio, perché il risultato è incerto e può divenire obsoleto prima di recuperare i costi sostenuti. Inoltre, presenta, per la sua specificità, altri rischi particolari:

1. l'investimento si materializza in un sapere, che non è nella disponibilità assoluta dell'impresa ma, oltre alla stessa risorsa, anche nella disponibilità di soggetti sociali che mantengono una relativa autonomia e quindi un controllo individuale su una parte di questo asset;
2. è un investimento che per erogare la sua utilità richiede un comportamento attivo da parte di soggetti diversi dall'impresa;
3. i rendimenti di tale investimento non sono appropriabili totalmente ed esclusivamente dal soggetto investitore, sia esso impresa che singolo lavoratore.

Dal punto di vista organizzativo addestramento e formazione producono un cambiamento nei valori relativi e quindi, nello status delle diverse professionalità aziendali, coinvolgendo i rapporti di potere esistenti.<sup>253</sup>

L'attività di formazione ha come obiettivo quello di sviluppare le conoscenze, le abilità e le informazioni possedute dal personale.<sup>254</sup> Dall'analisi dei singoli significati dei termini

---

possiamo arrivare ad una chiara definizione: la complessità – almeno all'interno di un'organizzazione – è la caratterizzante del funzionamento che richiede contemporaneamente tre dinamiche diverse e opposte: la differenziazione delle competenze, l'integrazione degli scopi, la velocità di risposta. Se questa è l'interpretazione che, almeno qui e ai nostri fini, intendiamo dare del fenomeno della complessità, ci possiamo chiedere "perché" andiamo a generarla, perché in qualche modo percorriamo una strada che, per definizione, rende la vita più difficile, rende l'organizzazione in qualche modo più rischiosa e vulnerabile, perché insomma progressivamente nel tempo si è andata sviluppando, e ci siamo proposti in molti modi di perseguirla. [...] Le determinanti della complessità sono fondamentalmente ancora due:

- le condizioni dell'ambiente esterno: la complessità, la sua esigenza, nasce e cresce tutte le volte che ci troviamo ad operare in condizioni di "ambiente" più instabili, meno prevedibili; e con conseguenti gradi di rischio connessi maggiori;
- la natura e tipologia di strategia perseguita: le imprese – aziendali e non – non si pongono più strategie di semplice crescita quantitativa, di ricerca indifferenziata di volumi produttivi. Nelle condizioni di ambienti-mercati ad alta competizione è ormai usuale la ricerca del "valore", la ricerca della qualità e continuità dei risultati. Segmentazione del mercato, ricerca di nicchie, customizzazione e fidelizzazione, ottimizzazione delle risorse impiegate sono costanti per tutti».

<sup>252</sup> Infatti l'autore SCIFO G. (1974), *Il capitale umano dell'impresa*, Isedi, Torino, p. 113, riporta: «La formazione ha tutte le caratteristiche economiche dell'investimento (utilizzazione per un più o meno lungo periodo di tempo, incertezza), ma è estremamente più complessa rispetto agli investimenti in capitale materiale, in quanto le nostre conoscenze su molti aspetti della formazione degli uomini sono fragili».

<sup>253</sup> Cfr. COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 263.

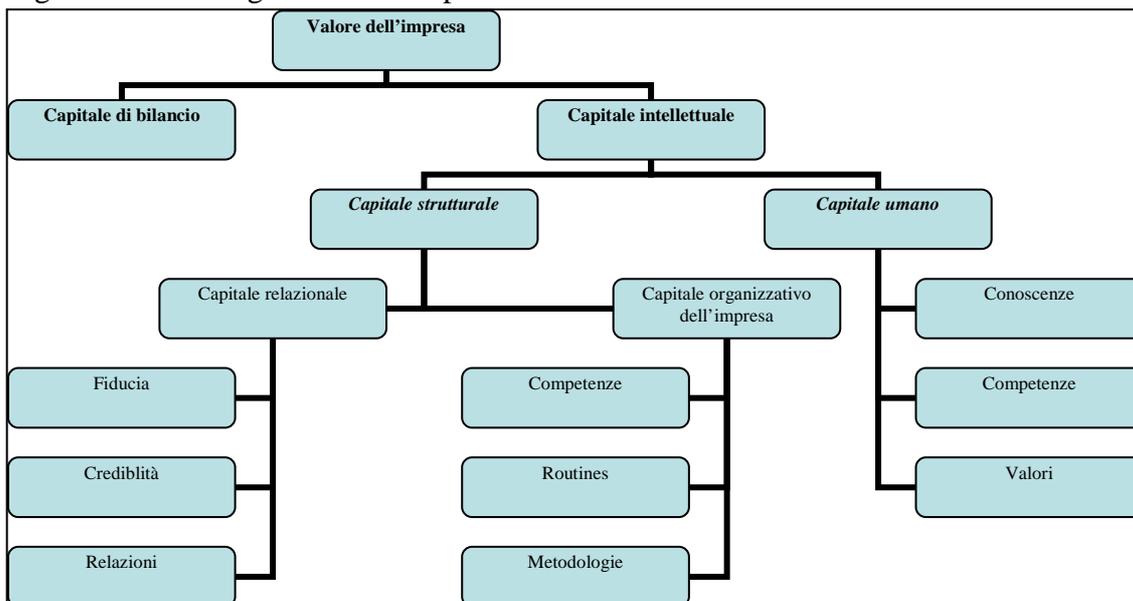
<sup>254</sup> Si rende necessario effettuare una distinzione tra i diversi termini usati, poiché nella letteratura spesso i termini di risorse (resources), abilità (skill), capacità (capabilities) e competenze (competence) sono usati o come sinonimi o con accezioni diverse. Amit e Schoemaker nel 1993 effettuano una sistemazione di tali definizioni, in particolare:

riportati in nota è possibile capire il senso dell'integrazione organizzativa e strategica delle politiche di gestione delle risorse umane. Si tratta di gestire uno stock e un flusso di conoscenza. Lo stock consiste nel capitale intellettuale dell'impresa che è embedded (incorporato) sia nelle persone, sia nei sistemi operativi (routine, procedure, politiche) dell'azienda. Lo stock che possiamo definire anche capitale intellettuale comprende nella suddivisione effettuata da Edvinsson e Malone nel 1997, il capitale umano: le skill, le conoscenze, le competenze delle persone; il capitale sociale o relazionale: le relazioni e le convenzioni che legano le persone; il capitale organizzativo: i processi, le routine entro l'azienda, quindi in sostanza le sue capabilities. Il flusso riguarda la conoscenza che viene creata all'interno dell'azienda trasferita e resa operativa. È attraverso tale flusso di conoscenza che l'impresa mantiene e sviluppa lo stock di capitale intellettuale, come evidenziato nella fig. 2.1.<sup>255</sup>

- 
- le risorse (resources) sono fattori fisici, tecnologici, finanziari e umani impiegati nell'impresa, le singole risorse in sé non hanno valore in termini di vantaggio competitivo, ma solo in quanto sono combinate in un sistema assieme ad altre risorse; per questa ragione il contributo di una risorsa alla creazione di valore dipende dalla disponibilità nel sistema di risorse complementari. La semplice disponibilità di risorse strategiche non è fonte di vantaggio competitivo. Questo deriva dall'efficace utilizzo di tali risorse e dalla capacità di combinarle in modo specifico;
  - abilità individuali (skills) sono le abilità di un individuo nello svolgere un certo compito, coprire una funzione, realizzare un task;
  - capacità (capabilities) sono repertori replicabili di azioni che i gruppi possono applicare a diverse situazioni utilizzando abilità e competenze, si parla di capacità organizzative, capacità manageriali, capacità dell'impresa;
  - competenze individuali: queste vengono usate secondo due prospettive teoriche diverse. Secondo la scuola americana di McClelland (1985), Boyatzis (1982) e altri, le competenze sono motivazioni, tratti caratteristiche, conoscenze, skill presenti negli individui che, in un determinato contesto organizzativo, nello svolgimento di un certo compito forniscono prestazioni sistematicamente superiori alla media. Le competenze di soglia sono invece le competenze minime necessarie per coprire un certo ruolo. Sotto questo aspetto, le competenze tecniche (percorso scolastico, esperienza specifica) sono considerate competenze di soglia, in quanto sono necessarie per svolgere il compito ma da sole non contraddistinguono i best performers né sono in grado di predire i comportamenti futuri. Secondo la scuola europea, le competenze sono un insieme di skill di cui dispone un individuo per coprire una o più posizioni o ruoli. Si distingue anche tra competenze tecniche, legate a know how specifici di una tecnologia o di una funzione, e competenze trasversali, legate ai comportamenti;
  - competenze organizzative (competences) consentono all'impresa di mobilitare e coordinare le proprie capacità al fine di raggiungere i propri obiettivi; si parla di core competences, di competenze distintive per designare il know how specifico dell'impresa, cioè la modalità unica con cui riesce a combinare le proprie competenze organizzative e individuali al fine di ottenere, in un certo task, una performance superiore a quella dei concorrenti;
  - dynamic capabilities denotano le relazioni intertemporali tra le risorse e le core competences e sono il frutto del processo che l'impresa deve essere in grado di presidiare per restare competitiva. Per effetto di tale processo, cambiano le competenze dell'organizzazione, sia quelle delle persone. Cfr COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano, p. 9.

<sup>255</sup> Aumentando in tal modo anche il valore economico dell'azienda.

Fig. 2.1 Il valore globale dell'impresa



**Fonte:** ns adattamento da EDVINSSON L. E MALONE M.S. (1997), *Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*, Harper Business.

In realtà ciò significa cercare di sviluppare, da parte dell'impresa, sempre più le dynamic capabilities.<sup>256</sup> Tale obiettivo, in funzione dei diversi approcci ed orientamenti, può essere differentemente interpretato e realizzato dalle politiche di gestione del personale poste a sostegno della strategia aziendale. Infatti, se siamo in presenza di un approccio strategico rivolto al breve periodo, la formazione è finalizzata ad incrementare la produttività delle risorse umane. In tal caso, la formazione assume un vero e proprio profilo operativo di semplice intervento posto in essere come risposta alle esigenze organizzative. Si sviluppa maggiormente l'addestramento rivolto ad erogare miglioramenti separati e immediati sulle risorse umane in modo da ottenere un miglioramento rapido delle prestazioni a discapito dello sviluppo del personale, che invece si innesta in un discorso di lungo termine. Mentre con un orientamento di lungo termine si imprime alla formazione un profilo completamente diverso, caratterizzato sia dallo sviluppo e dalla capitalizzazione delle risorse umane, risorse invisibili dell'organizzazione, che dal miglioramento del processo di apprendimento dell'impresa nel suo complesso, in risposta all'ambiente che offre innumerevoli opportunità tecnologiche e di mercato. L'attività formativa riveste, quindi, diverse attitudini nei confronti della strategia, da un lato ne rappresenta una delle determinanti fondamentali poiché in grado di intervenire sulla "cultura d'impresa", dall'altro può essere considerata come un meccanismo attraverso cui l'azienda si dota dei necessari strumenti per poter realizzare determinate scelte.<sup>257</sup> Ancora le

<sup>256</sup> Cfr. COSTA G. e GIANECHINI M. (2005), *op. cit.*, p. 10.

<sup>257</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 38.

politiche di formazione rappresentano uno strumento di strategia perché consentono all'azienda di realizzare, anche quando si incontrano diverse culture d'impresa, l'omogeneizzazione di un'unica cultura principale d'impresa. Ad esempio, durante i processi di fusione fra imprese, sorge il problema dell'utilizzo del fattore umano acquisito e della sua riorganizzazione all'interno di un nuovo complesso aziendale, poiché vengono ad essere convogliate in un unico sistema risorse provenienti da diverse esperienze e con differenti caratteristiche. L'attività di formazione può intervenire riequilibrando i gap o le differenze di "cultura d'impresa" esistenti.<sup>258</sup>

Nelle aziende altamente innovative (high tech) la formazione svolge una serie di funzioni volte ad evidenziare il suo carattere della interfunzionalità, che consente di supportare i processi di flessibilità della struttura organizzativa,<sup>259</sup> ma, soprattutto se rivolta ai soggetti che sono coinvolti nel processo di innovazione, agisce, oltre che sull'intera struttura sulla loro "cultura d'impresa".<sup>260</sup>

Alcuni esempi di obiettivi sono stati indicati nella tabella 2.1, la quale non vuole essere assolutamente esaustiva dato il carattere evolutivo di tale funzione.

Tab. 2.1 Obiettivi della funzione addestramento e formazione

1	Gestire il processo di trasformazione delle caratteristiche professionali (abilità, conoscenze, informazioni, atteggiamenti) delle risorse umane coerente con gli obiettivi dell'impresa, le tendenze del mercato del lavoro, le motivazioni del personale.
2	Salvaguardare e incrementare il valore del capitale umano anche in senso prospettico (employability).
3	Rendere coerenti le politiche di addestramento e formazione con le altre politiche del personale (in particolare con reclutamento e selezione, sistema di ricompense, sviluppo del personale).
4	Costruire coerenze, compatibilità e interazioni tra i processi di apprendimento organizzativo (organisation learning), che presidiano le competenze distintive dell'impresa, e i processi di apprendimento individuale.
5	Presidiare i valori di riferimento (professionali, culturali, etc.) dell'impresa.

Fonte: COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 264.

<sup>258</sup> In realtà vedremo nei successivi capitoli che uno strumento, per poter realizzare tale riequilibrio, risulta essere il bilancio delle competenze individuale.

<sup>259</sup> Si ricorda che i sistemi operativi di cui la gestione delle risorse umane fa parte, evidenziano l'aspetto dinamico della struttura organizzativa, che, invece, ne rappresenta l'aspetto statico.

<sup>260</sup> Si veda a tal proposito ITAMI H. (1988), *Le risorse invisibili*, GEA ISEDI, Torino, il quale ritiene che: «Nel passato, gli studiosi tendevano a definire strategiche solo le risorse che potevano essere misurate, come gli impianti e le attrezzature. Ciò, tuttavia, è restrittivo, in quanto vi sono risorse "invisibili", come una particolare tecnologia, le informazioni raccolte sul consumatore, il marchio, la reputazione e la cultura dell'impresa, che hanno un'importanza inestimabile nel definire il potere competitivo dell'azienda. Spesso anzi accade che queste risorse invisibili siano l'unica causa reale di un vantaggio competitivo aziendale che voglia essere duraturo».

### 2.3 I destinatari delle politiche di addestramento e formazione

Le politiche di addestramento e formazione si differenziano in base alla struttura organizzativa ed ai soggetti cui si rivolgono, ciò allo scopo di ottenere la massima coerenza tra gli interventi formativi, le caratteristiche degli individui e le esigenze caratterizzanti la strategia dell'azienda. Per tale motivo i destinatari dell'addestramento e della formazione vengono suddivisi in segmenti sulla base dell'unità organizzativa e della funzione cui appartengono. In tal modo gli interventi risultano più aderenti alla "cultura d'impresa". La segmentazione avviene anche sulla base del livello gerarchico e della categoria professionale. Pertanto, la formazione è suddivisa in formazione manageriale e non manageriale, le quali, a loro volta, si differenziano per contenuti e modalità di erogazione. Entrando nello specifico la distinzione risulta articolata per: alti dirigenti, dirigenti, quadri, impiegati ed operai. Un ulteriore elemento di distinzione è rappresentato dalla fase del ciclo di vita professionale del lavoratore, utile per attuare una distinzione dell'attività di formazione. Ad esempio un neolaureato pur avendo a disposizione un'ampia preparazione di base vi è sempre la necessità di dovergli fornire una cultura di tipo specialistica ed applicativa,<sup>261</sup> oppure un lavoratore con molti anni di esperienza può non avere quella flessibilità/dinamicità culturale capace di farlo adattare ai cambiamenti tecnologici che influiscono sulla propria attività lavorativa. Accanto alle azioni di formazione di tipo collettivo si distinguono le azioni formative individuali. In tal caso l'azione formativa deve tener conto di caratteristiche specifiche quali: il livello di prestazione svolta o il potenziale di crescita. La scelta di un parametro piuttosto che un altro dipende dall'orientamento dell'azienda che predispose l'attività di formazione.

In un'ottica di breve periodo si preferirà la prestazione, in una di lungo periodo, la formazione sarà finalizzata a valorizzare e sviluppare le potenzialità delle risorse umane.<sup>262</sup>

Di seguito la tabella 2.2 evidenzia le attività di addestramento e formazione nella loro diversa composizione.

---

<sup>261</sup> Anche se l'attuale impostazione universitaria si sta orientando nel fornire sempre più accanto alla preparazione di base una preparazione di tipo specialistico (laurea specialistica, master, corsi di perfezionamento, etc.), vale quanto ritiene SCIFO G. (1974), *Il capitale umano dell'impresa*, Isedi, Torino, P. 111), il quale asserisce che: «Un capitale umano, formatosi nella scuola ed immesso nell'attività produttiva in un periodo più o meno breve potrebbe configurarsi come obsoleto, cioè non più adeguato alle nuove situazioni determinate, per esempio, dallo sviluppo tecnologico, ma non necessariamente soltanto da questo».

<sup>262</sup> Cfr. COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 178.

Tab. 2.2      Attività di addestramento e formazione per segmenti

<p><b>Collocazione del personale nel ciclo di vita aziendale e professionale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>pre-assunti</i></li> <li>- <i>neo – assunti</i></li> <li>- <i>in fase di sviluppo (in vista di trasferimento o promozione)</i></li> <li>- <i>in fase di riconversione</i></li> <li>- <i>in fase di uscita</i></li> </ul>
<p><b>Caratteristiche del personale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>potenziale di crescita (basso/elevato)</i></li> <li>- <i>prestazioni attuali (scadenti/elevati)</i></li> <li>- <i>collocazione gerarchica professionale (professional/tecnici/manager/quadri/impiegati/operai)</i></li> <li>- <i>collocazione in cluster aziendali ed esterni</i></li> </ul>
<p><b>Referenti istituzionali:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>organismi pubblici con responsabilità in campo di formazione istituzionale, professionale e di formazione degli adulti (Unione Europea, Regioni, Ministero del lavoro, etc.)</i></li> <li>- <i>organismi professionali e sindacali</i></li> </ul>

**Fonte:** COSTA G. (1997), *op. cit.*, p. 265.

La formazione di professionalità, per motivi economici e sociali comporta l'intervento di più soggetti. Ciò porta l'impresa ad interrelazionarsi con diversi organismi istituzionali che vanno dalle Università ai Centri specializzati nella formazione agli Enti Pubblici (Regioni, etc.) ed Enti privati.<sup>263</sup>

## 2.4 L'assetto strategico della formazione

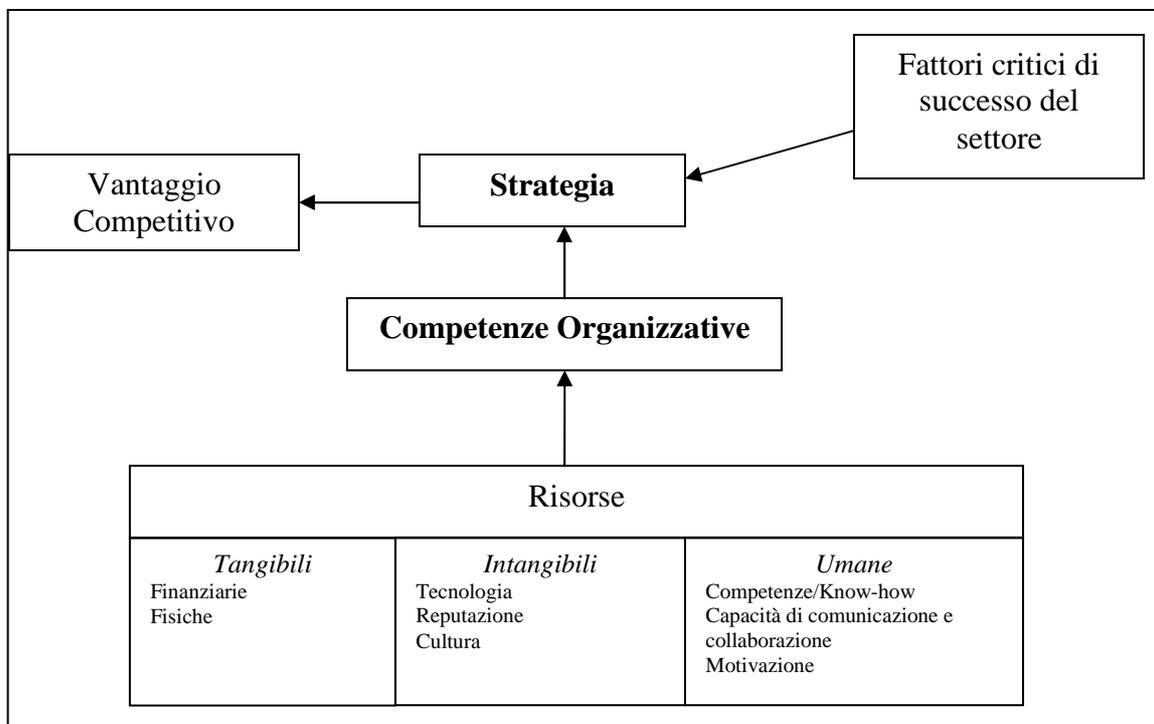
Per assetto strategico della formazione s'intende il posizionamento strategico della politica di formazione all'interno della struttura organizzativa dell'azienda. Prima di iniziare tale analisi è necessario individuare e definire i confini esistenti tra le risorse e le competenze dell'impresa.<sup>264</sup> Le prime sono i beni produttivi posseduti dall'impresa, mentre le seconde sono quello che un'impresa può fare. Inoltre, alla base della creazione del vantaggio competitivo non vi sono le singole risorse poste in maniera indipendente ma il vantaggio

<sup>263</sup> Un esempio di tale interrelazione è ravvisabile nel programma Cantieri realizzato dal Dipartimento della Funzione Pubblica con partner pubblici e privati, al fine di accelerare e dare concretezza ai processi di innovazione nelle amministrazioni pubbliche.

<sup>264</sup> Si veda a tal proposito: LANZA A. (2006), *op. cit.*, p. 10.

competitivo che esse originano e conferiscono all'impresa deriva dalla loro integrazione e coordinazione, volta a creare le Competenze organizzative (vedi fig. 2.2).<sup>265</sup>

Fig. 2.2 Rapporto esistente tra Risorse, competenze organizzative e vantaggio competitivo.



Fonte: GRANT ROBERT M. (2006), *op. cit.*, p. 164.

Da tale classificazione si può ottenere una ulteriore distinzione tra le competenze aziendali e quelle individuali. Infatti, mentre le prime si rivolgono all'intero assetto aziendale comprendendo anche le seconde e considerano l'impresa come complesso sistemico funzionante, le individuali si riferiscono specificatamente alle caratteristiche insite nell'organismo personale.

Le competenze individuali a loro volta si suddividono in: competenze professionali e comportamentali.<sup>266</sup> Le prime sono abilità tecniche contestualizzate. Le seconde abbracciano

<sup>265</sup> Cfr. GRANT ROBERT M. (2006), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, Terza Ed., Il Mulino, Bologna, p. 164.

<sup>266</sup> Cfr. COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano, p. 60, in cui: «Le competenze professionali sono contestualizzate in un ambito organizzativo e professionale e comprendono:

- le conoscenze che permettono di capire come funziona un certo processo o una certa attività. Generalmente si acquisiscono attraverso la formazione comprendendo: conoscenze enunciative (sapere che), che permettono di descrivere strumenti, macchine, processi e situazioni varie; conoscenze procedurali (sapere come) che riguardano le regole che consentono di utilizzare il sistema per ottenere un certo risultato;
- il sapere empirico, che molto spesso resta tacito, nel senso che chi lo possiede non è talvolta nemmeno in grado di verbalizzarlo e di comunicarlo ad altri. Consiste in successioni stereotipate di azioni in

più aspetti (professionali, relazionali, etc.), e possono essere applicate a contesti differenti. Le competenze comportamentali vengono spesso sottovalutate perché meno visibili, almeno ad un primo approccio, rispetto a quelle professionali. Inoltre, mentre le competenze professionali sono sottoposte ad obsolescenza e si “consumano” con il passare del tempo, soprattutto se non aggiornate o riconvertite (intervento della funzione della formazione), le competenze comportamentali sono destinate a permanere e ad accentuare le caratteristiche positive o negative mutano nel tempo con difficoltà (si veda fig. 2.3).

---

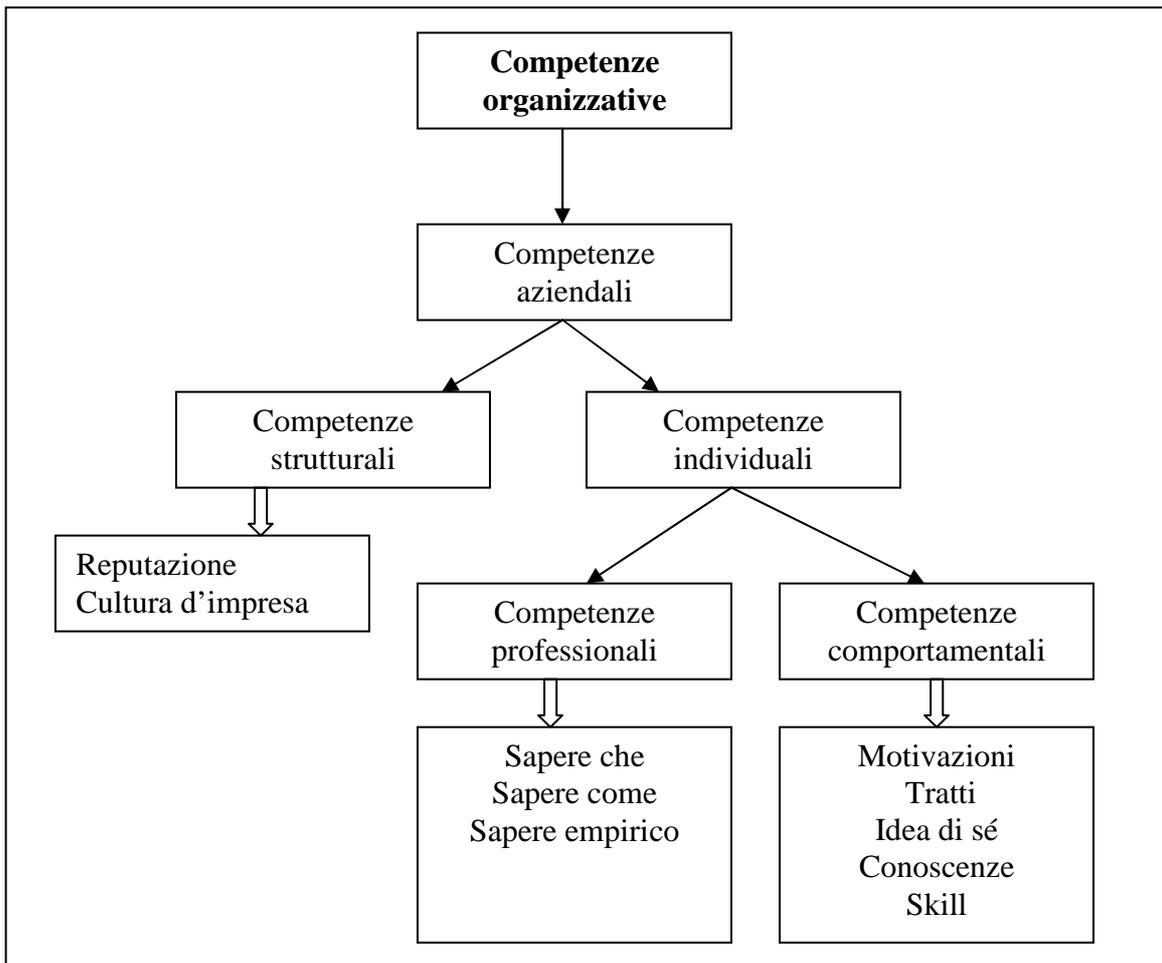
routine che vengono apprese attraverso la pratica e sono difficilmente trasmissibili, tipicamente si acquisiscono attraverso l'esperienza;

- le meta-conoscenze, che riguardano le conoscenze sulle proprie conoscenze e ne consentono la crescita e lo sviluppo nella successione delle diverse esperienze e dei cambiamenti di contesto. Tipicamente la meta-conoscenza beneficia della formazione ma si consolida nell'esperienza.

Le competenze comportamentali, invece, si manifestano in:

- motivazioni, schemi mentali, bisogni, spinte interiori che in modo stabile orientano e inducono le azioni dell'individuo, ad esempio le persone motivate al risultato (high-achiever) si pongono costantemente obiettivi impegnativi, si assumono la responsabilità della loro realizzazione e sfruttano il feedback per lavorare meglio;
- tratti, caratteristiche fisiche e psichiche dell'individuo e una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo in una certa situazione (controllo delle emozioni, resistenza allo stress) ad esempio il tempo di reazione e l'acutezza visiva sono tratti fisici-competenze di un controllore di volo;
- idea di sé, atteggiamenti, valori adottati, rappresentazione che l'individuo fa di se stesso (percezione del proprio ruolo sociale, autostima); ad esempio l'idea di essere efficace in quasi ogni tipo di situazione è parte dell'idea di sé e costituisce una competenza dell'assistente di volo;
- conoscenze, informazioni, teorie, concetti su un determinato campo disciplinare o, in altri termini, l'insieme dei saperi specifici e generali necessari per realizzare una determinata attività, ad esempio la conoscenza della fisica dei materiali da parte di un progettista di auto;
- skill, capacità di mettere in atto un sistema o una sequenza di comportamenti che sono funzionalmente coerenti con l'obiettivo di prestazione desiderato (capacità di pianificare, pensiero analitico) ad esempio le skill dei meccanici che cambiano quattro ruote e fanno il pieno in pochi secondi al pit stop in Formula Uno.

Fig. 2.3 Le Competenze Organizzative.



Fonte: ns elaborazione.

Bisogna osservare, così come affermano Costa e Gianecchini che: «Le teorie economiche del capitale umano operano attraverso astrazioni e sono in grado di riconoscere le competenze ex post, solo dopo che si sono manifestate nel mercato attraverso i prezzi. Le teorie organizzative cercano di individuare ex ante il valore del capitale umano per cercare di anticipare il comportamento organizzativo che viene assunto in tutta la sua complessità e che non può essere sintetizzata in un contratto o una qualifica professionale o un salario».<sup>267</sup>

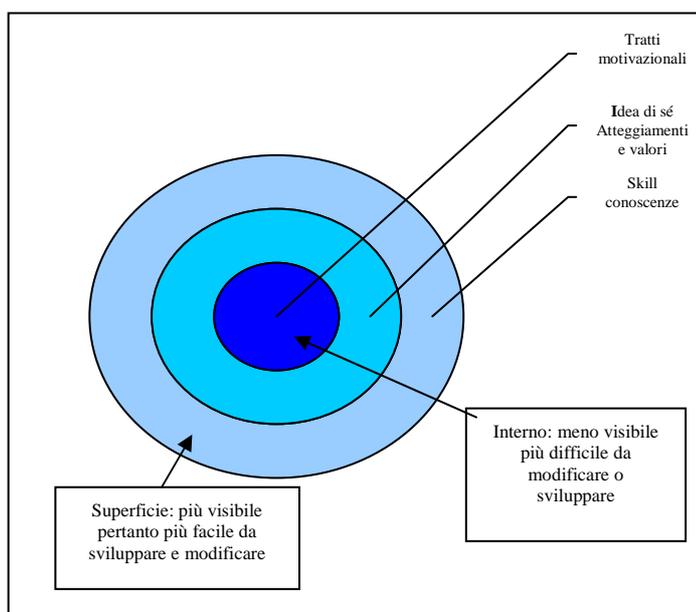
L'economia aziendale in tale campo accorpa tutte queste esigenze cercando di fornire, attraverso la programmazione, la valutazione ed il controllo delle politiche di formazione, nell'ambito della gestione sistemica delle risorse umane, un giudizio che deve essere sia ex ante e sia ex post, e riferito non solo al capitale umano ma all'intero capitale intellettuale. Le competenze che creano la possibilità di generare un vantaggio competitivo per l'azienda si suddividono in competenze di base (core competences) e competenze distintive. Boyatzis

<sup>267</sup> Cfr. COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *op. cit.*, p. 59.

(1982) definisce la competenza quale “caratteristica intrinseca di un individuo e casualmente collegata ad una performance efficace o superiore nella mansione”.<sup>268</sup> Il termine competenze di base, invece, è stato coniato da Hamel e Prahalad per indicare “le capacità essenziali per la performance e la strategia di un’impresa”,<sup>269</sup> mentre l’espressione competenze distintive è stato usato da Selznick per descrivere le attività che un’organizzazione svolge con particolare abilità rispetto ai suoi concorrenti (si veda la fig. 2.4). Secondo Hamel e Prahalad sono le competenze di base quelle che:

- contribuiscono in maniera preponderante alla creazione del valore per il cliente o all’efficienza con la quale quel valore viene trasferito;
- rappresentano le basi per entrare in un nuovo mercato.<sup>270</sup>

Fig. 2.4 Competenze soglia e competenze distintive



Fonte: ns adattamento da COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *op. cit.*, p. 63.

Le motivazioni e i tratti sono difficili da valutare e da sviluppare, mentre le conoscenze e le skill sono più visibili e modificabili sia attraverso la formazione sia l’apprendimento

<sup>268</sup> BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley.

<sup>269</sup> PRAHALAD C. K. E HAMEL G., “The core competence of the Corporation”, in *Harvard Business Review*, n. 3/1990

<sup>270</sup> Cfr. GRANT R. M. (2006), *op. cit.*, p. 171, da cui si evincono gli approcci per individuare le competenze organizzative di un’impresa, infatti: «Per l’individuazione delle competenze per un’impresa necessitano due tipi di approcci:

- un’analisi funzionale, che identifica le competenze organizzative in relazione alle principali aree funzionali dell’impresa;
- l’analisi della catena del valore, che classifica le attività dell’impresa seguendo un percorso sequenziale. La rappresentazione della catena del valore proposta da Michael Porter distingue fra attività primarie (quelle che riguardano i processi di trasformazione degli input e l’interfaccia con il cliente) e le attività di supporto».

esperienziale. È possibile così individuare i vari livelli di intervento delle politiche di formazione (vedi tab. 2.3).

Tab. 2.3 Livelli di azione della formazione

Politiche di formazione	Competenze professionali	<i>Conoscenze</i>
		<i>Meta-conoscenze</i>
	Competenze comportamentali	<i>Conoscenze</i>
		<i>Skill</i>

Fonte: ns elaborazione.

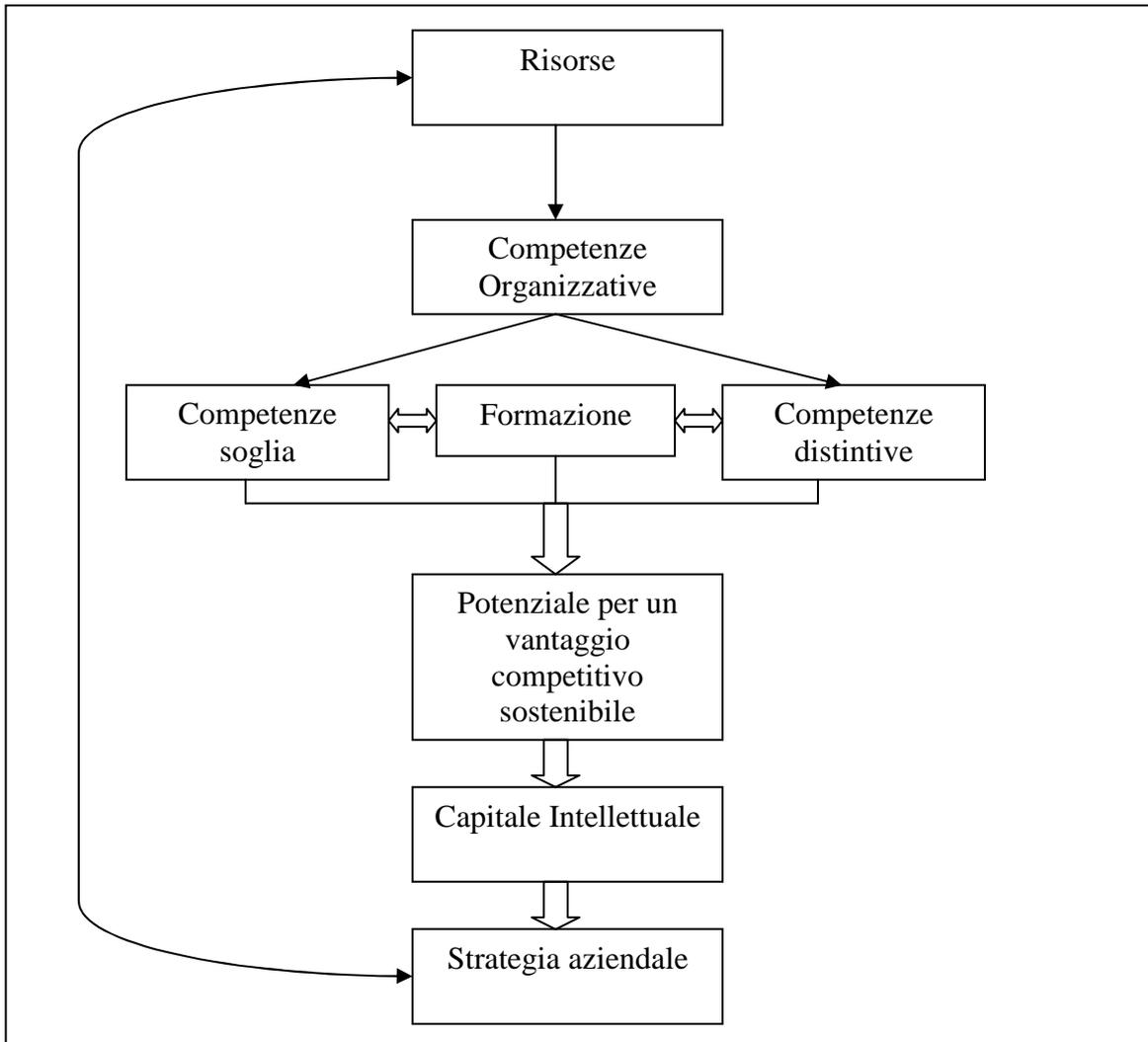
La prevalenza, nell'ambito aziendale, delle une sulle altre dipende esclusivamente dal tipo di aziende con cui abbiamo a che fare. In particolare, possiamo dire che in presenza di aziende di piccole dimensioni sicuramente l'elemento personale prevale rispetto a quello tecnico ed organizzativo, mentre in presenza di grande impresa l'elemento che agisce è la migliore coordinazione sistemica attraverso i meccanismi organizzativi che favoriscono l'interscambio delle conoscenze tra persone, gruppi e unità organizzative. In realtà non viene meno lo sviluppo delle competenze individuali dell'organismo personale ma la traduzione di tale sviluppo individuale in sviluppo di competenze organizzative.<sup>271</sup>

In sostanza, in molte situazioni intermedie la distinzione tra queste differenti tipologie di competenze tende a sfumarsi e si realizza una elevata interdipendenza tra competenze sviluppate dall'azienda derivanti dai meccanismi organizzativi e culturali d'impresa, e le conoscenze e le competenze delle singole persone, le quali diventano attori "pro-attivi" per l'evoluzione dell'impresa.<sup>272</sup>

<sup>271</sup> COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *op. cit.*, a pag 63 a proposito dei comportamenti organizzativi approfondiscono il concetto di intelligenza emotiva: «Per l'efficacia dei comportamenti organizzativi è rilevante quella che Goleman (1995) definisce *intelligenza emotiva*. L'intelligenza emotiva è la "capacità di riconoscere le proprie sensazioni e quelle degli altri, per motivare se stessi e per gestire bene le emozioni proprie e quelle che si sviluppano nelle relazioni con gli altri". Si manifesta attraverso due tipi di competenze. La prima è la competenza personale, intesa come consapevolezza, padronanza di sé e motivazione. [...] La seconda è la competenza sociale, intesa come modalità di gestione delle relazioni con gli altri, che dipende: dall'empatia e dalle abilità sociali". [...] In altri termini, l'intelligenza emotiva è l'abilità di comprendere, sperimentare e utilizzare le emozioni come fonte di energia umana, di informazioni, di relazioni e di influenza. In conclusione, l'insieme delle competenze di un individuo determina l'autonomia di cui può godere in diversi contesti organizzativi, aumentando o diminuendo il suo valore e i margini di libertà rispetto al ruolo assegnato.». Ancora sullo stesso argomento (intelligenza emotiva) si veda anche Ratti F. (2001), p. 105, il quale si interessa del funzionamento dell'intelligenza emotiva.

<sup>272</sup>BUTTIGNON F. (1996), *Le competenze aziendali*, Utet, Torino, p. 66.

Fig. 2.5 Schema di analisi delle risorse e delle competenze

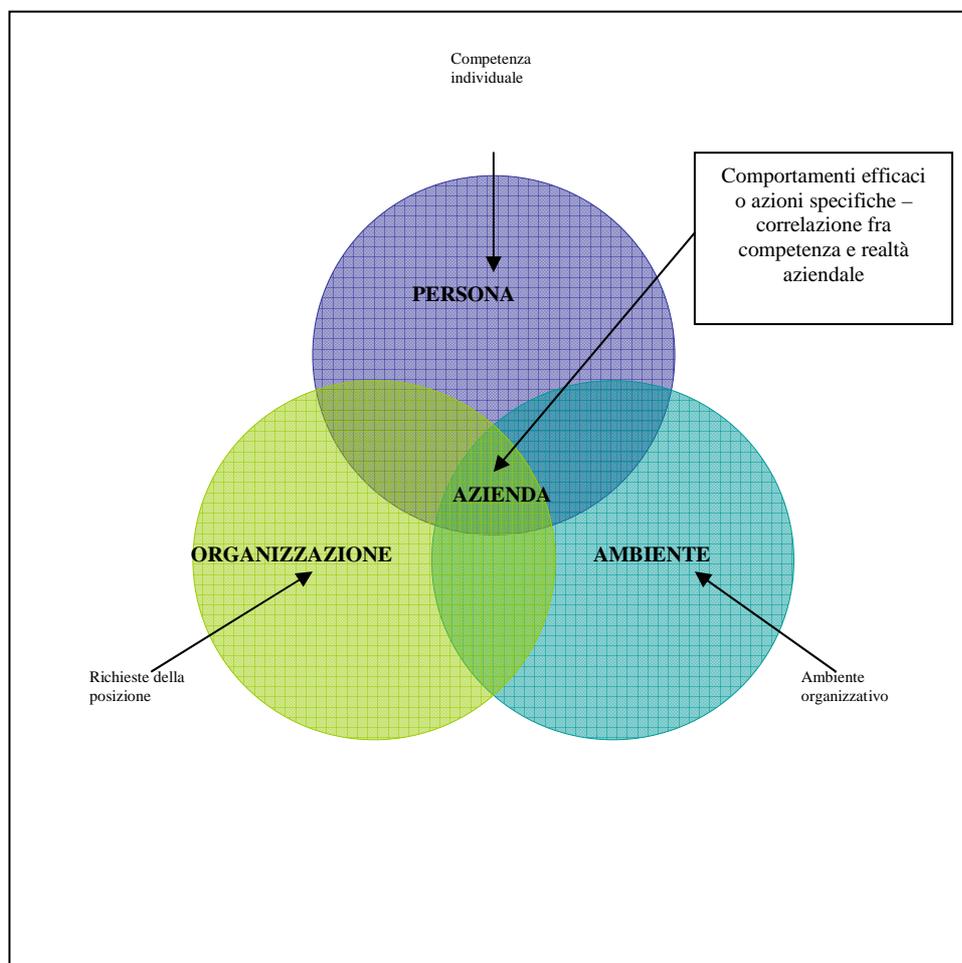


Fonte: ns adattamento da: GRANT R.M. (2006), *op. cit.*, p. 203.

L'analisi delle competenze comportamentali non deve indurre però a sottovalutare le competenze professionali necessarie nella determinazione delle prestazioni lavorative e nel realizzare la complessità della capacità aziendale. L'analisi delle competenze secondo un approccio psicologico-individuale non disconosce le conoscenze e le skill, ma le considera competenze di soglia, necessarie per ricoprire un certo ruolo, ma non idonee a distinguere i migliori performer ed a predire i comportamenti futuri sul lavoro. La differenza è ottenuta all'interno delle stesse competenze comportamentali dai tratti e dalle motivazioni, le quali costituiscono il vero motore di sviluppo della persona. Tuttavia, l'approccio psicologico-individualistico risulta pertinente per quanto riguarda l'analisi del capitale umano ma non è

sufficiente per la gestione del capitale intellettuale nella sua accezione globale e complessiva (si veda fig. 2.5).<sup>273</sup>

Fig. 2.6 I livelli di azione delle competenze



Fonte: ns adatt. da: RATTI F. (2001), *Competenze e talenti*, Guerini e Ass., Milano, p. 86.

Sui meccanismi di sviluppo delle differenti competenze si inserisce il ruolo portante e fondamentale della formazione quale variabile importante per la definizione di una strategia aziendale. Infatti, sulla base di quello che è il livello di considerazione dell'attività formativa aziendale, è possibile collocare le aziende in diverse posizioni strategiche presenti sul mercato (fig. 2.6).<sup>274</sup> A definire i contorni e le esigenze formative della risorsa umana

<sup>273</sup> COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *op. cit.*, a pag. 65.

<sup>274</sup> Si veda a tal proposito: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 42, in cui: «L'esame del sistema aziendale può invece esercitare un ruolo fondamentale nel processo di valutazione di una politica di formazione, comunque questa sia stata formulata, per giudicarne le probabili conseguenze sul sistema aziendale in termini di: effetti stabilizzanti (o destabilizzanti) sugli equilibri esistenti ed effetti di accelerazione (o deviazione) sulle tendenze evolutive. [...] Viene proposto un modello di riferimento per il posizionamento delle imprese rispetto alle scelte di politica formativa, considerando il grado di coerenza tra l'orientamento strategico di fondo e le politiche formative attuate a supporto della strategia aziendale. Sull'asse verticale viene indicata la risposta strategica al cambiamento esterno, di cui si è tenuto conto nella progettazione e nella realizzazione dell'azione formativa.

interviene un particolare strumento denominato “Modello delle competenze”,<sup>275</sup> con cui si individua il profilo ideale in termini di competenze, conoscenze, attitudini e valori per una specifica categoria professionale e quindi si valuta ogni singolo dipendente rispetto a quel profilo.<sup>276</sup> Dai risultati della valutazione delle competenze è possibile identificare quali sono i bisogni di formazione in base ai quali effettuare la selezione e lo sviluppo del personale e per poter decidere un’opportuna politica di remunerazione ed incentivazione.<sup>277</sup>

Le politiche di formazione intervengono sull’azienda con funzione strategica soprattutto per ciò che attiene lo sviluppo della cultura “d’impresa” e dei singoli “soggetti” che operano all’interno dell’organizzazione d’impresa, riuscendo a creare il presupposto adatto ad integrare e coordinare la capacità lavorativa del personale con la loro potenzialità di crescita

---

L’asse orizzontale indica, invece, il grado di integrazione della politica formativa con i processi operativi dell’impresa e, più in particolare con le gestione delle risorse umane. [...] Il primo quadrante “Baby” raggruppa situazioni molto diffuse, nelle quali la formazione non è collegata né alle strategie di risposta al cambiamento in atto, né ai processi operativi dell’impresa. La politica formativa risponde più ad un generico bisogno dei singoli individui, in fase iniziale di sviluppo, che non alle reali esigenze dell’impresa.[...] Il secondo quadrante “Routine”, individua quella classe di aziende in cui le attività di addestramento e formazione si collocano in uno stadio di buona integrazione progettuale e realizzativa con i principali processi operativi.[...] Nel quadrante “Vision” si collocano quelle aziende in cui la politica di formazione è orientata alla percezione delle variabili chiave del cambiamento esterno ed alla conseguente interiorizzazione di possibili strategie di risposta. Ciò evidenzia un progresso nella gestione della leva formativa in chiave strategica, la quale, tuttavia, rimane inserita in un debole sistema di coerenze e integrazione tra scenari, strategie e processi operativi. [...] La combinazione ottimale tra strategia ed integrazione della variabile formazione è indicata nel quadrante “Leader”. In questo caso la formazione, strettamente collegata agli altri processi operativi aziendali, risulta finalizzata agli obiettivi dell’impresa. [...] Si realizzano così le condizioni per realizzare una learning organization, in grado di anticipare profonde trasformazioni (turnaround) e di sostenere nel tempo la reingegnerizzazione continua dei processi e delle competenze.»

<sup>275</sup> Le imprese sono alla costante ricerca di efficaci metodi di valutazione delle performance attuali e potenziali dei loro dipendenti (e dei dipendenti potenziali). Le aziende nell’ultimo decennio guardano meno alle qualifiche formali e fanno maggiore assegnamento sulla flessibilità, sul potenziale di apprendimento e sull’attitudine al lavoro di gruppo. Molte imprese hanno adottato una specifica metodologia nota come assessment center, per la valutazione, attraverso un’ampia gamma di parametri quali-quantitativi delle capacità e dei profili dei singoli dipendenti.

<sup>276</sup> Cfr. GRANT ROBERT M. (2006), *op. cit.*, p. 169.

<sup>277</sup> I sistemi di retribuzione Knowledge based sono strettamente connessi alla valutazione delle competenze che non sostituiscono ma integrano i sistemi tradizionali di job evaluation. La retribuzione basata sulle competenze ha l’obiettivo di incentivare gli individui:

- ad aumentare il numero e il tipo di competenze sia di tipo “core” che legate al ruolo e alla famiglia professionale;
- ad accrescere il grado di possesso manifestato per ciascuna competenza;
- a migliorare i risultati attraverso lo sviluppo delle stesse competenze.

Si vengono così a premiare i percorsi di sviluppo intrapresi dagli individui per coprire i gap rilevati tra competenze necessarie e competenze possedute, rilevanti per l’organizzazione e per il proprio ruolo professionale. Il pay for competence può essere limitato alla parte variabile della retribuzione, o comprendere sia la parte variabile sia quella fissa. Nel primo caso si tratta di collegare la retribuzione variabile, oltre alla valutazione delle prestazioni sui risultati, anche alla valutazione delle competenze di ruolo e di famiglia professionale. La dinamica retributiva della retribuzione fissa rimarrà collegata alla posizione ricoperta e gli aumenti in base al merito o all’anzianità. Nel secondo caso risulta necessaria una revisione della struttura o curva retributiva, attraverso un sistema denominato broadbanding, ossia le fasce retributive sono inferiori rispetto a quelle determinate con la job evaluation tradizionale, ma in particolar modo per i ruoli più complessi, vengono previsti un minimo retributivo teorico più elevato e una maggiore distanza tra il minimo e il massimo della fascia di appartenenza. Occorre quindi integrare la job evaluation con un’analisi e mappatura delle competenze chiave e di ruolo a cui farà seguito il job grading, per classificare e pesare ciascun ruolo, confrontare con i dati del mercato ed infine, raggruppare i ruoli per complessità e criticità.

individuale ma, in particolar modo, con la potenzialità che deriva dal lavorare insieme sotto forma di gruppo collaborativo, dando luogo così allo sviluppo della risorsa intangibile: *cultura dell'organizzazione*.<sup>278</sup>

In effetti, lo sviluppo della cultura dell'organizzazione sembra rispondere maggiormente ad un approccio costitutivo e non strumentale per quanto riguarda la realizzazione di un vantaggio competitivo.<sup>279</sup>

## **2.5 Principali strumenti per la realizzazione delle politiche di addestramento e formazione. Sintesi della pianificazione di un intervento formativo**

Le politiche di addestramento e formazione per essere implementate all'interno di un'azienda devono essere coordinate e sistematizzate all'interno di alcuni strumenti (piani pluriennale e annuali di formazione) la cui realizzazione necessita di una fase preliminare riguardante l'analisi dei bisogni formativi. Le fasi principali, attraverso cui si realizza un intervento formativo sono:

- Analisi dei bisogni di formazione;
- Obiettivi di formazione;
- Pianificazione dell'intervento formativo;
- Erogazione della formazione;
- Controllo e valutazione dei risultati ottenuti.

La fase iniziale con cui poter realizzare tale intervento è rappresentata dall'analisi della domanda dei bisogni formativi.<sup>280</sup> Questa fase è caratterizzata dalla raccolta di tutte le informazioni sui singoli individui e sulla struttura organizzativa.

---

<sup>278</sup> Cfr. GRANT ROBERT M. (2006), op. cit., p. 170, in cui: «La capacità dei lavoratori di armonizzare il rispettivo impegno e di integrare le competenze individuali può dipendere, oltre che dalla capacità di lavorare insieme anche dal contesto organizzativo. Un contesto organizzativo in cui le persone collaborano fra loro è determinato da una risorsa intangibile: la *cultura* dell'organizzazione».

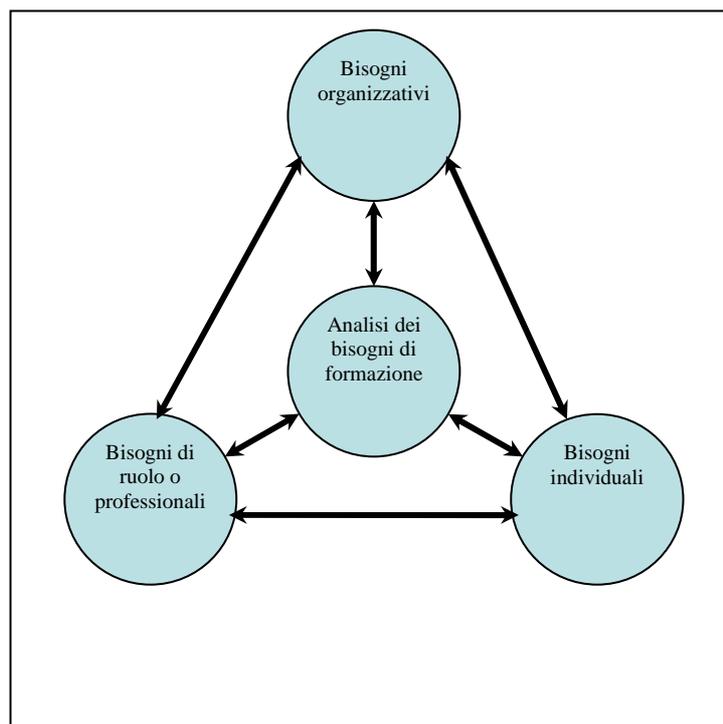
<sup>279</sup> Cfr. COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), op. cit., pp. 8-9, da cui: «L'approccio strumentale è tipico nel rapporto lineare tra strategia-struttura-sistemi operativi di gestione delle risorse umane. Una volta definita la strategia la risorsa umana è un soggetto passivo sul quale s'interviene affinché le sue caratteristiche e i suoi comportamenti rispondano ai bisogni del business. Mentre l'approccio costitutivo si basa sull'idea che le risorse umane possano entrare in maniera costitutiva, e non solo strumentale, nella definizione del vantaggio competitivo. [...] Il carattere costitutivo delle politiche del personale emerge quando la risorsa umana viene messa nelle condizioni di comportarsi come un soggetto portatore di un valore originario e autonomo, con una propria collocazione nel sistema organizzativo, capace di sviluppare e rigenerare competenze e relazioni anticipando le esigenze del cliente esterno ed interno. Le persone sono considerate portatrici di un'autonoma progettualità, di una capacità di innovazione, di una capacità di sviluppare e gestire il proprio valore. Corrispondentemente, l'azienda deve essere in grado di integrare queste persone nella struttura e nella strategia».

<sup>280</sup> In questo capitolo si analizzerà approfonditamente l'analisi dei bisogni di formazione mentre le rimanenti fasi del processo di pianificazione formativa saranno analizzate dettagliatamente nel terzo capitolo.

L'analisi dei bisogni viene ad essere implementata sulla base di un'analisi che deve riguardare tre livelli strategici d'intervento (fig. 2.7), che si esprimono in relazione ai:

- bisogni degli individui,
- bisogni del ruolo o professionali,
- bisogni dell'organizzazione.

Fig. 2.7 Sistema coordinato di analisi dei bisogni formativi



**Fonte:** ns adattamento da AUTERIE. (2001), *op. cit.*

La scelta fra uno dei diversi livelli dipende esclusivamente dalle finalità dell'attività formativa. Le tre aree insieme cercano di diagnosticare quali sono i bisogni che devono essere soddisfatti con la formazione. In effetti, i bisogni organizzativi identificano le esigenze formative che nascono dalle caratteristiche e dalle priorità del sistema aziendale. I bisogni di ruolo o professionali identificano le esigenze che scaturiscono dai ruoli organizzativi, mettendo in evidenza lo scarto esistente tra quello che l'azienda si attende dalle persone e quello che le persone attualmente fanno o fanno. Infine, i bisogni individuali caratterizzano le esigenze formative manifestate dal soggetto stesso, riferite o alla consapevolezza di carenze individuali rispetto a quanto richiesto dalla mansione affidata o ad attese e progetti di sviluppo professionale e personale. L'analisi dei bisogni formativi viene sviluppata sulla base di diverse fonti d'origine che possono essere di tipo diretto o indiretto, le prime sono rappresentate da documenti e atti aziendali, mentre le seconde da tutti quegli interlocutori che

per ruolo o per coinvolgimento nel problema ne sono interessati. Pertanto, possiamo dire, cercando di collegare i bisogni alle fonti, che per i bisogni organizzativi costituiscono fonti indirette: le riflessioni strategiche, i documenti aziendali di pianificazione, le indicazioni di budget, le statistiche del personale, il piano del personale, le politiche di formazione, le statistiche della formazione, i progetti aziendali rilevanti, la normativa e il contratto; mentre sono fonti dirette: la direzione aziendale, gli opinion-leader, i responsabili di unità operative. Invece, per i bisogni professionali sono fonti indirette: i profili professionali, i mansionari, i dati della valutazione delle prestazioni e del potenziale; e fonti dirette: i capi, gli opinion – leader. Infine, per quanto attiene i bisogni individuali rappresentano fonti indirette: le indagini di clima, la valutazione dei risultati della formazione, le ricerche; e fonti dirette: le persone stesse attraverso interviste o questionari.<sup>281</sup>

A seconda dei livelli l’offerta formativa si differenzia, infatti, il livello individuale viene soddisfatto con corsi standard aziendali o interaziendali, il livello dei ruoli con formazione volta a sensibilizzare, motivare e sostenere l’immagine del proprio ruolo all’interno dell’azienda, mentre il livello dell’organizzazione si struttura con una formazione che interviene sui cambiamenti aziendali e sui cambiamenti della “cultura d’impresa”. Le metodologie di intervento si differenziano anch’esse in base al livello passando dall’utilizzo di questionari, interviste e job description per i primi due livelli, a strumenti e metodologie di analisi organizzativa (utilizzando a volte anche esperti esterni) per il terzo livello. Nella tabella 2.4, è riportato in sintesi il legame tra i livelli, gli strumenti e la tipologia di intervento scelto o definito.

Tab. 2.4 Analisi dei bisogni e livelli

<b>Livello</b>	<b>Strumenti</b>	<b>Tipologia interventi</b>
Individuale	Questionari Interviste Job Description	Corsi standard e interaziendali
Ruoli o Professionalità	Questionari Interviste Job Description	Formazione mirata volta a sensibilizzare, motivare e sostenere immagine
Organizzazione	Analisi organizzativa	Formazione su cambiamento cultura d’impresa

Fonte: ns. adattamento da COSTA G. (1990), *op. cit.*, p. 180.

In sostanza, l’analisi dei bisogni di formazione è volta a raccogliere tutte le informazioni riferite ai singoli individui in merito alle loro necessità, volontà, bisogno di colmare o

<sup>281</sup> Cfr. AUTERI E. (2001), *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, 3<sup>a</sup> Ed., Milano, p. 172.

sopperire ai gap di competenze. Tale analisi può essere sviluppata attraverso due approcci: un approccio sistemico e un approccio strategico.

Il primo è diretto a pianificare in maniera regolare e sistematica le attività di formazione e di sviluppo delle competenze in contemporanea con lo sviluppo delle altre attività aziendali. Il secondo, invece, è un approccio che segue lo sviluppo dello scenario competitivo rivolgendosi allo sviluppo della formazione diretta alla creazione di un vantaggio competitivo e il processo formativo è un processo funzionale alle esigenze manifestate dall'organizzazione nei piani strategici. Si sperimentano, pertanto, nuove metodologie che indirizzano il processo produttivo verso la creazione di competenze volte al cambiamento organizzativo. In questo modo si incoraggia i soggetti a valutare i propri bisogni in una prospettiva di lungo termine e contestualizzata alla crescita e allo sviluppo dell'organizzazione aziendale.

Inoltre, l'analisi dei bisogni di formazione consente all'azienda di verificare se il livello delle competenze possedute dai soggetti è pari a quello ottimale. Dalla differenza fra questi due parametri si ottiene il gap di rendimento e quindi diventa necessario a questo punto implementare un percorso formativo.

Una volta determinato il livello di intervento occorre stabilire le modalità operative da utilizzare nell'eseguire la ricognizione dei bisogni formativi.

In tal caso si ricorrerà ad:

1. un'analisi di taratura, la quale partendo da una conoscenza generica delle esigenze formative cerca di far convergere i bisogni espressi sull'organizzazione;
2. un'analisi ad ipotesi, se l'obiettivo è diretto a verificare una ipotesi già nota relativamente ai bisogni formativi;
3. un'analisi conoscitiva completa, quando i dati disponibili non sono ritenuti attendibili.<sup>282</sup>

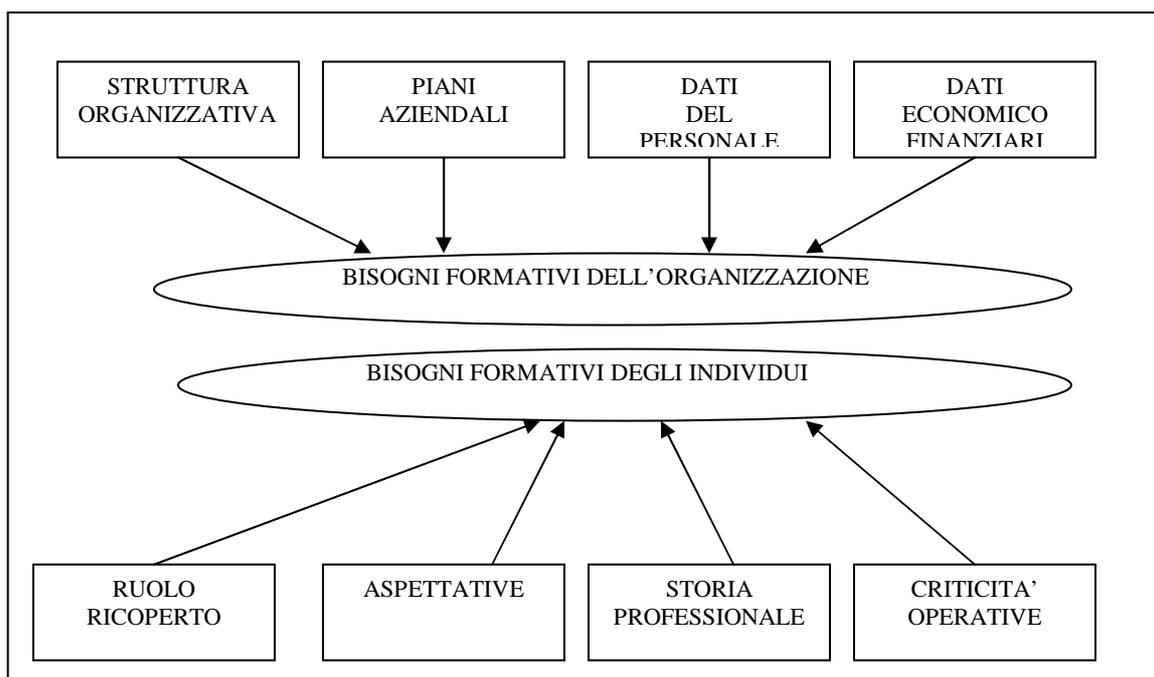
Ottenere un quadro chiaro e leggibile dei bisogni formativi, a seconda dei livelli strategici di intervento, consente all'azienda di avere una migliore informazione, ma anche di poter pianificare e distribuire con maggior coerenza le risorse disponibili e di poter confrontare i risultati dei diversi livelli strategici, in modo da modificare ed integrare immediatamente le singole strategie rispetto ai livelli previsti.

Nella fig. 2.8 successiva si evidenziano e confrontano i diversi bisogni degli individui lavoratori e dell'azienda e i fattori che influiscono su di essi.

---

<sup>282</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 67.

Fig. 2.8 Le dimensioni dell'analisi dei bisogni formativi



Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 69.

Dopo aver enucleato i bisogni formativi dell'azienda è necessario determinare gli obiettivi consistenti nella esplicitazione dei bisogni in obiettivi formativi. Gli obiettivi formativi possono essere: didattici, comportamentali, formativi in senso stretto, di soddisfazione, di efficienza e di efficacia. Gli obiettivi formativi, si collegano, oltre che, alle esigenze del personale, alle esigenze aziendali per cui dovranno contemporaneamente interessare i livelli riguardanti:

- la gestione operativa;
- il comportamento organizzativo;
- il ruolo organizzativo;
- il ruolo professionale;
- lo sviluppo strategico.

Risulta evidente che alcuni di questi obiettivi rientrano nella formazione di base mentre altri in quella di sviluppo.

L'attività di progettazione degli interventi formativi consiste nel definire sulla base delle informazioni ottenute da parte dei dipendenti da formare (analisi dei bisogni) e degli obiettivi da raggiungere (previsti dal management aziendale), la tipologia di attività formativa da erogare in relazione, quindi ai soggetti, ai budget di spesa assegnati, alla logistica e ai tempi a disposizione. È questa la fase cruciale, in cui si concentra tutta l'azione strategica dell'attività di formazione e sviluppo di un'azienda. In questo momento è importante eliminare alcune

problematiche di tipo logistico-economico-organizzativo che potrebbero originarsi dalla indisponibilità di un adeguato supporto informativo capace di valutare ciascuna offerta formativa nella sua completezza dimensionale, o problemi legati alle competenze ed al ruolo di coloro che si interessano della gestione dell'offerta formativa. Infine, un altro problema legato agli investimenti in formazione è che non sempre le disponibilità economico-finanziarie rispecchiano le esigenze dell'azione formativa.

Alla progettazione segue l'erogazione dell'offerta formativa attraverso una molteplicità didattica che viene scelta di volta in volta ed in funzione delle tipologie di esigenze formative: piani di rotazione, lezioni, seminari, metodo dei casi, metodo incident, autocasi, metodo dei progetti, simulazioni operative (in basket), simulazioni sequenziali (business game), l'action learning, sviluppo creatività (brainstorming), role playing, i T – Groups, analisi transazionale, confrontation meeting, piattaforme e-learning, etc.

La fase finale è quella di controllare e valutare che l'offerta formativa sia rispondente alle esigenze del personale e soddisfi i fabbisogni formativi e le esigenze strategiche d'impresa manifestate dal vertice aziendale. La valutazione attuata all'interno delle diverse fasi consente di poter monitorare continuamente il lavoro e intervenire attraverso delle correzioni o reindirizzamento dell'attività formativa.<sup>283</sup>

Nella tabella 2.5, procedendo dall'alto verso il basso, si evidenzia come la valutazione interviene in ciascuna fase del momento formativo.

Tab. 2.5 Momenti dell'intervento formativo e fasi di valutazione

Analisi dei bisogni
Obiettivi formativi
<b><i>Valutazione ex-ante del contesto organizzativo</i></b>
Progettazione dell'intervento
<b><i>Valutazione degli input informativi</i></b>
Realizzazione
<b><i>Valutazione in itinere del progetto</i></b>
Analisi dei livelli di efficacia e di efficienza
<b><i>Valutazione ex-post del progetto</i></b>
Analisi complessiva dei risultati
<b><i>Valutazione prospettica</i></b>

<sup>283</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 45.

## Definizione nuovo progetto

**Fonte:** CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 50.

Lo strumento che ci consente di gestire in maniera sistematica l'attività di formazione è il Piano di Formazione, il quale contiene (in estrema sintesi), la definizione degli obiettivi di intervento suddivisi in:

- conoscenze, sistema di nozioni teoriche e astratte;
- abilità, capacità di affrontare determinate situazioni lavorative;
- atteggiamenti ed opinioni, valori di riferimento che orientano l'azione;
- emozioni e sentimenti, capacità di dominare la propria sfera affettiva, sviluppare rapporti interpersonali equilibrati nell'ambito del lavoro, di controllare l'ansia, etc.

Altri aspetti che compongono un piano di formazione sono:

- il tipo di formazione: direzionale, base di settore, funzionale, di integrazione;
- i soggetti destinatari: individui, gruppi individuati per funzione, categorie professionali, etc.;
- soggetti erogatori: organi interni o enti esterni pubblici o società di consulenza;
- metodi didattici: addestramento o formazione;
- aspetti operativi: aule, insegnanti, orari, etc.;
- aspetti economici: budget di formazione.

### **2.6 Il Knowledge Management**

Negli ultimi decenni la formazione si è indirizzata verso profili di progettazione, promozione, facilitatore e valutazione dei processi di apprendimento, al fine di poter ottenere momenti continui e costanti di valutazione, sistematizzazione, capitalizzazione e diffusione delle competenze in maniera continua, ed azioni e comportamenti organizzativi che, integrati e completati dalle diverse tecnologie multimediali, hanno consentito l'implementazione della cosiddetta "Learning Organization". Per poter definire tale modello organizzativo è necessario partire dalla considerazione che le organizzazioni, siano esse piccole, medie o grandi apprendono quando sia i singoli individui che i gruppi acquisiscono nuove competenze e concretizzano, ottenendo dei risultati, azioni visibili che derivano dall'apprendimento. Per poter realizzare questi obiettivi si devono creare le condizioni favorevoli (come i valori diffusi "cultura d'impresa", politiche di gestione ancorata all'assetto strategico dell'impresa, etc.), al fine di poter realizzare un collegamento organico e non casuale fra apprendimento individuale, trasferimento al gruppo e all'organizzazione, miglioramento continuo e innovazione. La

cosiddetta organizzazione orientata all'apprendimento è, in sostanza, quella che fa dell'apprendimento stesso la competenza distintiva e il vantaggio competitivo dell'unità organizzativa, intesa quest'ultima come una "comunità di apprendimento" e non come una semplice "collettività di lavoro". Tuttavia, una comunità di apprendimento caratterizzata da:

- un intreccio fra apprendimento e innovazione come condizione indispensabile del successo;
- uno stretto legame fra apprendimento e azione, una conoscenza finalizzata alla realizzazione di comportamenti operativi;
- l'esigenza sia di conoscenze che di capacità e qualità personali in grado di sostenere l'apprendimento.

Le caratteristiche di tale modello organizzativo "Learning Organization" possono essere realizzate solo se si dispone di un management attento che riesca a tradurre tutto ciò che è conoscenza in competenze, esperienze e informazioni che sono alla base dei vantaggi competitivi durevoli. Tale nuova concezione ha dato luogo all'affiancamento, negli ultimi decenni, di una nuova funzione gestionale: il Knowledge Management.

Per Knowledge Management s'intende una particolare funzione che da una parte mira a creare, catturare, organizzare e rendere disponibile il capitale conoscitivo dell'impresa e per l'impresa e dall'altra parte sostiene le attività di apprendimento nelle imprese valutando costantemente lo stato dell'arte, ponendo obiettivi di miglioramento e creando le condizioni indispensabili per attuarli attraverso interventi e l'uso di strumenti appropriati e coerenti, raggruppabili dal punto di vista esemplificativo in:

- interventi sulla cultura aziendale: sviluppo e formazione, leadership appropriate, incentivi, etc.;
- interventi sull'organizzazione: ridisegno dei processi aziendali (con nuove e meglio integrate modalità di lavoro), alleanze, acquisizioni, adeguamento dei sistemi di controllo, etc.;
- sviluppo e utilizzo delle tecnologie dell'informazione: sistemi informativi, telematica, intranet, etc.

La conoscenza viene gestita dai manager come se fosse uno dei vari aspetti del loro lavoro quotidiano.

Non esiste un unico approccio per il Knowledge Management. Le politiche e le tecniche usate possono differenziarsi da organizzazione ad organizzazione (in base agli obiettivi di sviluppo, di rilancio dell'azienda, del maggiore o minore orientamento al mercato, etc.), anzi appare molto in voga l'uso di tecniche di formazione "blended" (FAD, tutoring-coaching, aula

tradizionale face to face, training on the job, etc). L'aspetto che unisce comunque le differenti organizzazioni è dato dalla considerazione che la conoscenza e la qualità delle competenze (in particolare le core) sono strategiche e quindi determinanti per la sopravvivenza e il successo dell'organizzazione. Diventa, pertanto, componente organica dell'azione manageriale il perseguire l'acquisizione di nuove conoscenze di gestione e distribuzione delle stesse all'interno della azienda nei confronti di chi ne ha più o meno bisogno. Inoltre, l'azione è volta anche a dare la disponibilità di tale conoscenza accessibile a tutti coloro che lo vogliono e ad integrare e scambiare le conoscenze nei confronti dell'intera organizzazione fra le diverse aree che la compongono. In questo contesto risulta importante l'attenzione allo sviluppo di un ruolo dei capi ai vari livelli orientato al coaching, al mentoring e al counseling.<sup>284</sup>

Tuttavia, bisogna notare che la conoscenza da sola non è un fattore sufficiente per lo sviluppo delle risorse umane dell'impresa, molto dipende da come queste sono motivate e soprattutto aiutata ad acquisirla, quindi dalle diverse politiche di formazione e sviluppo attuate nell'azienda.<sup>285</sup> Inoltre, per consentire uno sviluppo sostenibile del Knowledge Management vi deve essere un adeguato sviluppo tecnologico che consenta di accumulare, scambiare e diffondere la conoscenza in rete.<sup>286</sup> Infine, negli ultimi tempi si sta osservando lo sviluppo e la diffusione, tra le aziende che utilizzano il sistema di fabbrica integrata (lean production), di una *micro knowledge management*, ossia anche l'operaio o l'addetto alle macchine aggiorna e gestisce, a seguito della elaborazione di indicatori di performance di produzione, qualità,

---

<sup>284</sup> In alcune organizzazioni, attente alla gestione del personale, sono previsti progetti formali di cambiamento individuali che includono il coaching, il mentoring e la formazione, utilizzata anche per il cambiamento di gruppo. Il coaching è una forma di consulenza atta ad attivare nell'individuo un processo di autosviluppo personale, cambiamento, innovazione e aggiornamento mediante l'aumento della fiducia nelle proprie capacità e della motivazione al risultato. L'interazione tra il coach e il coachee è un rapporto di collaborazione basato su due cardini: da un lato la graduale gestione del cambiamento, che passa attraverso l'analisi dettagliata dei blocchi di creatività, percettività e autostima; dall'altro, lo sviluppo di attitudini e competenze utili per il raggiungimento della meta prefissata. Un intervento di coaching può essere finalizzato al rilancio dell'efficienza professionale e della carriera dell'individuo in un momento delicato di passaggio, può essere usato in fase di inserimento nell'organizzazione oppure può contribuire a rendere attivo il desiderio di migliorare la performance nel lavoro, esplorando strategie nuove ed efficaci. Il coaching, insieme al counseling e al mentoring, risponde, dunque, in maniera differenziata alle esigenze di supporto richieste dalle persone durante momenti diversi della vita professionale. La differenza tra queste tre tipologie di supporto si riscontra nel campo di azione nelle quali operano. Il counseling, per esempio agisce nella sfera psicologica dell'individuo e si concentra sulle problematiche emotive del consultante. Al centro dell'intervento possono esserci difficoltà di inserimento nell'ambito lavorativo o interpersonale o ancora crisi e disagi di varia origine. Attraverso la capacità di ascolto, orientamento e sostegno, il counsellor aiuta la persona a superare un momento di particolare crisi. Il mentoring, invece, nasce come processo di "accompagnamento" tra un soggetto con esperienza e un giovane assunto all'interno dell'azienda allo scopo, oltre che di guidare il giovane, per esempio, in periodi di cambiamento, di assicurare all'azienda una certa continuità di trasmissione di dati, norme e impostazioni del lavoro. Questo processo è un'opportunità di arricchimento e di scambio all'interno della cultura aziendale, dove sia il mentore sia il mentee hanno l'occasione di confrontarsi e sviluppare idee.

<sup>285</sup> Cfr. AUTERIE. (2001), *op. cit.*, p. 179.

<sup>286</sup> Esempi di comunità virtuali che si scambiano informazioni, di knowledge sharing, di socializzazione di best practice sono possibili grazie alla rete tecnologica. Quindi l'e-learning diventa un ottimo strumento per lo sviluppo del knowledge management.

scarti, consumi, fermi macchina, etc., una propria banca dati monitorando e modificando, e nel contempo apprendendo costantemente, grazie alla conoscenza che si origina con la tecnologia a disposizione, di cui il micro operatore si ausilia nell'espletamento della propria mansione.<sup>287</sup>

## **Conclusioni**

Abbiamo evidenziato nel corso del secondo capitolo come la formazione diviene variabile strategica nella gestione aziendale e come gli obiettivi che essa si pone debbano integrarsi completamente con le politiche strategiche dell'azienda, in modo da ottenere un vantaggio competitivo tale da consentire all'azienda stessa di collocarsi su un livello alto di competitività.

La formazione in effetti impatta sulle risorse umane a disposizione dell'azienda, ma non solo, essa agisce anche sul contesto socio – economico – ambientale di mercato in cui l'azienda stessa opera.

Gli strumenti che consentono di definire tale assetto strategico partono da una pianificazione dell'intervento formativo ben precisa e delineata delle politiche di addestramento e formazione, la quale una volta definiti gli obiettivi da raggiungere ed effettuata una opportuna analisi dei bisogni formativi deve sviluppare una progettazione dell'intervento formativo.

Appare evidente la necessità di attuare anche una valutazione costante e continua dei risultati ottenuti in ciascuna fase, in modo da poter modificare l'azione formativa ed adeguarla alle proprie esigenze strategiche.

Negli ultimi decenni il management aziendale si sta sempre più indirizzando verso nuove forme di modelli organizzativi e funzioni gestionali tra cui il knowledge management che consente di utilizzare la conoscenza diffusa in azienda per il bene dell'intero complesso aziendale.

---

<sup>287</sup> Si veda: CAPUCCI U. (2005), "E-learning, un importante supporto del Knowledge management", in *FOR*, n. 63, Milano, p. 5.

## Capitolo terzo

# **Pianificazione, controllo e valutazione dell'attività di formazione**

### **Introduzione**

Le persone che entrano nel processo del ciclo del valore delle risorse umane si caratterizzano per determinate competenze siano esse professionali che comportamentali.<sup>288</sup>

L'individuazione, nel mercato del lavoro, di persone che rispondono alle esigenze della propria attività aziendale è una funzione che deve soddisfare le specifiche esigenze delle diverse aree di cui l'azienda si compone. Ecco perché si ritiene necessario nonché vitale per un'azienda iniziare un processo di pianificazione della gestione delle risorse umane che debba incontrare nella sua esplicitazione momenti di valutazione e di controllo della rispondenza fra le capacità (competenze) delle risorse umane con le esigenze strategiche dell'azienda.

Le competenze costituiscono il fulcro su cui si poggiano le leve gestionali e le motivazioni forniscono l'energia per azionarle. Il risultato è costituito dalle prestazioni che le persone forniscono all'organizzazione. L'approccio per competenze può essere utile per fare un check-up della popolazione aziendale e definire così il portafoglio di competenze a disposizione dell'organizzazione per orientare i processi di selezione, orientamento e formazione, e per poter gestire al meglio la performance presente all'interno dell'azienda. La ricognizione del proprio potenziale a disposizione nell'azienda consente al management di implementare le proprie strategie di crescita e sviluppo aziendale.

L'attività che risponde ai requisiti di cui sopra è la programmazione del personale la cui funzione definita dal punto di vista tradizionale è quella di assicurare la disponibilità quantitativa e qualitativa di risorse umane necessarie alla realizzazione dei piani aziendali e di assicurare, nel contempo, le condizioni per una loro gestione in coerenza con la dinamica legislativa, contrattuale, tecnico-economica e sociale.<sup>289</sup>

In questo capitolo si intende porre in risalto il legame esistente fra la pianificazione, il controllo e la valutazione della formazione e gli effetti della formazione sulla competenza, in particolare, sul valore economico che la competenza riesce ad esprimere in termini di maggior valore aziendale e di come tale effetto produca un feed-back di ritorno sugli investimenti in

---

<sup>288</sup> La visione è sempre quella di un fattore analizzato nella sua complessità.

<sup>289</sup> COSTA G. (1997), *Economia e Direzione delle Risorse Umane*, Utet, Torino.

formazione in senso incrementale sul valore economico dell'azienda. Ricordiamoci sempre della suddivisione di Edvinsson e Malone del capitale globale d'azienda.

### **3.1 Il processo di pianificazione programmazione e controllo dell'attività formativa**

I concetti di pianificazione, programmazione e controllo riferito all'attività di formazione sono da intendersi alla stessa stregua di quelli generali, riferiti all'intero complesso aziendale. Infatti, è necessario che fra la pianificazione aziendale e quella della formazione vi sia sempre coincidenza di intenti, ossia la pianificazione dell'intervento formativo è da effettuare in coerenza e coordinazione, rispettando la stessa linea di azione, con la pianificazione aziendale. È possibile strutturare il processo di pianificazione formativa in funzione del tempo, per cui quando parleremo di piano pluriennale di formazione ci riferiremo a un periodo medio (triennale al massimo quinquennale), mentre su un lasso temporale annuale ci riferiremo al piano annuale di formazione e in tal caso parleremo di programmazione formativa.<sup>290</sup>

La pianificazione dell'intervento formativo deve essere effettuata, innanzitutto, rispettando quello che è il piano strategico aziendale, ad esso deve conformarsi ed omogeneizzarsi. Le fasi iniziali attraverso cui l'intervento formativo si realizza sono quindi la pianificazione, la programmazione e la progettazione dell'attività formativa. Della prima ne abbiamo già parlato. La programmazione invece circoscrive le operazioni volte a individuare e stabilire l'ambito d'azione entro cui l'intervento formativo deve realizzarsi nel corso di ciascun periodo amministrativo di riferimento. In sostanza, individua degli standard di formazione generali che dovranno essere seguiti per rendere gli interventi confrontabili fra loro nel tempo, come: la tipologia di utenza cui l'azione formativa si indirizza, il tipo di intervento, la domanda culturale o professionale proveniente dall'azienda. Delinea i contorni entro cui l'azione deve realizzarsi. Dalla fase della programmazione scaturisce l'operatività vera e propria che si manifesta con la progettazione del Piano Annuale di Formazione. Con la fase della

---

<sup>290</sup> Si veda a tal proposito: BRUSA L. (2001), *Sistemi manageriali di programmazione e controllo*, Giuffrè Ed., Milano; il quale definisce la pianificazione aziendale di lungo periodo, quindi "strategica", come: «il processo della pianificazione strategica è invece l'insieme delle fasi occorrenti affinché si possano tracciare in modo il più possibile razionale ed efficace le linee-guida durevoli del comportamento aziendale. Particolarmente quando l'azienda è caratterizzata da obiettivi primari di carattere economico – finanziario, il processo di pianificazione strategica è rivolto alla formulazione delle iniziative che permettono all'azienda stessa di affrontare con successo il *confronto competitivo* sui mercati di riferimento». Si veda anche VELTRIS., "I Sistemi Operativi", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2002, *Economia Aziendale. Fondamenti ed evoluzione della disciplina*, FrancoAngeli, Milano, p. 218-220, la quale intende: «Con il termine di pianificazione aziendale deve intendersi quel processo mediante il quale vengono formalizzati gli obiettivi di fondo della gestione e le strategie atte al loro raggiungimento. Tale processo prevede anche la materiale predisposizione di un piano strategico, sul quale vengono riportati gli elementi propri della pianificazione. [...] La programmazione è quell'attività con cui le aziende riprendono e attuano, nel breve periodo, le indicazioni proprie della pianificazione, stante il periodo più breve, vengono riconsiderati nel loro dettaglio, definendo le concrete azioni da porre in essere per realizzare le attività previste in fase di pianificazione ed i soggetti destinati a compierle».

progettazione entriamo nel vivo dell'intervento formativo. Dopo aver raccolto ed elaborato l'analisi dei fabbisogni formativi manifestati dalle proprie risorse umane ed aver definito i contorni entro cui l'azione formativa dovrà svolgersi, per ottemperare al piano strategico aziendale diventa necessario stabilire in maniera puntuale gli obiettivi, i contenuti, i metodi le risorse e quant'altro necessario per dare origine al Piano di Formazione.

### **3.2 La progettazione dell'azione formativa: Il Piano annuale di Formazione**

Nel capitolo precedente si è analizzato in maniera approfondita solo l'analisi dei bisogni di formazione, mentre si è accennato brevemente alle fasi successive, della progettazione dell'azione formativa. Pertanto, riprendiamo ed approfondiamo tutte le fasi successive all'analisi dei bisogni che ci condurranno alla elaborazione del piano di Formazione.

#### *3.2.1 Gli obiettivi formativi*

Gli obiettivi formativi si indirizzano verso l'ottenimento e la realizzazione all'interno dell'azienda di quelle conoscenze, abilità e capacità che consentono al personale di:

- migliorare le performance;
- supportare il cambiamento organizzativo;
- realizzare i processi di sviluppo della carriera.<sup>291</sup>

Volendo definirli cercando di esplicitare analiticamente le esigenze del personale, avremo:

1. obiettivi che devono differenziarsi secondo le diverse aree della conoscenza e livelli di apprendimento, che esprimono un livello didattico;
2. obiettivi che si rivolgono alle capacità ed abilità operative, quindi che riguardano l'attività svolta sul lavoro;
3. obiettivi che riguardano lo sviluppo di quelle capacità organizzative/comportamentali che riguardano i mutamenti del sistema organizzativo aziendale.

Gli obiettivi del primo tipo individuano la classica distinzione tra conoscenza (il sapere), capacità (il saper fare) e atteggiamento (saper essere). Ovviamente queste tre aree non sono autonome fra loro ma, pur se sviluppate singolarmente, possono essere tutte coincidenti nella stessa persona.

Il secondo tipo di obiettivi mira ad ottenere dei risultati nell'ambito professionale, della funzione o del ruolo ricoperto. La definizione di obiettivi di questo tipo, che esprimono le capacità operative devono originarsi da una sequenza logico-metodologica che deve considerare i seguenti aspetti:

---

<sup>291</sup> FONTANA FRANCO (1994), *Lo sviluppo del personale*, Giappichelli Ed., Torino.

- l'attività lavorativa svolta dal soggetto, in termini di operazioni ed attività tipiche;
- l'individuazione per ciascuna operazione svolta di una griglia di capacità richieste;
- la ricerca di standard di prestazione di riferimento a seguito del possesso di tali capacità;
- la verifica dell'attività di lavoro secondo i livelli correnti delle prestazioni;
- l'individuazione, a questo punto, delle aree di forza e di debolezza del soggetto rispetto alle capacità possedute o meno;
- lo sviluppo e la determinazione di obiettivi formativi come capacità da alimentare al fine di migliorare le prestazioni del soggetto.<sup>292</sup>

Volendo classificare questi momenti potremmo dire che si parte con una fase “cognitiva”, in cui serve capire e conoscere ciò che il nostro soggetto fa, per poi passare ad una fase “elaborativa”, in cui si progetta l'azione formativa e si identificano i suoi confini; per passare, infine, alla fase di “sviluppo” in cui si manifesta l'operatività dell'azione formativa.

La terza tipologia di obiettivi si indirizza verso una particolare categoria di soggetti: i manager. Infatti, è a loro che ci si rivolge quando si fa riferimento a cambiamenti nell'assetto organizzativo dell'azienda. Obiettivi che devono mirare alla “formazione manageriale”, cioè a quella particolare attività formativa che cerca di sviluppare abilità elevate e specifiche e che devono essere immediatamente utilizzabili nell'attività di gestione aziendale e devono essere coerenti con gli orientamenti e la vision aziendale.<sup>293</sup> Volendo effettuare un collegamento logico sequenziale tra gli obiettivi e l'analisi dei fabbisogni è possibile individuare tre momenti di contatto corrispondenti a:

1. individuazione delle reazioni dei soggetti, in cui si percepisce il giudizio e le impressioni che il momento formativo suscita nei confronti dei formandi, in merito ai contenuti, durata, organizzazione, metodologia didattica, etc.. Si tende ad evidenziare l'importanza e la valenza positiva che il momento formativo deve avere per il soggetto;
2. definizione degli obiettivi di apprendimento e di cambiamento individuale che insieme a quelli che attengono al comportamento sul lavoro la letteratura economico-aziendale definisce “formativi in senso stretto”. In sostanza, essi individuano la quantità e la tipologia di conoscenze che gli individui apprendono, il grado con cui si registrano i miglioramenti nelle loro capacità, la natura dei cambiamenti riguardo ai loro comportamenti sul lavoro. In questa fase, si riesce ad intervenire oltre che sulle

---

<sup>292</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, FrancoAngeli, Milano, p. 76.

<sup>293</sup> Cfr. FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 146, infatti: «La formazione mirata allo sviluppo delle capacità concettuali tende a mettere i partecipanti nelle condizioni di dominare situazioni gestionali complesse, focalizzando in particolare le capacità di selezione ed elaborazione di informazioni, quelle di problem solving, decisionali e creative»

“competenze soglia” anche sulle “competenze distintive”, le quali appartengono ad un livello profondo di percezione da parte dei soggetti;<sup>294</sup>

3. si sviluppa durante tutto il percorso formativo un’attività di monitoraggio continua avente la finalità di verificare la rispondenza tra quanto progettato e attuato, integrando o rettificando dove necessario. Per poter attuare tale monitoraggio l’obiettivo formativo dovrà essere: coerente con gli obiettivi generali aziendali, significativo per il sistema organizzativo, possibile in relazione alle risorse assegnate e disponibili e concordato fra i diversi soggetti che intervengono nell’azione formativa (azienda – formatore – formando).

La chiarezza degli obiettivi è un elemento necessario perché solo un obiettivo chiaro consente di definire validamente i contenuti didattici appropriati e, nel contempo, consente ai formandi di organizzare il loro apprendimento e di motivarlo in relazione alle loro aspettative.<sup>295</sup>

### 3.2.2 *Il Piano di Formazione*

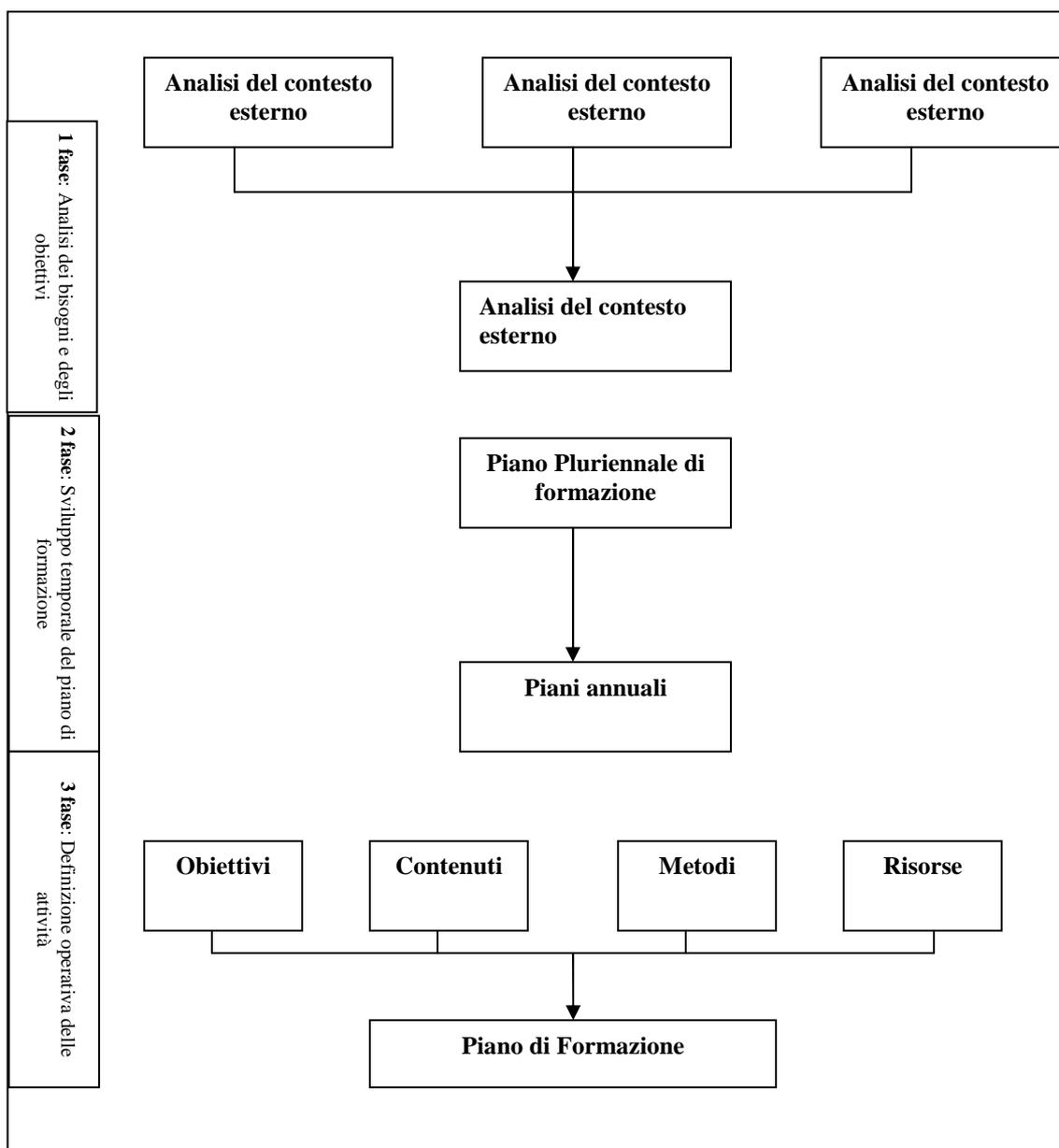
Il Piano di Formazione è lo strumento in cui converge tutta l’azione dell’intervento formativo espressa in termini economici ed operativi. L’elaborazione del Piano, così come tutta l’azione formativa scaturisce dall’analisi del Piano strategico aziendale, ciò sempre al fine di garantire un’adeguata coerenza ed omogeneità tra i due documenti, essere in grado di sviluppare una dislocazione temporale delle attività e predisporre, contemporaneamente e per ciascuna fase un monitoraggio costante. La definizione del progetto nella sua concezione, elaborazione e predisposizione è evidenziata nella figura seguente (fig. 3.1).

---

<sup>294</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.* p. 78, in cui: «A questo livello, inoltre, è possibile introdurre la distinzione tra obiettivi di cambiamento nelle manifestazioni esterne dell’individuo, siano esse i comportamenti o le prestazioni raggiunte, e obiettivi di cambiamento nelle dinamiche intrapsichiche».

<sup>295</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.* p. 80.

Fig. 3.1 Definizione e fasi del progetto formativo



Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 85.

Una volta giunti alla definizione degli obiettivi, si prosegue con l'elaborazione di un Piano pluriennale di formazione.<sup>296</sup> Esso comprende gli obiettivi culturali, organizzativi, tecnici e metodologici che sono stati elaborati in fase di pianificazione, espressi sia in termini quantitativi che qualitativi.

Un esempio di Piano Pluriennale di Formazione è riportato nella fig. 3.2.

<sup>296</sup> È questo documento in realtà che deve rispondere in maniera coerente con il piano strategico aziendale, vista la medesima estensione temporale cui, generalmente, entrambi i documenti si riferiscono.

Fig. 3.2 Esempio di Piano Pluriennale di Formazione

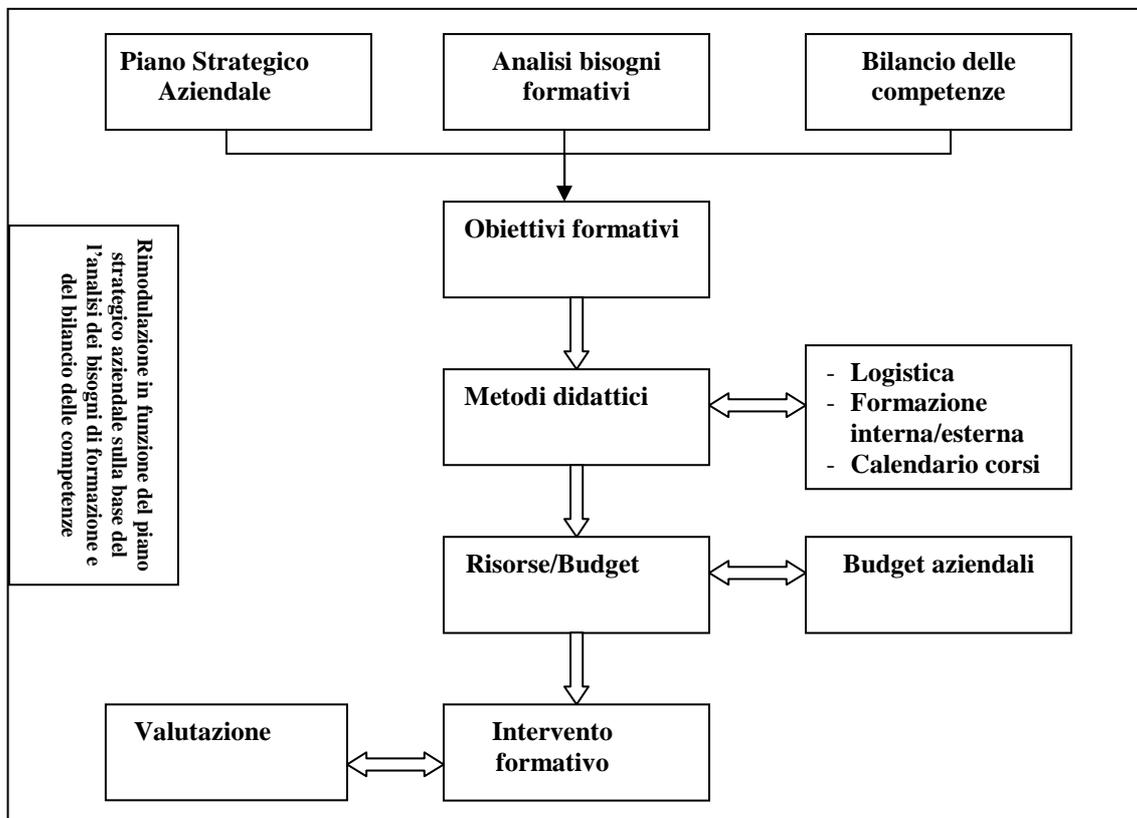
Anno	Obiettivi				Attività			
	Quantitativi	Culturali	Organizzativi	Metodologici	Azioni generali	Aree pilota	Progetti	Esigenze formative
X								
X + 1								
X + 2								

Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 86.

Dal Piano pluriennale discende il Piano Annuale di Formazione che risponde alle esigenze di programmazione dell'azione formativa.

Esso esprime le esigenze formative dell'azienda o dell'organizzazione riferite al breve termine, generalmente un anno, sotto forma di: obiettivi, metodi didattici da utilizzare, calendario formativo, budget di spesa, soggetti coinvolti nell'azione formativa e individuazione delle responsabilità nella gestione dell'intervento formativo (fig. 3.3)

Fig. 3.3 Esempio di Piano Annuale di Formazione.



Fonte: ns elaborazione.

Altro strumento che sarà analizzato nel prosieguo del capitolo e che rientra nella predisposizione del Piano di Formazione è il “Bilancio delle Competenze”, che insieme all’analisi dei fabbisogni formativi ed al piano strategico aziendale stabiliscono gli obiettivi della formazione che soddisfano sia esigenze del personale (analisi dei bisogni formativi), sia esigenze aziendali (piano strategico aziendale e bilancio delle competenze).

Dopo gli obiettivi importanti vanno definite le metodologie didattiche che dovranno essere implementate (che analizzeremo nei successivi paragrafi) per l’erogazione della formazione. Continuando, il budget delle risorse necessarie dovrà integrarsi con gli altri budget dell’intera struttura aziendale. Ove per budget delle risorse ci si fa riferisce sia alle risorse finanziarie, sia alle risorse umane che sono impegnate nell’attività di erogazione della formazione (formatori, soggetti che gestiscono il servizio di formazione aziendale). Infine, si realizza l’intervento formativo, il quale andrà costantemente monitorato in ciascuna fase ma soprattutto andrà valutato alla fine, sia da parte dei fruitori, per verificare se le loro aspettative sono state attese, sia dal lato dell’azienda per verificare se si dovrà parlare di “costo” o di “investimento in formazione”, e per poter rimodulare i successivi interventi formativi sulla base di quanto già ottenuto.

### 3.2.3 *Aspetti economico – finanziari della formazione*

Abbiamo visto che una fase importante nella elaborazione del piano di formazione è quella della definizione del “budget della formazione”, ossia nella individuazione e previsione dei costi che intervengono nell’azione formativa.

Iniziamo col cercare di individuare i costi che intervengono nella formazione e sulla base dei quali viene formulato il budget di spesa della formazione. Innanzitutto, è bene chiarire che il termine costo (anche se usato alla fine del precedente paragrafo) è da intendersi impropriamente poiché la spesa sostenuta per la formazione costituisce sicuramente un “investimento”.<sup>297</sup> Tale investimento si riverbera su una capacità reddituale dell’impresa non immediatamente percepibile, va anche considerato che in caso di parsimoniosa redistribuzione degli investimenti in sede di pianificazione e programmazione aziendale i primi costi che vengono eliminati sono quelli della formazione, nonostante l’importanza riconosciuta dal punto di vista strategico della formazione in seno all’azienda.<sup>298</sup>

---

<sup>297</sup> Cfr. FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 178, in cui: «I costi sostenuti per gli interventi formativi devono considerarsi investimenti, in quanto hanno l’effetto di incrementare il valore del capitale umano e quindi l’avviamento nei limiti in cui la formazione tende ad accrescere la capacità reddituale dell’impresa».

<sup>298</sup> Ancora cfr. FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 178, infatti: «In realtà, i costi della formazione, soprattutto di quella manageriale vengono considerati costi fissi discrezionali, in quanto l’impresa, generalmente, li sostiene quando le condizioni di equilibrio economico lo permettono. Tali costi sono i primi a cadere sotto la scure dei

Volendo procedimentalizzare l'aspetto economico è possibile distinguere le seguenti fasi:

- a) individuazione dei costi inerenti la formazione;
- b) realizzazione del budget;
- c) monitoraggio, valutazione e controllo dei costi.

I principali fattori di costo che incidono sulla formazione sono rappresentati da:

- a) la docenza (sia interna che esterna);
- b) l'assistenza in aula (tecnici, tutor d'aula);
- c) il materiale didattico (libri, documenti, etc.);
- d) la logistica (aule, attrezzature varie);
- e) la progettazione (costi di organizzazione tra i formatori);
- f) il controllo dell'efficacia didattica (test di valutazione);
- g) il costo del mancato lavoro relativo ai partecipanti più eventuali spese di trasferta per la formazione esterna;
- h) il costo del mancato lavoro relativo ad eventuali interventi del management interno;
- i) i costi di struttura di competenza dell'area formazione.<sup>299</sup>

È importante nella elaborazione del budget di spesa distinguere i costi fissi da quelli variabili così come i costi generali da quelli specifici.

Nei costi fissi sicuramente è possibile annoverare i costi di progettazione e coordinamento, la remunerazione dei formatori, ed i costi di struttura relativi alla gestione ed al funzionamento del centro di formazione.

Mentre nei costi variabili vanno annoverate le voci di costo relative al materiale didattico, alla logistica utilizzata, alle spese di trasferta e soggiorno dei partecipanti presso il centro di formazione. Un costo particolare è quello relativo alla remunerazione che bisogna ugualmente erogare ai dipendenti in formazione relativa alla mancata produttività ma che deve essere attenuato dal beneficio che l'azienda ritrarrà in futuro da quella risorsa umana che nel frattempo sta aumentando e migliorando le proprie competenze e quindi, sta incrementando il valore economico globale del complesso aziendale.

La struttura dei costi non costituisce un'alchimia statica, bensì un composto dinamico, che risente addirittura dell'innovazione tecnologica, della tipologia di formazione da erogare (se

---

programmi di riduzione delle spese generali, quando si manifestano impellenti le esigenze di riequilibrio economico», inoltre si veda CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 90 in cui: «La decisione di investire in formazione è, infatti, molto legata alla dinamica economico – finanziaria dell'impresa: nei periodi di “crisi” la formazione è una delle aree che registra immediati tagli al budget. Ne consegue che il flusso di risorse finanziarie assegnate all'area formazione è spesso discontinuo nel tempo».

<sup>299</sup> Cfr. FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 179.

corsi base o altamente specialistici), ed ancora della dislocazione territoriale dell'azienda rispetto al luogo in cui la formazione viene erogata.

Tuttavia, è necessario, poiché ne va tenuto conto nella elaborazione del budget, conoscere le problematiche metodologiche connesse all'analisi dei costi di formazione. Le più importanti sono collegate alla distribuzione dei costi congiunti, ossia quando viene erogato allo stesso personale sia formazione generica sia specialistica; oppure quando la stessa struttura viene utilizzata per un certo numero di corsi di formazione, o ancora quando negli stessi locali si attua sia attività produttiva che formativa. Diventa in tal caso difficile stabilire una corretta attribuzione dei relativi costi per ciascuna specifica attività ed ancora più difficile, se non aleatorio, diventa la costruzione di appositi *cost driver* per una logica attribuzione.

Ai costi relativi ai programmi di formazione, infatti, tutti i costi che si originano dalla elaborazione di un programma di formazione (spese di ricerca e sviluppo, materiale didattico, attrezzature utilizzate, etc.), solitamente andrebbero ammortizzati per il periodo di uso del programma erogato. La scelta di un processo di ammortamento differente influisce sulla struttura dei costi di formazione. Infine, il problema del costo che si origina dalla mancata produttività dei formandi. In tal caso lo si potrebbe stimare calcolando il tempo sottratto moltiplicato per il costo orario di un lavoratore con pari qualifica del formando.<sup>300</sup>

Tuttavia quello che risulta più difficile ed attendibile ottenere è il valore che l'azienda incrementa grazie alla formazione del suo lavoratore che potrebbe così essere confrontato con il costo che origina in modo da alleggerire la struttura dei costi dell'azienda.

### 3.3 Le metodologie didattiche

Le metodologie didattiche si sono modificate con l'azienda e con la tecnologia, la quale ha partecipato attivamente a questo processo introducendo attraverso l'innovazione telematica nuove forme di erogazione didattica. La scelta di una metodologia piuttosto che un'altra diventa, nell'ambito del processo di pianificazione dell'azione formativa, altamente importante e discriminante, poiché interviene nel processo di trasferimento della conoscenza tra due soggetti principali: il formatore ed il formando. Diventano così importanti i modelli di apprendimento cui si ricorre nel processo di trasmissione della conoscenza.

I modelli di apprendimento che possono essere attivati singolarmente o contestualmente sono:

1. *il modello cognitivo o learning by absorbing*, ossia imparare acquisendo nozioni teoriche. Esso si basa sulla forma di apprendimento tradizionale che presuppone:

---

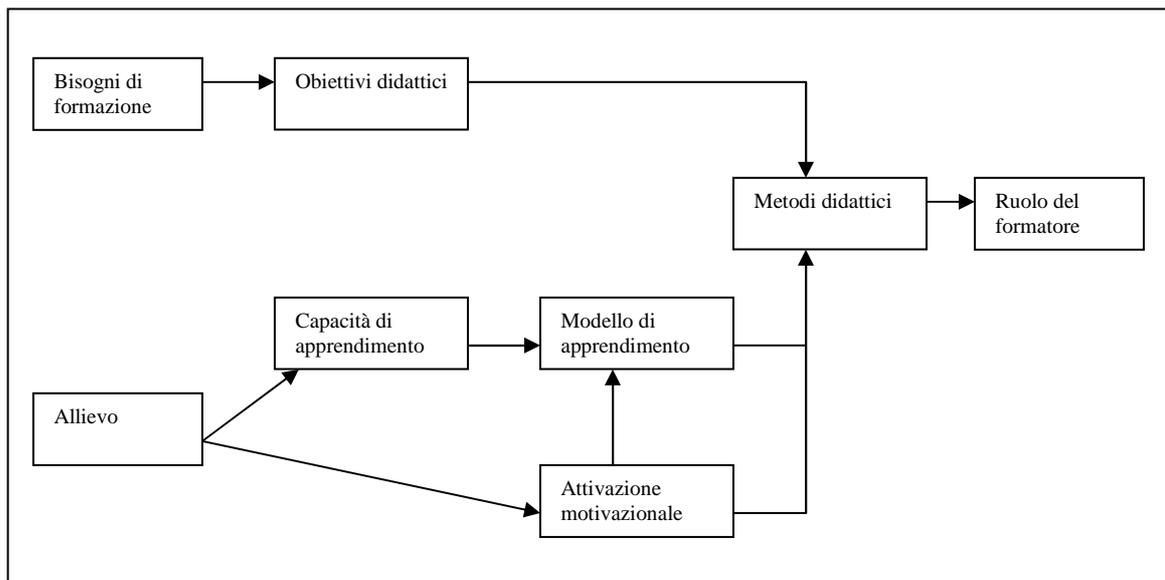
<sup>300</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 92.

l'accumulo, la sistematizzazione ed interiorizzazione di informazioni quali conoscenze di base, l'attuazione di meccanismi di controllo basati su legami di feedback che evidenzino il grado di compiutezza delle conoscenze e del livello di apprendimento ottenuto. Lo schema funzionale del modello cognitivo è quello di organizzare, con le conoscenze acquisite, una rete di informazioni volte alla soluzione dei problemi. Gli schemi di retroazione (feedback) caratterizzanti il modello cognitivo possono essere di due tipi:

- semplici o single loop, se si esplicitano in modalità di risposta semplici e consolidate agli stimoli del contesto formativo; l'apprendimento si ottiene per accumulazione delle conoscenze senza modificare il campo cognitivo già esistente;
- complessi o double loop, attraverso cui l'apprendimento avviene quale sorta di "scoperta significativa", in cui le condizioni del problema e gli obiettivi richiesti si connettono logicamente nella struttura cognitiva preesistente. Tale modello implica che si vada oltre le conoscenze, trasformando queste ultime in competenze, mediante l'analisi, la sintesi, la formulazione ed il controllo di ipotesi, andando a destrutturare le precedenti conoscenze.

2. *Il modello esperienziale o learning by doing*, cioè si apprende facendo, operando. In tale modello prevale l'idea secondo cui l'individuo impara attraverso l'esperienza personale e professionale. Appartengono a tale modello i seguenti metodi didattici: l'outdoor development e l'action learning.
3. *il modello per sensibilizzazione o learning by interacting with others*, ossia apprendimento collaborativi, con tale modello si vanno ad analizzare le capacità comportamentali che intervengono sull'apprendimento. Viene prevista la creazione di un ambiente che consenta ai partecipanti di interagire ad un livello che va al di là delle attività di formazione istituzionale. In tal modo si cerca di sviluppare l'apprendimento individuale quale risultato di un processo derivante dall'operare in un team. Tale modello contiene, inoltre, delle specificità che riguardano il rafforzamento dell'apprendimento, il supporto affettivo "emozionale", e sostengono la motivazione e la coesione del gruppo. Nella fig. 3.4 è riportato lo schema seguito nella scelta dei modelli di apprendimento e dei metodi didattici.

Fig. 3.4 Schema di scelta dei metodi didattici



Fonte: FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 174.

Nella formazione aziendale una certa rilevanza lo assume il modello esperienziale elaborato da Kolb, in cui si identificano quattro fasi:

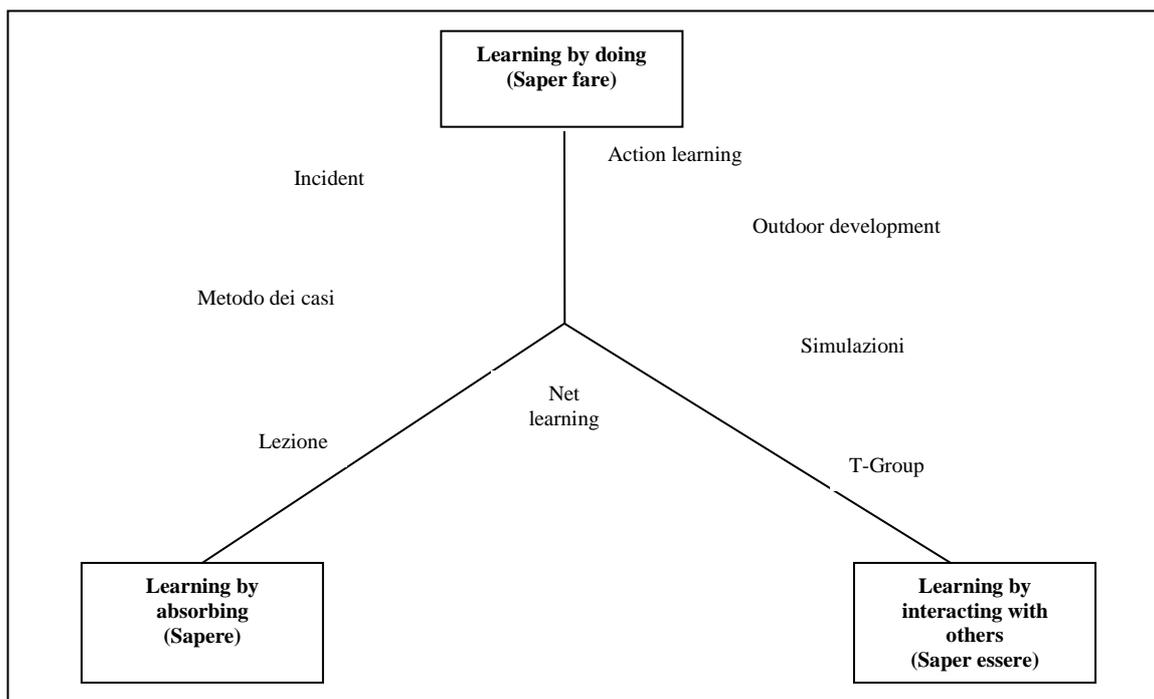
- quella dell'esperienza concreta;
- l'osservazione e riflessione sull'esperienza;
- l'astrazione e la concettualizzazione dell'esperienza;
- la verifica attraverso nuove esperienze dei concetti che si è ipotizzati.

Dalla combinazione di queste fasi derivano quattro capacità: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, in base alle quali Kolb individua altrettanti stili di apprendimento: accomodator, diverger, converger e assimilator.<sup>301</sup>

<sup>301</sup> Si veda a tal proposito FONTANA F. (1994), *op. cit.*, p. 151, in cui si definiscono gli stili di apprendimento secondo Kolb D.A.: «Lo stile “converger” combina l’astrattezza con l’azione. Il suo punto di forza sta nella pratica applicazione delle idee. [...] I “convergers” sono creativamente freddi, preferendo occuparsi delle cose, piuttosto che delle persone. [...] Il “diverger” ha uno stile di apprendimento opposto a quello del “converger”, in quanto risulta dalla combinazione delle dimensioni concretezza e riflessione. I “divergers” sono interessati alle persone e tendono ad essere ricchi di immaginazione creativa. [...] negli “assimilator” le capacità di apprendimento dominanti sono l’astrattezza e la riflessione. Essi eccellono nel ragionamento induttivo,

L'individuazione di uno stile di apprendimento ci consente di definire i metodi didattici che meglio si adattano alla formazione degli individui (fig. 3.5). Inoltre, l'individuazione degli stili di apprendimento consente al formando di percepire il suo livello di sviluppo della conoscenza per pianificare eventuali e futuri interventi formativi.

Fig. 3.5 I modelli di apprendimento e i rispettivi metodi didattici



**Fonte:** COSTA G. E GIANECHINI M. (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano, p. 236.

Il processo di apprendimento di un individuo può essere evidenziato dalla curva di apprendimento, ossia dall'andamento nel corso del tempo dello stimolo formativo. Fenomeno particolare è il raggiungimento del cosiddetto "plateau" ossia l'arresto dell'apprendimento. Ciò può essere dovuto a diversi fattori tra cui:

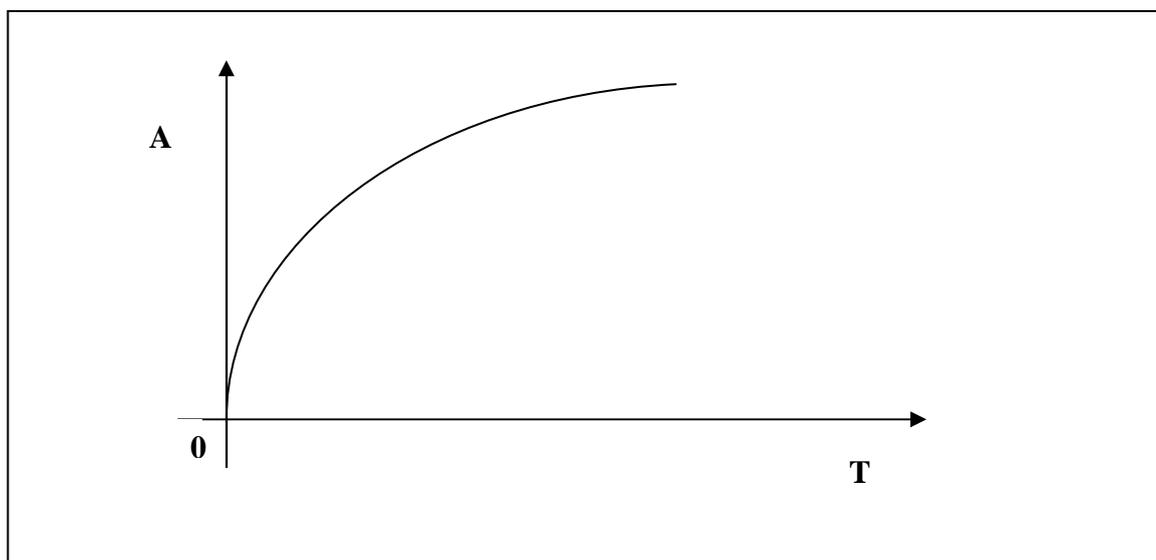
- la saturazione;
- il crollo dell'attivazione motivazionale;
- la destrutturazione di conoscenze apprese male nel passato;
- l'inadeguatezza dei metodi didattici.

---

nell'amalgamare osservazioni disparate in un sistema di spiegazione integrato dei fenomeni. Inoltre, essi sono interessati ai problemi "astratti" piuttosto che alle persone e alla utilizzazione pratica delle teorie. [...] "l'accomodator" presenta capacità di apprendimento determinate dalla combinazione delle dimensioni "concretezza e azione". Egli è fortemente orientato ai risultati, ed ha un'alta propensione al rischio ed è portato ad impegnarsi in nuove esperienze».

A nostro avviso, invece, si tenderà verso un plateau, ma senza mai raggiungerlo perché la formazione sotto diversi aspetti caratterizza quotidianamente la vita dei soggetti, per cui anche senza volerlo siamo sottoposti ad un processo di apprendimento continuo di tipo cognitivo, esperienziale e per sensibilizzazione. Tuttavia, come evidenziato nella fig.3.6, la curva di apprendimento (A) ha un andamento crescente avente però un tasso marginale decrescente, ossia ad ogni incremento unitario della variabile tempo (T) corrisponde un incremento del livello dell'apprendimento  $< 1$ .

Fig. 3.6 La curva di apprendimento



Fonte: ns elaborazione.

Infine, lo stile di apprendimento caratterizza l'orientamento professionale degli individui influenzando la scelta dell'itinerario di carriera, diventando così, un elemento da valutare e considerare quando si dovrà elaborare il bilancio delle competenze.

### 3.3.1 I metodi didattici

I metodi didattici si differenziano per:

- il contenuto dell'intervento formativo;
- il tipo di partecipazione che viene richiesta da parte dei formandi se attiva, passiva, individuale o di gruppo;
- le caratteristiche dell'intervento.

Pertanto, possiamo individuare:

- a. la **lezione**, è il classico metodo con cui si cerca di trasmettere delle conoscenze strutturate da parte del formatore al formando. Tale metodo come visto in figura 3.5,

appartiene ai modelli learning by absorbing e si basa esclusivamente sulla “trasmissione” e non sulla certezza dell’acquisizione di conoscenze. Infatti, alla fine della lezione non è detto che quanto proposto sia stato assimilato da parte della platea. Quindi limiti di tale metodo sono :

- scarsa memorizzazione e poco assimilazione;
  - caduta del livello di concentrazione e quindi di attenzione;
  - apprendimento rivolto ad aspetti essenzialmente teorici ed astratti.
- b. Le **esercitazioni**, il cui scopo è quello di avvicinare la realtà alle nozioni esclusivamente teoriche apprese tramite la lezione. Esse si compongono del:
- *metodo dei casi*, diffuso dalla Harvard Business School, all’inizio degli anni ’20, è stato notevolmente usato soprattutto nella formazione manageriale. Esso consiste nell’esposizione scritta di una situazione gestionale strutturata in modo problematico, contenente stimoli volti a ricercare le cause d’origine e le soluzioni possibili. Tali metodi spesso sono sottoposti a critica per l’”artificialità” della problematica e per la precisa indicazione delle cause di partenza, mentre nella realtà, come ben sappiamo, ciò non avviene;
  - *incident*, proprio per ovviare a tale “artificialità” si utilizza il metodo incident, con il quale i partecipanti devono ricostruire il caso, le cause d’origine, e le possibili soluzioni ed azioni sulla base di indicazioni generali fornite dal formatore.
- c. Le **simulazioni**, consistono in un insieme di tecniche che cercano di far riprodurre alle persone comportamenti lavorativi, secondo dei ruoli che vengono assegnati all’interno dei gruppi. Tra queste tecniche, la formazione aziendale ricorre principalmente al:
- *role playing*, che consiste nella richiesta ai partecipanti di un coinvolgimento diretto in una situazione aziendale, recitando i ruoli che vengono richiesti da parte del formatore. Lo scopo didattico di tale metodo è quello di sviluppare nel partecipante la capacità di analisi di situazioni ritenute complesse, al fine di valutare le alternative comportamentali e la presa di decisione in situazioni particolarmente pressanti dal punto di vista psicologico; lo sviluppo di capacità comportamentali interpersonali, il controllo delle emozioni e la comprensione dei feedback.
  - *L’in – basket*, è una tecnica di simulazione operativa sia individuale, sia di gruppo. Il partecipante viene calato nella realtà aziendale e deve risolvere i problemi che sorgono nell’arco della giornata. Problemi che gli vengono comunicati per iscritto attraverso questo basket (contenitore della posta).

Questa tecnica consente di sviluppare la capacità di prendere decisioni in diversi settori con un tempo definito.

- *Il business game*, è uno strumento di simulazione sequenziale di conduzione strategica di un'azienda. I partecipanti competono tra loro, in una situazione di mercato che si sviluppa nel tempo a seguito delle decisioni che vengono prese dai partecipanti (effetto “domino”, o “battito d'ali della famosa farfalla in Asia“ ). Questo metodo comporta un forte coinvolgimento emotivo e sviluppa capacità decisionali in situazioni complesse. In questo modo il formando sviluppa la consapevolezza delle interdipendenze che esistono fra le diverse aree gestionali.

d. I metodi **relazionali**, finora abbiamo esaminato i metodi didattici che tendono a sviluppare, quali obiettivi di miglioramento formativo, le capacità dell'individuo rivolte al “sapere” ed al “saper fare”. Con i metodi relazionali, invece, si tende a sviluppare le capacità dell'individuo connesse al “saper essere”, quindi, quelle che sono le capacità comportamentali, perciò potremmo dire che sono questi i metodi che tenderebbero ad agire su quelle competenze distintive in grado di conferire un maggior valore aggiunto all'azienda. Tuttavia, pur indirizzandosi verso il saper essere, questi metodi possono essere usati anche per sviluppare conoscenze contestualizzate (sapere, e saper fare), volte a sviluppare capacità di decision making e problem solving. Appartengono a questa categoria:

- *il T – Group*, la tecnica del Training – Group fu ideata da Kurt Lewin nel 1947, rappresentando allora un'innovazione considerato che l'approccio dominante prevedeva la prevalenza della relazione trainer – individuo, rispetto a quella di individuo – gruppo. Tale metodo si sviluppa chiamando i partecipanti a vivere ed analizzare criticamente la dinamica interpersonale all'interno di un gruppo stimolato da parte di un trainer. Il punto focale di tale metodo è analizzare ciò che avviene tra i partecipanti. Infatti, gli obiettivi che si intendono raggiungere con tale metodo riguardano: rendere i partecipanti consapevoli delle norme implicite e delle dinamiche che esistono e regolano la vita sociale, come l'apertura tra le persone, l'autorità, la leadership, etc.; pensare e contemporaneamente fare cercando di apprendere il più possibile attraverso le dinamiche del gruppo.
- *Le comunità di apprendimento*, sono dei gruppi in cui le persone si sentono tutte coinvolte nella gestione e sperimentazione di una cultura

dell'apprendimento e si cerca di lavorare guardando alla condivisione delle conoscenze. La caratteristica fondamentale delle comunità di apprendimento è inserita nell'idea che la responsabilità riguarda l'intero gruppo. Gli individui non sono tenuti a conoscere tutto bensì la conoscenza deve essere suddivisa fra i componenti del gruppo. Ognuno per la propria parte interviene con la propria esperienza, raggiungendo così risultati che da soli non sarebbe stato possibile raggiungere. È il caso di dire che “l'unione fa la forza”.

e. I metodi **esperienziali**, i metodi di questo tipo cercano di operare trasformazioni profonde, andando ad incidere su alcune caratteristiche emotive o razionali della persona. I metodi che appartengono a tale tipologia sono:

- *l'outdoor development/outward bound*, è un insieme di metodi diretti a creare una situazione di apprendimento in situazioni estreme ed inusuali per i soggetti. Questa metodologia didattica viene svolta al di fuori dell'aula e direttamente “sul campo”, cercando in tal modo di scollegare il legame con l'aula e con schemi mentali e comportamentali rigidi. La finalità di questo metodo è quella di sviluppare la capacità di mobilitazione di tutte le proprie risorse in condizioni difficili ed estreme.
- *L'action learning*, si rivolge generalmente ai quadri o ai dirigenti, e consiste nel porre l'allievo in una situazione di apprendimento con l'incarico di realizzare un progetto nuovo di cambiamento organizzativo, riuscendo così a far coincidere il momento dell'apprendimento con l'azione in cui è richiesta una data competenza. Inoltre, si cerca di legare l'obiettivo educativo con i problemi concreti che si incontreranno nell'ambiente in cui il soggetto vive e lavora; facendo collimare il sapere ai contenuti del problema e alle modalità con cui affrontarlo, secondo una logica di tipo esperienziale.

In tal modo l'apprendimento viene definito dalla somma delle conoscenze pregresse e delle capacità di porsi nuove domande e potervi rispondere, a seguito della conoscenza, logica costruttiva e sperimentazione.

### 3.3.2 I nuovi sviluppi nella metodologia didattica: il Net Learning

Lo sviluppo e la diffusione tecnologica hanno consentito di implementare sistemi di formazione a distanza (FAD). I primi modelli didattici a distanza enfatizzano l'aspetto tecnologico quale solutore di problematiche connesse alla logistica e alle economie di costo, utilizzando prevalentemente dei modelli di teaching, ossia di semplice trasmissione di

informazioni e conoscenze (messa in rete di materiale didattico quale ipertesti, immagini, slide, etc.).

Tuttavia, tale utilizzo lascia un po' da parte la vera potenzialità della tecnologia quale momento per riqualificare e aggiornare i sistemi formativi soprattutto per quanto attiene le modalità di apprendimento (modelli di learning), non considerando la possibilità di scambio di informazioni e di relazioni che è possibile ottenere dalle persone in formazione.

Tale limite viene superato attraverso l'applicazione dei modelli di e-learning che rappresentano a detta di Nacamulli (2003): «Una forma di insegnamento mediata dalle tecnologie digitali della comunicazione che prevede la realizzazione di ambienti virtuali di natura multimediale di apprendimento e interazione».<sup>302</sup> Questo sistema di formazione consente di ottenere quella dimensione collaborativa e interattiva della formazione, come se tutti i partecipanti fossero contemporaneamente nello stesso ambiente formativo.

L'idea base e fondamentale dell'e-learning è quella di proporre a distanza l'apprendimento come un processo sociale. L'interazione viene consentita attraverso l'ausilio di strumenti asincroni quali e-mail e forum e strumenti sincroni come le chat.

Da questo livello di tecnologia formativa ci si spinge ulteriormente in avanti, approdando verso i più evoluti ambienti formativi realizzati con le potenzialità dell'ICT ossia: il Net Learning. Il net learning può essere definito come un metodo capace di costruire contesti di apprendimento efficaci ed esperienze personalizzate per mezzo dell'uso della rete. Si vogliono mettere in risalto tre aspetti del net learning:

- l'apprendimento in rete, rivolto alla struttura delle relazioni sociali e collaborative tra soggetti;
- l'apprendimento attraverso la rete, ossia per mezzo dell'infrastruttura tecnologica e di servizio fornito dall'ambiente Internet o Intranet;
- la costruzione di contesti e di esperienze di apprendimento personalizzate, in modo da dare evidenza al virtual learning space.

Per cui ne consegue che il net learning rappresenta una modalità che consente di integrare in maniera flessibile diversi strumenti e sistemi di formazione. Quello che appare fondamentale in tale sistema sono i concetti di interazione e integrazione, che determinano l'attivazione di sinergie tra:

1. la formazione tradizionale e l'e-learning, creando così dei modelli di apprendimento misto o cosiddetti "blended", integrando la formazione in aula con la formazione in

---

<sup>302</sup> NACAMULLI R.C.D. (2003), *La formazione, il cemento e la rete: e-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, ETAS, Milano. Si veda, inoltre, LA MARCA A. (a cura di) 2006, *L'autovalutazione nell'e-learning all'Università*, Nuova Didattica, Chieti.

rete. Diventa fondamentale in tale processo trovare il giusto equilibrio fra i diversi modelli;

2. attività di formazione e strategie d'impresa, infatti, il net learning per potersi definire strumento di supporto alla strategia d'impresa, deve essere implementato attraverso una strategia del tipo Business to Employee (B2E), cioè attraverso un approccio alla gestione delle risorse umane on-line la quale per mezzo di tre aree di intervento: *on-line business process*, *on-line people management* e *on-line community services*, tende alla creazione di valore aggiunto sia per l'impresa sia per il personale.<sup>303</sup> Le tre aree di intervento presentano rispettivamente le seguenti caratteristiche:

- nell'*on-line business process*, il net learning viene utilizzato quale strumento di diffusione di informazioni e supporto dei processi aziendali, in modo da poter realizzare processi di aggiornamento continui. Ad esempio nei processi di vendita e gestione dei clienti le comunità di apprendimento on-line tra venditori, o data base che raccolgono tutte le informazioni relative ai clienti e frequentemente le aggiornano. In tal caso, si ottiene un aumento dell'efficacia attraverso la condivisione delle risorse e della efficienza data dalla riduzione dei costi di coordinamento.
- L'*on-line people management* è l'area di intervento relativa alla possibilità di integrare il net learning con altri strumenti e attività di gestione delle risorse umane, quali i sistemi di valutazione delle prestazioni e delle competenze e i sistemi di incentivazione. Infatti, vi è la possibilità da parte dei soggetti di verificare la consapevolezza del proprio capitale umano rispetto a quelle che sono le attese dell'organizzazione e da parte dell'organizzazione verificare e progettare percorsi formativi del lavoratore coerenti con le strategie aziendali.
- L'*on-line community services*, fa riferimento alla progettazione di supporti e strumenti, organizzativi e tecnologici che facilitano l'uso del net learning per i lavoratori.

In sintesi sono anche questi gli strumenti che consentono, attraverso l'integrazione e l'interazione tra i lavoratori e l'azienda, di rafforzare il senso di identità e la cultura d'impresa.

---

<sup>303</sup> Cfr. COSTA E GIANECHINI (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano, p. 245.

### 3.4 La valutazione dell'azione formativa.

La valutazione della formazione è un processo che si attiva continuamente e procede di pari passo con la pianificazione formativa, infatti, per ogni fase vi è un monitoraggio continuo in modo da verificare se l'azione intrapresa è coerente con quanto prefissato oppure è necessario effettuare degli adattamenti. La valutazione effettuata alla fine dell'azione formativa invece, è diretta a ricercare ed individuare i cambiamenti che vi sono stati nelle persone sottoposte alla formazione, in modo da verificare la coerenza tra il piano di formazione e i piani aziendali. La valutazione rispetto al momento dell'intervento formativo, si suddividerà in:

- valutazione *ex ante*, la quale si colloca nelle prime fasi della formazione. La valutazione a priori ha lo scopo essenzialmente di validare prima di investire risorse nella concreta attuazione dell'intervento, l'adeguatezza dell'azione formativa che si intende intraprendere validando complessivamente quanto ipotizzato;
- valutazione *in itinere*, è la valutazione continua che viene effettuata durante le varie fasi del processo formativo. Obiettivi di tale valutazione sono quelli di verificare continuamente la rispondenza degli obiettivi intermedi ottenuti con quelli prefissati, ed attuare così interventi di correzione o di miglioramento;
- valutazione *ex post*, momento questo che si attua alla fine del processo formativo, avente per obiettivi: la ricostruzione del processo formativo, il confronto di quanto ottenuto con quanto prefissato e la rilevazione dell'impatto effettivo, sia sul personale che sulla struttura aziendale, dell'intervento realizzato.

Tuttavia, non va sottovalutata e nascosta la difficoltà nella valutazione di un intervento formativo, poiché nel calcolo dell'impatto della formazione intervengono una serie di ragioni riconducibili essenzialmente al fatto che si vanno a valutare effetti intangibili e soggettivi, soprattutto nel breve periodo. Mentre gli effetti di lungo periodo non sono facilmente scomponibili da quelle che sono le performance ed i risultati ottenuti. Ciò che si riesce ad individuare è il gradimento ed il livello di soddisfazione dell'azione formativa. Uno degli strumenti che viene preso a riferimento, a livello internazionale, nella valutazione degli interventi formativi è il modello di Kirkpatrick.<sup>304</sup>

Modello sviluppato negli anni Sessanta, ma tuttora attuale, in cui lo studioso sviluppa quattro livelli di valutazione della formazione: reazione, apprendimento, comportamenti e risultati. È sulla base di tale sequenza che può essere costruito un piano di valutazione.

---

<sup>304</sup> Il modello si svilupperà nei paragrafi successivi.

### 3.4.1 *Gli approcci della valutazione della formazione*

Nel precedente paragrafo si è detto della difficoltà connessa alla valutazione dell'intervento formativo poiché costituisce un elemento immateriale avente natura "intellettuale". Tuttavia, è necessario per giungere ad un processo di valutazione, ben articolato e definito, implementare un'analisi di tipo multidimensionale, volta cioè a verificare se l'azione formativa ha influito sulle capacità soggettive intellettuali, creando la possibilità di ottenere delle performance migliori, e se è migliorata la qualità dell'output. Solo dall'analisi di tali elementi è possibile desumere una definizione attendibile del processo di valutazione.

Il concetto di valutazione, quindi, contiene nella sua accezione più ampia tutti gli aspetti che possono riferirsi ad un concetto multidimensionale, per cui si ricomprendono in esso processi di verifica, controllo, audit, valutazione in senso specifico e certificazione.<sup>305</sup>

La valutazione dei processi formativi diretta a rispondere ad interrogativi del tipo: è possibile ed opportuno valutare i processi formativi, è sufficiente valutare i risultati o anche i processi, ed altri, è diventato l'oggetto dell'analisi degli studiosi di Evaluation Research.<sup>306</sup> Gli studiosi di tale ricerca valutativa si sono posti come obiettivo la possibilità di predisporre dei metodi e delle tecniche di valutazione idonei a produrre elementi volti ad integrare e migliorare l'attività di formazione. Inoltre, la ricerca ha consentito il passaggio dall'analisi del solo programma formativo ad un'analisi più attenta e diretta all'intero processo di formazione, ci si rivolge, quindi, alla valutazione della programmazione, progettazione e gestione complessiva del processo formativo. La ricerca valutativa viene a convergere in maniera sistemica nelle seguenti tipologie di approcci che si differenziano in base alla finalità, oggetto, metodologia e criteri caratterizzanti.<sup>307</sup> Gli approcci sono:

- approccio fondato sulla comparazione obiettivi/risultati;
- approccio basato sulle decisioni;
- approccio centrato sui consumatori;
- approccio fondato sul funzionamento/sviluppo organizzativo;
- approccio sistemico.

Dalla loro analisi e confronto ne derivano gli aspetti caratterizzanti, in particolare:

---

<sup>305</sup> Per un'analisi approfondita di tale terminologia si veda: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 99.

<sup>306</sup> Fra gli studiosi della Evaluation Research vi sono: Cronbach (1980), Stufflebeam (1983), Scriven (1983). Per un'analisi approfondita si veda TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Arnaldo Editore, Milano.

<sup>307</sup> TESSARO F. (1997), *op. cit.*

1. l'approccio *comparativo*, si limita alla valutazione delle sole fasi di programmazione e progettazione dei risultati rispetto agli obiettivi definiti, lasciando da parte, cioè non considerando, le altre fasi del progetto. Tale tipologia di approccio, pertanto, offre un limitato campo di valutazione, dovuto al fatto di dover sviluppare uno schema di valutazione rigido, manca di componenti reali valutative che faciliti la misurazione e la stima degli obiettivi, non formuli dei criteri idonei a valutare la discrepanza tra gli obiettivi e i livelli di prestazione offerti, ignori le alternative durante la fase di pianificazione dell'intervento formativo.
2. L'approccio *decisionale*, invece, cerca di definire l'aspetto strumentale delle informazioni prodotte dalla valutazione. Il valutatore ha il compito di raccogliere ed elaborare i dati rilevanti del progetto formativo in modo da fornire a coloro che devono decidere quel flusso informativo necessario. Vi sono diversi livelli decisionali a cui corrispondono diversi livelli di valutazione, in particolare:
  - a. la valutazione del contesto, che punta a definire i bisogni e le opportunità presenti nell'ambiente in cui si intende produrre il programma di formazione, andando a verificare quelle che sono le possibili strategie che possono attuarsi come risposta ai bisogni e verificare se gli obiettivi permettono una adeguata risposta ai bisogni analizzati. Le metodologie per effettuare tale valutazione sono: l'analisi della situazione, i test diagnostici, l'analisi dei documenti e la tecnica Delphi.
  - b. La valutazione dell'input, diretta a determinare quali risorse utilizzare per raggiungere gli obiettivi del progetto, identificando le capacità ed i vincoli sostanziali del sistema, circoscrivendo le strategie alternative. Gli strumenti usati in tale valutazione sono: le visite, le riunioni d'equipe, la consultazione d'inventari e di bilanci, le tecniche di pianificazione, gli studi di fattibilità e le simulazioni.
  - c. La valutazione del processo, tendente ad identificare le carenze nel processo formativo del programma di formazione, cercando di verificare la congruenza tra il progetto formativo e l'azione formativa. La valutazione del processo passa attraverso tre possibili direzioni:
    - la prima relativa alla diagnosi fatta prioritariamente sul progetto da realizzare;
    - la seconda riguarda la raccolta di informazioni necessarie ad implementare le decisioni programmate durante l'intervento formativo;
    - la terza, infine, è relativa alla attività di registrazione delle procedure e delle attività di fine intervento.

- d. La valutazione del prodotto, consiste nella raccolta dei giudizi relativi ai risultati formativi, ponendoli in relazione diretta con altri fattori quali: obiettivi, ambiente e procedure rese operative. La valutazione del prodotto può essere espressa attraverso strumenti di tipo quali – quantitativo.

L’approccio orientato alle decisioni stabilisce che per ogni livello analizzato esistono delle differenti decisioni che possono essere implementate, come si può ben evincere dalla tabella 3.1, infatti:

Tab. 3.1 Legame esistente tra tipo di valutazione e decisione

<b>Valutazione</b>	<b>Decisioni</b>
Valutazione del contesto	Decisioni relative alla pianificazione del programma (planning decisions)
Valutazione dell’input	Decisioni relative all’impianto strutturale del programma (structuring decisions)
Valutazione del processo	Decisioni relative alle modifiche da dottare (implementation decisions)
Valutazione del prodotto	Decisioni relative alla generalizzazione e alla diffusione del programma (recycling decisions)

Fonte: ns adattamento

L’approccio alle decisioni risente di un limite di tipo strutturale, nel senso che risulta poco flessibile, infatti, evidenzia tipi differenti di decisioni a seconda degli ambiti di valutazione.

3. Gli approcci incentrati sul *consumo* di formazione distinguono, innanzitutto, i consumatori diretti da quelli indiretti. I primi sono tutti coloro che in prima persona partecipano all’azione formativa: formandi, formatori e organizzatori. I secondi, invece, tutti quelli che per vicinanza ai primi acquisiscono comunque parte del patrimonio intellettuale ottenuto, ad es. i responsabili aziendali, i datori di lavoro, etc., così come, in senso più ampio: le strutture formative (nel caso in cui i soggetti “primi” siano formatori/docenti), del tipo scuole, università, organismi formativi. Tale approccio pur non rappresentando un vero e proprio modello di valutazione, consente di effettuare una valutazione in merito ai seguenti aspetti:

- a. riconoscere il giudizio di valore sull’intervento formativo;
- b. individuare l’analisi dei bisogni dei consumatori;
- c. attribuire importanza alla valutazione degli effetti sui consumatori;
- d. proporre una valutazione mirata all’analisi degli effetti della formazione;
- e. effettuare una valutazione conclusiva degli obiettivi e delle strategie poste in essere;

- f. realizzare un processo di valutazione da parte di personale competente esterno, in modo da ottenere una valutazione proveniente da soggetti non influenzati da vicende interne.

L'approccio al consumo, come già detto, non rappresenta un vero e proprio modello valutativo, ma consente di rappresentare l'oggetto della valutazione in tutti i suoi aspetti sia quali che quantitativi.

4. L'approccio sullo *sviluppo organizzativo*, tende a sviluppare un modello che evidenzia aspetti relazionali, riguardanti sia gli attori, i soggetti interessati dall'azione formativa e sia i sistemi di coordinamento esistenti all'interno dell'azienda. Elemento che va considerato è sicuramente l'ambiente interno che deve essere aperto e favorire il processo di cambiamento. Inoltre, va integrato il processo di valutazione del cambiamento andando ad indagare sull'efficacia del sistema decisionale in merito alla formazione e su come limitare la creazione di ulteriori problemi. L'approccio organizzativo presenta, ancora, tra gli elementi innovativi l'aver indotto la nascita nelle strutture formative di metodi e tecniche di ricerca valutativa, e l'aver determinato la partecipazione di tutti i soggetti del sistema organizzativo all'attività di valutazione. Tuttavia, le problematiche connesse a tale approccio derivano dalla debolezza del legame esistente tra una buona organizzazione del sistema formativo e la sua efficacia nello svolgere l'attività formativa e nella tendenza a privilegiare i committenti, anziché i fruitori della formazione.

Affianco ai precedenti si sviluppa un approccio di tipo sistemico, secondo il quale:

5. L'approccio *sistemico*, supera il limite presente nei precedenti approcci, ossia, il fatto di interessarsi di un organismo che opera in un sistema (l'azienda) che pone in relazione tutti gli elementi aziendali. L'approccio sistemico prende spunto dalla concezione sistemica d'azienda, soddisfacendo così, il principio olistico.

Infatti, se un programma di formazione si focalizza soltanto su un aspetto le variazioni che si otterranno saranno minime, rispetto ad una concezione che vede lo sviluppo di un approccio integrato fra le diverse fasi aziendali. La parte innovativa di un tale approccio risiede nella possibilità di superare i termini di causa ed effetto, generati nei rapporti di formazione tra oggetti e soggetti della formazione, per giungere a considerarli quali input ed output formativi. Questo significa non considerare solo i legami di tipo meccanico, che rendono trasparente il processo, ma considerare il processo di formazione quale complesso di relazioni tra i soggetti formatori, i formandi e la struttura tecnica. Il fine del processo di valutazione dell'approccio sistemico è di individuare i legami funzionali tra le modificazioni avvenute e i risultati organizzativi realizzati. Pertanto, è evidente come il

processo di valutazione sia un processo di raccolta di informazioni che tende a far convergere, ritrovando un giusto equilibrio, le risorse disponibili impiegate e il raggiungimento degli obiettivi organizzativi, generando così un legame tra azione – valutazione – decisione – azione – valutazione – decisione – e così continuando.

L'approccio sistemico, quindi, è quello che risponde meglio alle esigenze di un processo di valutazione. Processo che genera un modello di valutazione sistemica di cui possiamo individuare alcune caratteristiche, tra cui la:

- **globalità**, nel senso che il processo investe l'intero complesso e sistema azienda;
- **processualità**, stabilire una regolarità nell'azione di valutazione;
- **progettualità**, consistente nel cercare di dare una strada definita e logica che ci deve portare a validare o smentire le ipotesi di partenza;
- **estensività**, la correttezza del processo di valutazione aumenta con l'aumentare del periodo di riferimento, infatti, in tal modo si riesce a calibrare meglio le azioni e ad ottenere più feedback ;
- **equilibrato**, il processo di valutazione presenta sia momenti analitici che sintetici;
- **incertezza**, che si riduce man mano che aumenta l'accuratezza delle altre fasi ed i tempi a disposizione entro cui gestire la valutazione;
- **osservabilità**, che si sofferma sul monitoraggio di alcuni indicatori e parametri di riferimento;
- **causalità**, volta a definire ed individuare le cause generatrici di una direzione di un progetto formativo;
- **soggettività**, influiscono sul processo di valutazione l'oggetto ed il soggetto valutatore;
- **misurabilità**, ossia la valutazione deve avvalersi di strumenti che diano una misurazione possibile, valida ed attendibile.<sup>308</sup>

La valutazione del processo quale "sistema – azienda", modifica l'ottica ed il modus agendi del valutatore, il quale deve, durante la sua azione di valutazione, verificare tutti i legami esistenti tra le fasi del processo ed i diversi sub-sistemi che intervengono ed influiscono sul sistema formativo. La metodologia valutativa consiste appunto nel:

- verificare i legami esistenti tra i diversi sub-sistemi;
- scomporre il processo nelle fasi e analizzare per ciascuna di esse gli input e gli output;

---

<sup>308</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 113.

- proseguire in maniera parallela con il processo formativo, in modo da intervenire immediatamente ove necessario. Quest'ultima metodologia è riportata nella fig. 3.7.

Concepire il processo di formazione e quello di valutazione in maniera parallela, ha di per sé una serie di vantaggi che possono confluire in una maggiore efficacia del sistema nel suo complesso e di efficienza del processo formativo nei confronti delle risorse utilizzate.

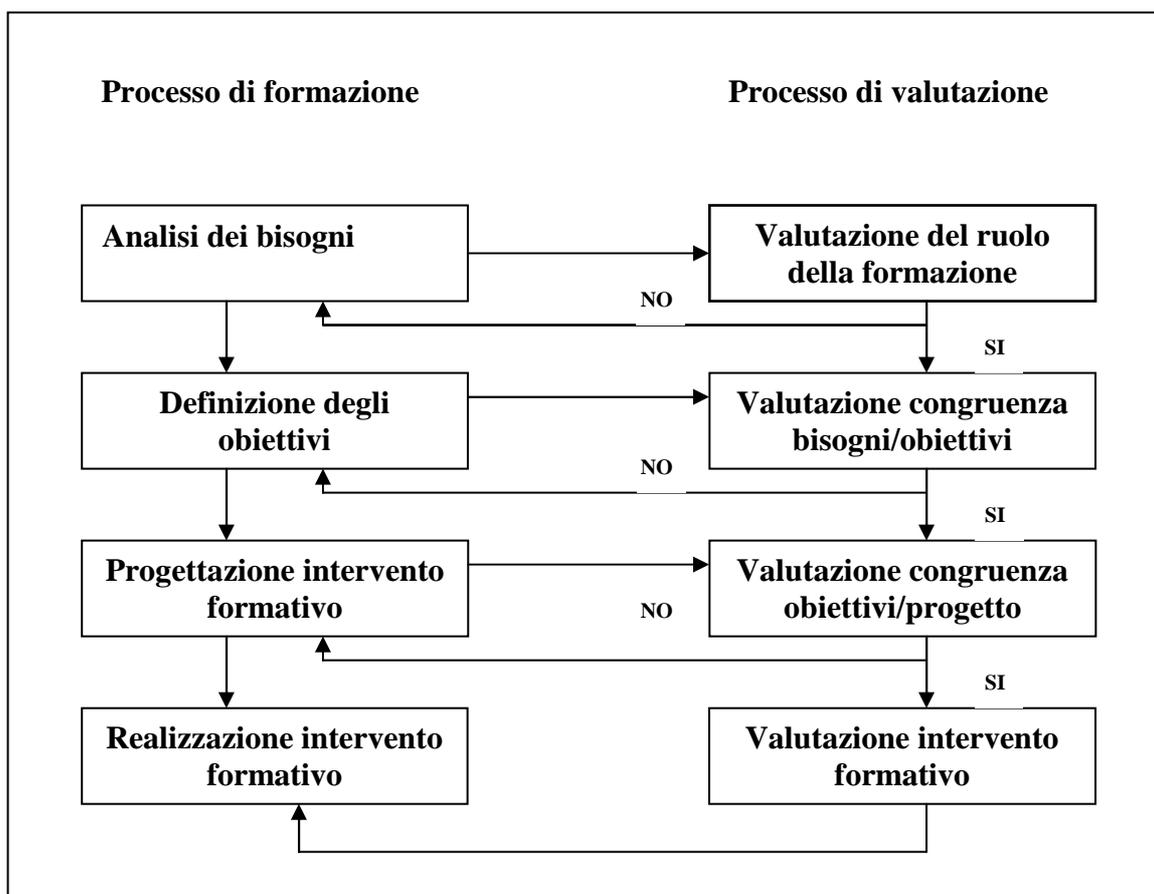
Dall'analisi dei diversi approcci si origina un'esigenza che è quella di distinguere tra i concetti di misurazione e valutazione. Il primo termine si riferisce alla rilevazione e quantificazione di un elemento facente parte del processo di riferimento, mentre valutare significa interpretare, attribuire un valore rispetto al dato ottenuto con la misurazione. Distinguere la terminologia, significa poter individuare con precisione il ruolo degli attori coinvolti nei processi di valutazione e definire in maniera analitica la metodologia e i modelli da utilizzare. Il trade off esistente tra misurazione e valutazione è evidente, infatti, la prima è propedeutica e necessaria alla seconda.<sup>309</sup>

Inoltre, la fase di misurazione risulta essere decisiva anche per poter definire quali standard utilizzare per implementare un'attività di valutazione corrispondente a quella programmata.

---

<sup>309</sup> A tal proposito si veda CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, la quale sostiene: «Il ruolo di supporto svolto dalla fase di misurazione è sostanziale perché l'attività di valutazione sarà possibile soltanto attraverso l'utilizzo di specifiche metodologie focalizzate su standard ottimali di giudizio. [...] Al contrario, in assenza di informazioni quantificate e misurate, l'attività di valutazione perderebbe la sua reale utilità a supporto dei processi decisionali».

Fig. 3.7 Il processo di formazione e contestuale valutazione



Fonte: ns adattamento da CARNEVALE C (2003), *op. cit.*, p. 115.

Da quanto indicato si evince che la scelta degli strumenti e delle metodologie è funzione degli aspetti che si intendono porre in risalto nel processo formativo, ossia dell'oggetto che si porrà quale obiettivo della nostra valutazione. È possibile in tal senso individuare delle aree o degli aspetti, che possono rappresentare il nostro campo di misurazione e valutazione, facendo riferimento a due modalità di procedere che si originano dai:

1. soggetti, partecipanti all'attività di formazione e individuano quali sono gli aspetti da valutare rispetto alle esigenze formative, gli obiettivi forniti dall'analisi dei bisogni, gli obiettivi strategici aziendali, etc.;
2. documenti che esplicitano l'attività di pianificazione e programmazione in cui vengono (o devono essere) ben definiti gli aspetti oggetto di valutazione.

Una distinzione precisa dell'attività di misurazione e valutazione consente ancora di individuare due momenti: uno tecnico, corrispondente all'attività di misurazione, in cui vengono elaborate indicazioni di natura quali-quantitativa, ed uno politico-decisionale individuato nell'attività di valutazione, capace di esprimere una valutazione complessiva

rapportata o a degli standard di riferimento oppure a quanto prestabilito nell'attività di pianificazione e programmazione formativa.<sup>310</sup>

La distinzione tra misurazione e valutazione ci consente di definire adeguatamente i supporti di tipo metodologico ed informativo. Il problema della scelta metodologica interviene su due livelli, il primo riguarda la strategia valutativa complessiva, ossia la base che orienta l'intera azione valutativa, il secondo, invece, interviene sulla singola tecnica metodologica di valutazione da utilizzare e sulla specifica fase da implementare per organizzare i dati e le informazioni di cui si dispone per poter effettuare la valutazione. Secondo il modello del ciclo valutativo i momenti principali sono tre:

- a. la ricerca e la rilevazione dei dati di base, in tal caso, ci si indirizza verso l'individuazione di alcune variabili in funzione delle aree del processo, del prodotto, della struttura facenti parte del processo di valutazione, oppure dai concetti, riferiti alla singola area, delle dimensioni nelle quali si traducono e si sostanziano i concetti di riferimento o dagli indicatori/indici sintetici che si ottengono come output della fase di misurazione.
- b. L'elaborazione dei dati e la trasformazione in informazione di secondo livello di tipo sintetico.
- c. La realizzazione di una valutazione scaturente dalle informazioni di secondo livello ottenute dalla elaborazione dei dati di base.<sup>311</sup>

### 3.4.2 *Genesi degli approcci valutativi: il modello gerarchico*

La teoria della gerarchia ha incontrato un notevole successo tra gli studiosi, andando ad influenzare gli sviluppi degli studi successivi. In sostanza, essa si sviluppa intorno ai seguenti assunti:

- esistono diversi tipi di obiettivi di formazione a ciascuno dei quali corrispondono altrettanti differenti risultati;

---

<sup>310</sup> A tal proposito vengono definite da parte della CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 119, quattro possibili situazioni che possono originarsi dal coinvolgimento dei due attori principali, nel processo di misurazione e valutazione: «Limitando l'analisi soggettiva del contesto ai due attori principali [...], vale a dire la struttura formativa e l'esperto valutatore, si ottengono le seguenti quattro possibili situazioni:

- situazione 1: la struttura di riferimento effettua la misurazione degli aspetti e delle variabili interessate [...], sia la loro valutazione. [...];
- situazione 2: la struttura di riferimento effettua solamente la valutazione, mentre la misurazione delle variabili è realizzata da soggetti esterni. [...];
- situazione 3: la struttura di riferimento effettua la misurazione degli elementi da valutare, mentre la valutazione complessiva è realizzata da soggetti esterni. [...];
- situazione 4: sia la misurazione sia la valutazione vengono effettuate da "esterni" e la struttura di riferimento è prevalentemente "passiva" rispetto a queste due attività.»

<sup>311</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 122.

- è possibile valutare la formazione attraverso l'analisi di quanto viene trasferito dai formandi sul lavoro, oltre all'analisi dell'aumento delle loro conoscenze o del cambiamento dei loro atteggiamenti.

Ordinando i diversi passaggi è possibile dare luogo ad una sequenza di risultati. L'azione formativa provoca nei partecipanti una reazione, dalle reazioni dipende l'apprendimento che a sua volta produce modificazioni nel comportamento sul lavoro, queste modificazioni impattano sul funzionamento dell'organizzazione, influenzando così, in ultimo, sui risultati finali. Per cui si può delineare una sequenza andando a definire per ciascuna fase un livello di misurazione.

Si parte, quindi, da un primo livello detto di "reazione dei partecipanti" in cui la principale esigenza è quella di determinare il livello di gradimento dell'intervento formativo. La misurazione di tale livello è di tipo qualitativo (ad es. insufficiente, sufficiente, buono, ottimo, etc.), valori che vengono attribuiti ad alcuni elementi sulla base di questionari diretti a coloro che hanno usufruito dell'azione formativa, volti a valutare il grado di soddisfacimento del formando. Gli aspetti che vengono valutati attengono sia i contenuti del programma formativo sia gli aspetti organizzativi e logistici. Tuttavia, il gradimento dell'azione formativa non garantisce l'apprendimento. Sicuramente essa interviene in maniera positiva ossia avere una struttura ed un contenuto apprezzabile predispone meglio colui che ascolta ma non garantisce che si raggiunga il massimo apprendimento dell'argomento.

Pertanto, è necessario andare a valutare anche il livello di apprendimento, cioè i principi concettuali, i fatti, le abilità apprese ed assorbite dai partecipanti durante l'azione formativa. Tale valutazione deve essere effettuata *ad personam* cercando di adottare delle misure di tipo oggettivo.

Altro livello di valutazione riguarda il comportamento sul lavoro. Tale valutazione scaturisce dalla considerazione che il conoscere determinati concetti (sapere) e l'aver acquisito e sviluppato anche aspetti esperienziali (saper fare) non implicano di per sé l'adozione di modelli comportamentali positivi sul lavoro (saper essere). La valutazione di tali aspetti risulta essere di non facile adozione.

Il livello di valutazione finale dei programmi di formazione è rappresentato dai "risultati finali".

In tale livello di valutazione, tuttavia, risentendo enormemente delle variabili esterne di tipo organizzativo, diventa difficoltoso addivenire ad una valutazione precisa.

La prima formulazione del modello gerarchico si deve a D.L. Kirkpatrick nel 1967, il quale nel suo articolo "Evaluation of Training" identificò i livelli relativi alle reazioni dei

partecipanti al programma formativo, all'apprendimento delle conoscenze, capacità ed atteggiamenti, al miglioramento dei comportamenti sul lavoro ed ai risultati organizzativi.

Quest'ultimo livello è considerato il più elevato della gerarchia comprendendo tutti i risultati gestionali derivanti dalla produttività, vendite e profitti. Successivamente un altro studioso A.C. Hamblin, nel 1974, nel suo "Evaluation and Control of Training", sviluppa ulteriormente il modello gerarchico secondo due direzioni:

- introduce la distinzione tra i risultati finali, distinguendoli tra variabili organizzative e variabili gestionali;
- afferma in maniera più esplicita il legame sequenziale dei risultati della formazione tra i cinque livelli del modello gerarchico.

Si ampliano i risultati organizzativi introducendo accanto alla produttività, la qualità della produzione, il clima organizzativo, i risultati economici in termini di vendite, di costi, di profitti e di redditività. Nel modello teorico di Hamblin la valutazione compiuta per ciascun livello della gerarchia consente di identificare le ragioni per cui il successo della formazione ad un dato livello non si traduce in un identico successo al livello immediatamente superiore.<sup>312</sup>

### 3.4.3 *Il processo di valutazione: criteri e parametri*

Al fine di poter implementare un sistema di valutazione è necessario individuare le varie fasi che compongono l'intero processo formativo, dando così luogo ad un'azione procedimentale diretta a delineare i meccanismi che sovrintendono al processo valutativo.

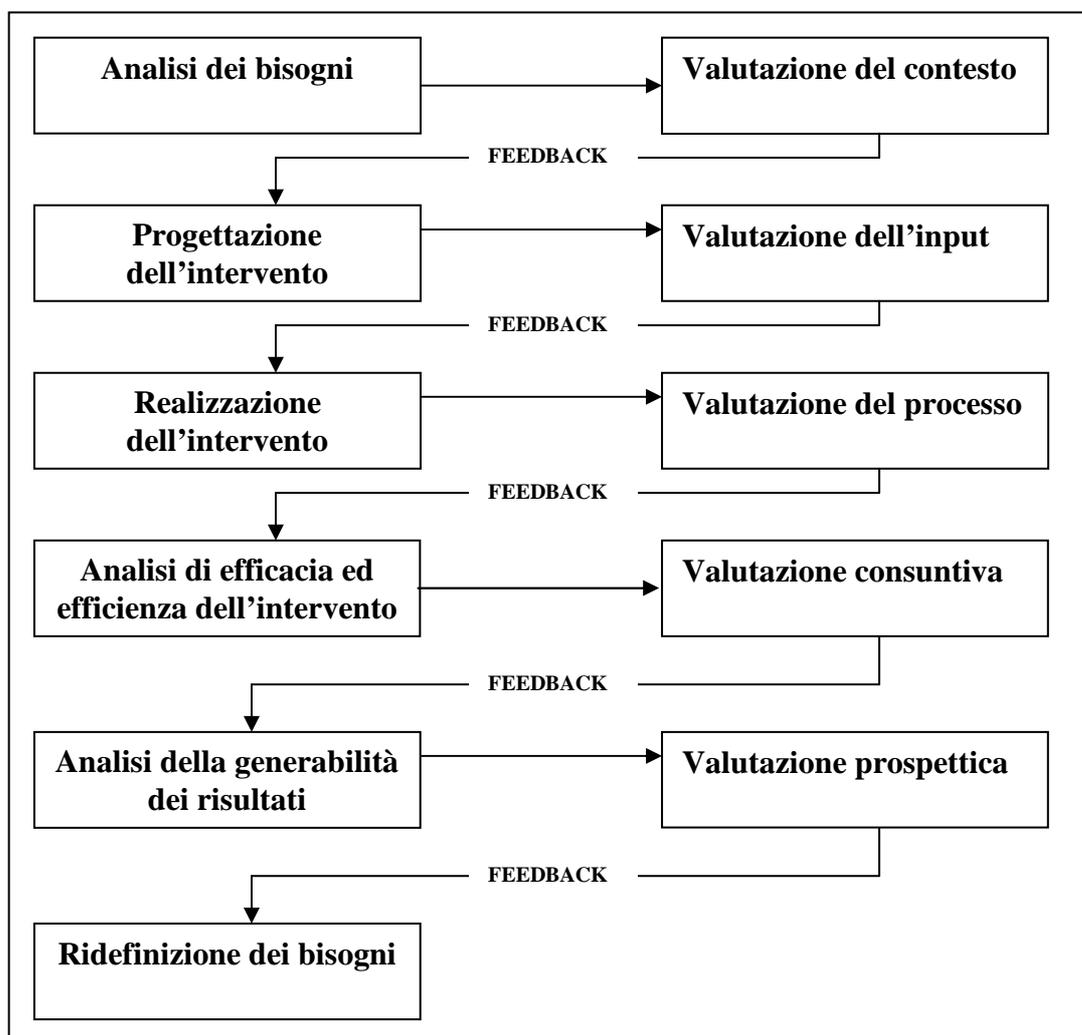
Abbiamo analizzato nei paragrafi precedenti i vari approcci che privilegiano differenti aspetti nella valutazione dell'attività formativa. Tuttavia, l'approccio che meglio evidenzia il meccanismo procedurale che sta dietro all'attività valutativa è quello sistemico. Esso si basa su alcune caratteristiche, tra cui quella di considerare la formazione quale sottosistema aperto e collegato ad altri sottosistemi. In secondo luogo considera la formazione come un processo, ossia un insieme di fasi e relazioni ed, infine, la valutazione è considerata come un processo parallelo a quello di formazione.

La sequenza delle varie fasi che compongono la valutazione ne denota l'aspetto processuale e quindi, dal punto di vista operativo ne scaturisce una logica di controllo da poter e dover effettuare in ciascuna fase in cui il processo si suddivide.

---

<sup>312</sup> Per un'analisi approfondita dei diversi approcci valutativi si vedano: TESSARO F. (1997), *op. cit.*; oppure AMIETTA P.L. AMIETTA F. (a cura di) 1996, *Valutare la formazione*, AIF, Ed. Unicopli, Milano; ed ancora CONFINDUSTRIA, *La valutazione della formazione. Come misurare efficienza e qualità nella formazione professionale*, Atti del convegno Baveno 25 – 26 novembre 1988, Sipi Ed., Roma; ed infine FORTID. (a cura di) 1991, *Orizzonte formazione. L'apprendere nelle organizzazioni degli anni '90*, AIF, FrancoAngeli, Milano.

Fig. 3. 8 Il modello sistemico della valutazione



Fonte: ns elaborazione

Al fine di poter operare nel processo di valutazione dell'intento formativo è necessario delineare quali sono gli elementi cardini dell'azione formativa, tra cui sicuramente si può definire:

- l'oggetto dell'intervento formativo;
- il momento della valutazione;
- il soggetto che opera la valutazione;
- i criteri della valutazione;
- le aree gestionali che la valutazione interessa;

Nella definizione di un modello valutativo è importante definire le azioni preliminari, nel durante e nel post valutazione relative alla raccolta dei dati, elaborazione e sistematizzazione

dei criteri di valutazione, all'implementazione di una struttura di controllo attraverso l'elaborazione di un sistema informativo capace di evidenziare la realtà monitorata, la definizione di una serie di indicatori per ciascuna area di influenza e per ciascuna fase di valutazione (ex ante, in itinere ed ex post).

Le aree che si sottopongono al processo di valutazione sono quelle:

- finanziaria
- economica
- didattica
- organizzativa.

Queste rappresentano le aree maggiormente interessate dall'azione formativa, e quindi, da sottoporre a valutazione.

La prima fase consiste nella definizione del nostro "oggetto" di valutazione che può consistere nella:

- a) singola azione formativa,
- b) singola tipologia formativa,
- c) struttura formativa,
- d) processo formativo,
- e) sistema formativo.

Le aree, i settori e gli aspetti che sono sottoposti a rilevazione e valutazione sono, generalmente:

1. l'apprendimento,
2. il clima formativo,
3. le relazioni formative,
4. le relazioni tra gli attori,
5. il grado di soddisfazione dei formandi,
6. il comportamento (le mutazioni) dei lavoratori,
7. le nuove capacità e competenze acquisite,
8. le fasi del processo formativo,
9. le metodologie formative,
10. gli strumenti formativi,
11. le strutture, aree ed attrezzature utilizzate,
12. i costi.

La fase successiva prosegue nella definizione dei momenti valutativi, ossia l'aspetto temporale entro cui si sviluppa l'azione di monitoraggio e valutazione. Il momento temporale

in effetti, definisce i criteri ed i parametri che sono utilizzabili in ciascun momento, differenziando la valutazione a seconda del momento. I momenti, pertanto, saranno tre, ed in particolare:

1. ex ante,
2. in itinere,
3. ex post.

La valutazione ex ante è necessaria per poter scegliere meglio l'azione formativa da utilizzare rispetto alle funzioni obiettivo da raggiungere. Tale analisi prevede una specifica conoscenza dei bisogni formativi. La finalità, pertanto, è quella di selezionare fra diverse alternative di valutazione quella che include i migliori requisiti di efficacia e di efficienza.

La valutazione effettuata in itinere, invece, permette di rilevare ed evidenziare l'andamento dell'azione formativa, per cui è possibile attuare un monitoraggio continuo, andando a rettificare ove necessario l'azione formativa.

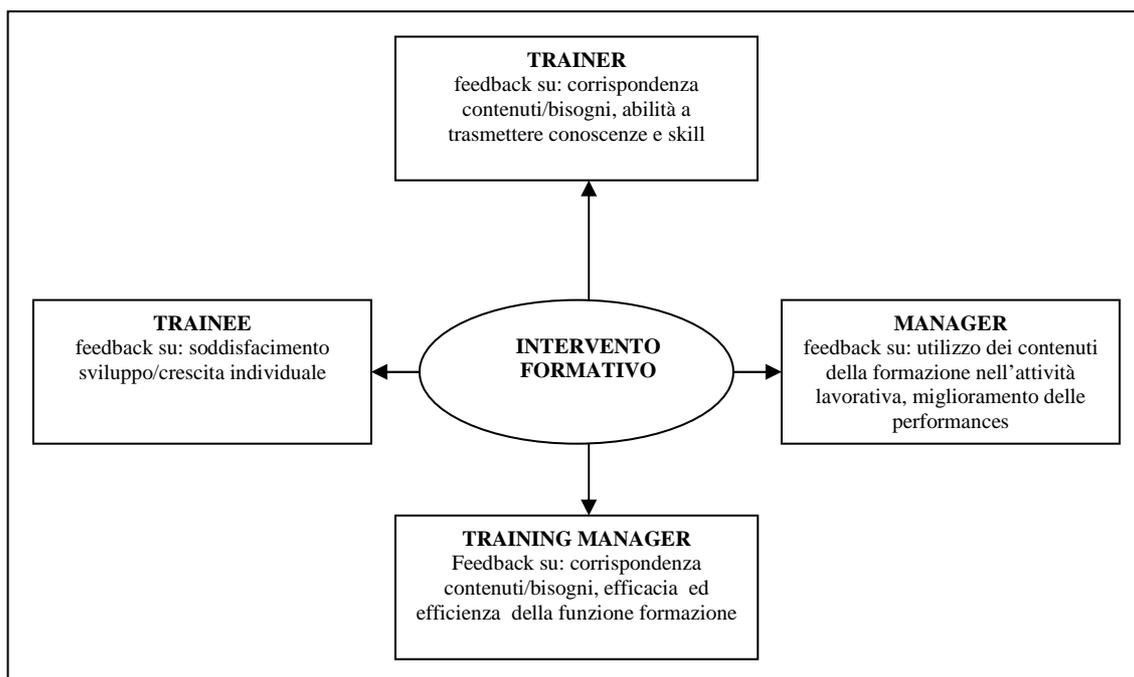
La valutazione ex post, invece, è finalizzata a rilevare i risultati ottenuti con l'azione formativa. Andando a valutare se questi soddisfano gli obiettivi prefissati all'inizio dell'azione formativa. Tale fase, generalmente, risente molto della precedente, la quale se è ben impostata e funzionante determina sicuramente una buona riuscita dell'azione formativa.

Il soggetto attore della valutazione individua tre dimensioni tra cui:

1. l'autovalutazione da parte dei soggetti interni;
2. la valutazione da parte dei soggetti esterni non – tecnici;
3. la valutazione da parte dei soggetti esterni tecnici della valutazione.

In linea generale, i soggetti che intervengono nell'azione valutativa sono quattro: il trainer (chi realizza l'azione formativa), il trainee, il manager, il training manager (chi sceglie l'azione formativa ottimale adattabile al contesto organizzativo)

Fig. 3.9 I soggetti del processo di valutazione



Fonte: ns adattamento da CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 127.

Altro elemento da considerare nella valutazione dell'azione formativa è lo stabilire i criteri che sovrintenderanno alla valutazione. I criteri guida principali cui si riconducono tutti i diversi criteri sono essenzialmente due: l'efficienza e l'efficacia. Tuttavia, a questi due principali se ne affiancano altri non meno importanti, tra cui:<sup>313</sup>

1. RILEVANZA. Il primo punto su cui l'azione formativa deve soffermarsi è se il progetto di formazione è significativo rispetto agli obiettivi che si intendono raggiungere.<sup>314</sup>
2. ADEGUATEZZA. Riguarda le modalità di formulazione del programma formativo sotto il profilo dei contenuti. L'adeguatezza consente di definire se ciò che è stato elaborato dal punto di vista teorico-formativo risponde a quanto espresso e richiesto dai formandi attraverso l'analisi dei loro bisogni.

<sup>313</sup> Cfr. CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 124 e ss.

<sup>314</sup> Quello della rilevanza è un principio che attiene, nella elaborazione del bilancio, la clausola generale della chiarezza, quindi, per analogia lo possiamo riconsiderare quale principio guida nella formulazione dei progetti di formazione. Infatti, come affermano Giunta F. e Pisani M.: «La rilevanza, insomma, rappresenta la soglia dimensionale al di sotto della quale ben difficilmente un'informazione può giudicarsi significativa», in GIUNTA F. E PISANI M. (2005), *Il Bilancio*, Apogeo, Milano, p. 34. Così come ritengono anche Musaiò e Fabbrini: «La significatività, in particolare, richiede che nel bilancio vengano esposte tutte le informazioni che, per la loro natura o per la rilevanza (materiality), siano "significative", intendendosi per tali tutte quelle "in grado" di influenzare le decisioni economiche degli utilizzatori aiutandoli a valutare gli eventi passati, presenti o futuri oppure confermando o correggendo valutazioni da essi effettuate precedentemente», in MUSAIÒ A. e FABBRINI G. (2004), *Contabilità e bilancio. Fondamenti e disciplina*, Franco Angeli, Milano, p. 188.

3. **CONGRUENZA.** Di seguito all'adeguatezza vi è subito la congruenza della progettazione. La valutazione della congruenza riguarda la corrispondenza e la convenienza delle risorse disponibili rispetto a quelle necessarie. Pertanto, volendo esprimere tale giudizio sotto forma di rapporto potremmo definire RR le risorse richieste del progetto e RD le risorse disponibili, il giudizio di congruenza sarà dato dal rapporto  $RR/RD$ . Se questo rapporto risulta  $< 1$  allora le risorse utilizzate nel progetto sono minori di quelle disponibili, ciò significa che potrebbe essere conveniente rivedere la strategia nell'azione formativa, se invece, è  $= 1$  vorrà dire che tutte le risorse a disposizione vengono utilizzate, mentre  $> 1$  significa che le risorse richieste dal progetto sono superiori di quelle a disposizione, in tale situazione sarà necessario verificare la natura delle risorse aggiuntive la loro provenienza, ossia quali sono e da cosa hanno avuto origine per poter definire un miglior assetto strategico della formazione ed è necessario intervenire integrando le maggiori risorse richieste.
4. **PERTINENZA.** Attiene alle capacità di sviluppare delle azioni formative che corrispondono ai presupposti strategici e metodologici definiti nell'Azione formativa.
5. **RISPONDENZA.** Esprime quanto l'iniziativa formativa partecipi alla soluzione dell'esigenza formativa, ciò dipende dalla omogeneità dei bisogni manifestati, dal tipo di utenza cui l'azione formativa si rivolge e da quanto il management aziendale ritenga altamente strategica l'azione formativa nella propria azienda.
6. **FATTIBILITA'.** Esprime il grado di realizzabilità dell'azione formativa, ed essa dipende a priori dalla possibilità di attivare le risorse necessarie per l'iniziativa formativa, mentre a posteriori, dal grado di realizzazione dell'iniziativa.
7. **OPPORTUNITA'.** È volta a valutare il rapporto costi/benefici collegati ai punti di forza o di debolezza dell'azione formativa.
8. **ONEROSITA'.** Esprime il valore economico dell'investimento previsto nel progetto formativo. Il giudizio di convenienza dipende, nella valutazione economica a costi standard, dalla varianza tra i costi dell'iniziativa formativa da ottenere e gli standard di costo di iniziative formative confrontabili.
9. **REDDITIVITA'.** Indica la capacità dell'attività formativa di creare valore economico per l'azienda, tenuto conto dei costi sostenuti per la realizzazione dell'intervento formativo. È questo l'ambito che ci soffermeremo ad analizzare nel prossimo paragrafo, partendo proprio da quella suddivisione che all'inizio Edvinsson e Malone hanno proposto, ossia individuando il valore globale d'azienda, quale sommatoria tra il valore economico patrimoniale ed il capitale intellettuale composto a sua volta dal

capitale organizzativo (strutturale e relazionale), e dal capitale umano caratterizzato dalle “competenze”, qualità modificabili per mezzo delle politiche di formazione aziendali.

10. **CONVENIENZA.** È l'utilità economica relativa all'attività formativa e dipende dalla costosità, efficienza, redditività ed efficacia.
11. **COERENZA.** La coerenza esprime l'adeguatezza metodologica tecnica e logica delle relazioni intrinseche alle specifiche progettuali ed operative dell'iniziativa formativa. La coerenza può essere espressa per ciascuna fase del progetto, distinguendo tra coerenza intrafase relativa all'esigenza di realizzare la singola fase secondo un corretto profilo tecnico e logico; e coerenza interfase relativa alla correttezza tecnica della successione delle fasi del progetto. Pertanto, la coerenza globale del progetto formativo discende dalla:
  - a. coerenza metodologica tra le specifiche progettuali e quelle operative;
  - b. coerenza tecnica;
  - c. coerenza logica tra le varie fasi progettuali dell'iniziativa e le fasi esecutive.
12. **COMPATIBILITA'.** Manifesta la conformità tecnica e logica tra le specifiche progettuali ed operative dell'iniziativa formativa e le caratteristiche della realtà aziendale in cui l'iniziativa viene svolta.
13. **EFFICACIA.** Consiste nel confrontare i miglioramenti effettivamente ottenuti (risultati attesi) con quelli stabiliti in fase di progettazione (risultati attesi). Il rapporto tra RO/RA può essere:

RO/RA	>	1	Il progetto si presenta con un maggior valore rispetto a quello prefissato ed atteso
	=		Il progetto soddisfa le attese programmate
	<		Il progetto manifesta la sua inefficacia

Le problematiche che si individuano in alcune valutazioni derivano dalla capacità di individuare i risultati ed interpretarli, soprattutto se legati a dimensioni comportamentali/culturali, le quali per poter essere realizzate hanno bisogno di un certo periodo di tempo, che difficilmente in sede di progettazione può essere calcolato.

14. **EFFICIENZA.** Consiste nell'analisi dei risultati ottenuti in relazione alle risorse impiegate. Il concetto è lo stesso dell'efficienza dei processi gestionali e consiste nel minimizzare il rapporto tra mezzi impiegati (inputs) e risultati ottenuti (output). Nella progettazione formativa tuttavia l'obiettivo della formazione non costituisce l'oggetto finale di valutazione ma quello intermedio, necessario per raggiungere obiettivi di

miglioramento della qualità e quantità che non sono, generalmente, direttamente collegabili al risultato formativo. Perciò, il giudizio di efficienza presenta due dimensioni, la prima definita efficienza in senso stretto (ossia rapporto tra risorse impiegate e risultati intermedi) e la seconda quale capacità del risultato intermedio di produrre risultati positivi sulle condizioni aziendali.<sup>315</sup>

#### 3.4.4. I livelli e gli indicatori di valutazione

È necessario cercare di delineare un insieme di elementi e fattori che ci aiutino a definire il processo di valutazione dell'azione formativa in funzione dei diversi momenti valutativi, del ruolo ricoperto dai vari soggetti, dalle condizioni di fattibilità e dagli indicatori utilizzati.

A tal proposito, la valutazione rispetto ai momenti può essere:

- 1) **ex-ante** - Ogni progetto ha la necessità di una fase iniziale, in cui si formalizza il momento iniziale di ciascuna decisione. L'obiettivo del soggetto decisore è di scegliere fra le diverse alternative possibili quella che consente di ottenere al tempo stesso, maggiore output formativo e minore dispendio di risorse. Il soggetto gestore della formazione, invece, sarà maggiormente orientato verso criteri di efficacia della formazione. Infine, il soggetto utente si indirizzerà in funzione della propria necessità formativa. Nella tabella 3.2 sono evidenziati i criteri che prioritariamente vengono prescelti in base al momento ed al soggetto valutatore.

Tab. 3.2 Relazione tra soggetti, momenti e criteri.

Soggetto	Momento	Criterio
Decisore	Ex ante	Efficienza, rispondenza, rilevanza e pertinenza
Gestore	Ex ante	Efficacia
Utente	Ex ante	Rilevanza, rispondenza e sicurezza

Fonte: ns elaborazione

L'impresa che pone in essere un intervento formativo specifico ha la necessità di sapere quale iniziativa e quali sono le caratteristiche che essa deve avere per garantire i livelli accettabili di sicurezza, rispondenza e coerenza rispetto alle proprie esigenze.

Tuttavia, per poter attuare una valutazione ex ante è necessario che sussistano determinate condizioni:

- a) si conoscano in modo preciso e dettagliato le caratteristiche specifiche ed analitiche dei soggetti che intervengono e del contesto socio – aziendale in cui si opera;
- b) esista una pluralità di scelte da poter conoscere e confrontare;

<sup>315</sup> Per un ulteriore approfondimento si veda: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 130 e ss.

c) colui che gestirà il processo di valutazione abbia le competenze necessarie per poter svolgere ciò;

E' possibile individuare alcuni indicatori in base alle quattro aree scelte che si possono utilizzare nella valutazione ex ante, di seguito indicati nella tabella 3.3.

Tab. 3.3 Indicatori di valutazione ex ante per area

<b>Area finanziaria</b>	<b>Area organizzativa</b>
INDICE DI COPERTURA FINANZIARIA INDICE DI COSTO ORARIO INDICE DI COSTO ORA/FORMATO INDICE DI COSTO PER OGNI FORMATO INDICE DI INCIDENZA COSTI DEL PERSONALE INDICE DI INCIDENZA SPESE DOCENTI INDICE DI INCIDENZA DOCENTI ESTERNI INDICE DI SPESE STRUTTURALI INDICE DI SPESE STRUMENTAZIONI	INDICE DI DISPONIBILITA' AULE INDICE DI DISPONIBILITA' LABORATORI INDICE DI CARATTERIZZAZIONE DOCENTI INDICE DI ESPERIENZA LAVORATIVA DOCENTI INDICE DI PRESENZA DOCENTI INDICE DI PRESENZA TUTOR INDICE DI OBSOLESCENZA MACCHINARI INDICE DI DISPONIBILITA' ATTREZZATURE INDICE DI COLLABORAZIONE DOCENTI
<b>Area economica</b>	<b>Area didattica</b>
INDICE DI OCCUPAZIONE INDICE DI OCCUPAZIONE TEMPORANEA INDICE DI APPETIBILITA' AZIENDALE	INDICE DI CONTENUTO TEORICO INDICE DI FORMAZIONE IN LABORATORIO INDICE DI RILEVANZA STAGE INDICE DI PERSONALIZZAZIONE DIDATTICA INDICE DI AUTOAPPRENDIMENTO

Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 136.

2) **in itinere** - La valutazione effettuata durante l'intervento formativo crea una diversa aspettativa nei soggetti attori dell'intervento formativo. Il soggetto decisore ha l'esigenza di monitorare la realizzazione reale di quanto previsto nel progetto formativo finanziato, di valutare il rapporto tra le risorse potenziali o preventivate e quelle effettivamente messe a disposizione dell'utenza, secondo i criteri della sicurezza e della coerenza. Infine, vanno considerati tutti quegli elementi che rendono effettive le situazioni di rispondenza, rilevanza e moltiplicabilità del progetto. Invece, il soggetto gestore deve essere in grado di poter valutare l'esistenza delle caratteristiche che gli hanno fatto preferire quella metodologia formativa alle altre. Nel caso di un corso standard va verificato il rapporto tra i requisiti minimi di efficacia e del massimo contenimento dei costi, attraverso l'adozione dei criteri produttivi di scala, rispettando, in tal modo, il criterio dell'efficienza. Mentre in presenza di un corso innovativo è necessario mettere a fuoco le variabili della rilevanza e della rispondenza. La valutazione in itinere effettuata dai soggetti formatori è focalizzata sul reale incremento di conoscenza ed abilità realizzate dagli utenti.<sup>316</sup> L'utente da parte

<sup>316</sup> È questa fase di monitoraggio che crea i presupposti positivi.

sua deve monitorare in continuazione il corso, in modo da valutare la sussistenza dei requisiti qualitativi ed economici che hanno orientato la propria scelta verso quella attività formativa. Il monitoraggio continuo effettuato in itinere consente di poter calibrare velocemente il processo formativo in modo da consentire che le esigenze del management coincidano con le esigenze degli utenti/formandi. Anche in questa fase la realizzazione di un'efficace valutazione in itinere deve rispondere ai seguenti presupposti:

- a. le informazioni devono essere disponibili in merito all'attività formativa in corso;
- b. deve essere possibile elaborare tali informazioni al fine di una reale valutazione;
- c. devono sussistere le capacità professionali per consentire lo sviluppo del monitoraggio.

Volendo individuare, in base alle quattro aree, degli indicatori che possono dare un quadro delle dimensioni valutative che vengono interessate da tale processo nella tabella successiva ne sono stati riportati alcuni fra i più significativi.

Tab. 3.4 Indicatori di valutazione in itinere per area

<b>Area finanziaria</b>	<b>Area organizzativa</b>
INDICE DI COPERTURA FINANZIARIA INDICE DI COSTO ORARIO INDICE DI COSTO ORA/FORMATO INDICE DI COSTO PER OGNI FORMATO INDICE DI INCIDENZA COSTI DEL PERSONALE INDICE DI INCIDENZA SPESE DOCENTI INDICE DI INCIDENZA DOCENTI ESTERNI	INDICE DI DISPONIBILITA' STRUTTURA INDICE DI CARATTERIZZAZIONE DOCENTI INDICE DI ESPERIENZA LAVORATIVA DOCENTI INDICE DI PRESENZA DOCENTI, TUTOR INDICE DI OBSOLESCENZA MACCHINARI INDICE DI DISPONIBILITA' ATTREZZATURE INDICE DI COLLABORAZIONE DOCENTI INDICE DI SODDISFAZIONE UTENTI – DOCENTI INDICE DI SODDISFAZIONE AZIENDALE
<b>Area economica</b>	<b>Area didattica</b>
INDICE DI APPETIBILITA' AZIENDALE	INDICE DI CONTENUTO TEORICO INDICE DI FORMAZIONE IN LABORATORIO INDICE DI RILEVANZA STAGE INDICE DI PERSONALIZZAZIONE DIDATTICA INDICE DI AUTOAPPRENDIMENTO INDICE DI ATTRAZIONE CORSO

Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 137.

3) **ex post** – L'attività di valutazione ex post si ricollega perfettamente con la fase di definizione degli obiettivi. Infatti, nella realizzazione del Piano Formativo si indicano quale elemento riconducibile ad un unico processo la fase di progettazione, erogazione e valutazione ex post. Anche in tale valutazione i soggetti intervengono in maniera differente, ed in particolare:

- a. il soggetto decisore pone l'accento sulla valutazione degli obiettivi progettuali raggiunti in termini di efficienza (rispetto dei parametri di costo), efficacia e rispondenza (raggiungimento degli obiettivi), coerenza (rispetto dei criteri di pianificazione) e rilevanza (rispetto dei requisiti di qualità).
- b. Il soggetto gestore ha esigenze che si avvicinano a quelle del decisore, ma la sua valutazione riguarda prevalentemente la dimensione dell'economicità, ed al tempo stesso, è interessato a sviluppare un prodotto che gli consente di integrare, perfezionare ed innovare il proprio know-how organizzativo, tecnico e culturale.
- c. L'utente rivolge la propria valutazione alla reale rispondenza del prodotto formativo ottenuto, rispetto a quello previsto o prefissato dai propri bisogni formativi e dell'economicità dell'intera attività formativa.

È possibile, anche in questa fase, individuare degli indicatori a seconda dell'area interessata, riportati nella tabella 3.5 successiva.

Tab. 3.5 Indicatori di valutazione ex post per area

<b>Area finanziaria</b>	<b>Area organizzativa</b>
INDICE DI COSTO ORARIO INDICE DI COSTO ALLIEVO INDICE DI INCIDENZA COSTI DEL PERSONALE INDICE DI INCIDENZA SPESE DOCENTI INDICE DI INCIDENZA DOCENTI ESTERNI INDICE DI SPESE STRUTTURALI INDICE DI COSTO DOCENZA ALLIEVI INDICE DI UTILIZZO FINANZIARIO INDICE DI UTILIZZO DELLE RISORSE PER FORMATO INDICE DI ADERENZA AL PREVENTIVO	INDICE DI DISPONIBILITA' STRUTTURA INDICE DI CARATTERIZZAZIONE DOCENTI INDICE DI PRESENZA DOCENTI, TUTOR INDICE DI OBSOLESCENZA MACCHINARI INDICE DI DISPONIBILITA' ATTREZZATURE INDICE DI COLLABORAZIONE DOCENTI INDICE DI SODDISFAZIONE UTENTI INDICE DI SODDISFAZIONE DOCENTI INDICE DI SODDISFAZIONE AZIENDALE INDICE DI CAPACITA' PREVISIONALE ORE INDICE DI CAPACITA' PREVISIONALE UTENTI
<b>Area economica</b>	<b>Area didattica</b>
INDICE DI APPETIBILITA' AZIENDALE INDICE DI OCCUPAZIONE INDICE DI OCCUPAZIONE TEMPORANEA INDICE DI APPETIBILITA' AZIENDALE INDICE DI EFFICACIA STAGE INDICE DI PRODUTTIVITA'	INDICE DI CONTENUTO TEORICO INDICE DI FORMAZIONE IN LABORATORIO INDICE DI PERSONALIZZAZIONE DIDATTICA INDICE DI AUTOAPPRENDIMENTO INDICE DI ALTERNANZA INDICE DI PRODUTTIVITA' FORMATIVA INDICE DI ECCELLENZA FORMATIVA

Fonte: CARNEVALE C. (2003), *op. cit.*, p. 139.

### 3.5 Il valore economico delle competenze nell'azienda

Le politiche di formazione partecipano al processo di sviluppo delle competenze individuali. Tuttavia, le competenze individuali quali manifestazione di quella capacità, conoscenza di cui l'elemento personale è dotato, sommato alla potenzialità espressa dall'assetto tecnico

organizzativo, le cosiddette competenze aziendali, contribuisce a creare una “competenza d’impresa”.

Il nostro focus è puntato sia sulla valorizzazione delle competenze individuali, ma soprattutto ricerca un legame funzionale/valoriale di come queste competenze opportunamente coordinate nell’assetto strategico d’impresa creino quelle competenze aziendali capaci di determinare la potenzialità di un’azienda rispetto alle altre. La conseguenza economico – aziendale di ciò è un aumento del valore globale di mercato dell’azienda che si arricchisce andando a potenziare il suo capitale intellettuale, rappresentato dal capitale umano, ossia dalle competenze individuali e dal capitale strutturale sia esso organizzativo che relazionale, ossia dalle competenze aziendali.

Pertanto, alcuni autori cercano di creare un distinguo tra competenze individuali e aziendali, in realtà sono due facce della stessa medaglia, ossia metaforicamente della stessa moneta, la quale messa nel salvadanaio ne aumenta il suo valore complessivo.

### *3.5.1 Le competenze ed il patrimonio di produzione*

Dopo quanto detto in premessa, considereremo le competenze, suscettibili di valutazione e partecipanti al patrimonio d’impresa, sia le competenze aziendali sia quella individuali, denominandole d’ora in poi “competenze d’impresa”.

Le competenze d’impresa, in una visione sistemica ed olistica dell’azienda costituiscono un asset aziendale che ne denota la capacità patrimoniale, in un dato istante, di produzione, poiché caratterizzata da una serie di risorse tecniche, finanziarie, umane, organizzative e culturali, che compongono il patrimonio a disposizione dell’azienda. Tali elementi patrimoniali, derivano, nella maggior parte dei casi da fattori strutturali interni che si ottengono in base al tipo di strategia adottata e progetti di sviluppo interno. Per far rientrare nelle condizioni patrimoniali di produzione tutte le risorse tangibili e intangibili è necessario che queste ultime risorse abbiano tre caratteristiche fondamentali:

- d. derivino da un processo di accumulazione che trae origine dal passato o per mezzo di acquisizione esterna o costruzione in economia;
- e. siano dotate di valore economico d’uso per l’attività d’impresa;
- f. rientrino nella piena governabilità e gestione dell’impresa, ed il loro output concorra alla generazione di valore per l’azienda.

In tale ottica le competenze d’impresa sembrano rientrare in tutte e tre le caratteristiche. Infatti, sono risorse che derivano e si sviluppano a seguito di un processo di accumulazione

attraverso investimenti diretti o indiretti, sono fonte di attività “core” per l’impresa, ed infine, possono essere controllate dall’impresa ed i loro risultati sicuramente influiscono in maniera diretta sul valore economico dell’azienda.

Tuttavia, l’elemento che crea il legame tra le competenze d’impresa e la loro condizione produttiva è strettamente connesso a quello di utilità, ossia per addivenire ad una condizione patrimoniale di produzione devono essere intese come risorse utili e controllabili dall’impresa. La caratteristica dell’*utilità* ci permette di sottolineare il legame esistente tra la natura delle competenze ed il valore economico generato dall’impresa. In effetti, Buttignon sottolinea tale aspetto utilitaristico quando sostiene che: «Le potenzialità conoscitive e relazionali d’impresa si qualificano come competenze solo in quanto siano dotate di un valore d’uso specifico positivo, sono cioè utili nel perpetuare e sviluppare le capacità dell’impresa di generare valore».<sup>317</sup>

L’altra condizione, cioè la *controllabilità* delle condizioni di impiego crea un collegamento diretto tra la individuazione delle competenze all’impresa intesa come sistema complesso funzionante. In realtà, si crea un legame tra le competenze individuali, aziendali e d’impresa che sono caratterizzate dall’impresa quale complesso funzionante e rispondente al principio del «going concern». Solo quando, dice il Buttignon, le potenzialità conoscitive e relazionali dell’impresa emergono come elementi specifici del suo funzionamento, distinti dalle conoscenze e capacità dei singoli componenti dell’organismo personale, si può parlare di competenze aziendali. Appare necessario, a questo punto, un ulteriore sviluppo di tale concezione, per cui, innanzitutto, si può parlare di competenze individuali quali componenti specifici dell’organismo personale, poi di competenze aziendali, invece, quale componente caratterizzante la condizione patrimoniale “produttiva” (positiva) dell’organismo azienda ed, infine, quando queste due variabili, interdipendenti tra loro, operando secondo una concezione sistemica dell’azienda originano delle ulteriori competenze che potremmo definirle “competenze d’impresa”, che danno quel vantaggio competitivo che riesce a generare ed a perpetuare la creazione di valore nel complesso aziendale.<sup>318</sup>

Esiste una differenza tra le competenze aziendali quali condizioni patrimoniali di produzione rispetto alle attività patrimoniali generalmente considerate nell’ambito dei modelli di valutazione economica. In realtà le competenze aziendali sono:

1. delle condizioni di produzione strutturali “complesse”, che si originano dalla interazione sistemica tra una serie di elementi tra cui:

---

<sup>317</sup> Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *Le competenze aziendali*, Utet, Torino, p. 164.

<sup>318</sup> È importante considerare e ritornare al concetto di complessità delle competenze, analizzato nei capitoli precedenti.

- a. la struttura tecnica;
- b. le conoscenze e capacità delle risorse umane;
- c. i meccanismi di coordinamento organizzativo e culturale che si creano fra i vari sistemi interni e con l'esterno.

La difficoltà rappresentata dalla traduzione di tali aspetti in termini economici rende piuttosto difficoltoso ottenere una misurazione del valore dato dalla loro immissione in azienda e dal loro funzionamento all'interno del complesso aziendale (valore economico atteso).<sup>319</sup>

2. Sono identificabili, ma secondo delle logiche di tipo soggettivo, ossia dipendenti dall'interpretazione che un soggetto opera sul concreto funzionamento aziendale e dalla posizione in cui il soggetto, attore della valutazione, si pone nei confronti dell'oggetto di analisi.
3. Il processo di accumulazione delle competenze è il risultato di:
  - a. progetti altamente specifici in cui il mantenimento ed il potenziale delle competenze, quindi del valore dell'azienda, è generato da uno specifico ed appropriato Piano di Formazione del proprio personale;
  - b. progetti di tipo sistemico;
  - c. processi di apprendimento generati dal funzionamento corrente delle combinazioni produttive.<sup>320</sup>

Il processo di valutazione economica delle competenze costituisce un elemento necessario volto a qualificare, identificare e governare le competenze aziendali. Infatti, il potenziale conoscitivo e relazionale accumulato dall'impresa diventa competenza (di tipo specialistica o generale) solo quando è in grado di favorire la generazione di valore economico da parte delle combinazioni produttive d'impresa.

Possiamo indicare un percorso processuale nella valutazione delle competenze che partendo dalla delineazione di quelle che sono le logiche tradizionali di valutazione economica, centrate intorno al concetto di capitale (valore), passa ad analizzare la natura del valore economico generato dall'impresa secondo le diverse prospettive.<sup>321</sup>

Tale processo, continua con l'approfondimento delle competenze e del loro ruolo nel circuito di co-produzione del valore. Da questa sequenza si ottiene lo schema di valutazione che rappresenta la base da cui partire per la progettazione dei sistemi di misurazione del valore.

---

<sup>319</sup> Si sta avviando, o potrebbe rappresentare una correzione di tale difficoltà scindere la struttura organizzativa in più nuclei o centri e per ciascuno di essi procedere alla valorizzazione autonoma del patrimonio di competenze. Si veda BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 165

<sup>320</sup> BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 164 – 167.

<sup>321</sup> Che consentono di porre in evidenza un approccio istituzionale qualificato come circuito di co-produzione.

Elementi, questi, ritenuti altamente critici nel sistema di controllo delle competenze aziendali, si veda la tabella 3.6.

Tab. 3.6 Il processo di valutazione delle competenze

1. Logiche tradizionali di valutazione economica	Sistema di controllo delle competenze aziendali o d'impresa
2. Analisi natura del valore economico	
3. Approfondimento del ruolo delle competenze	
4. Scheda di valutazione	
5. Progettazione misure di valore	

Fonte: ns elaborazione

Dopo aver definito la natura delle competenze quali elementi del patrimonio aziendale, cerchiamo di sviluppare la nozione del loro valore economico passando da una concezione di tipo qualitativo ad una di tipo quantitativa. Nell'ambito della dottrina economico aziendale sono tre le nozioni di patrimonio che esprimono una valutazione di tipo quantitativo, rispetto alle quali andremo a verificare come il ruolo delle competenze riesca ad esprimersi, in particolare:

1. il capitale di Liquidazione;
2. il capitale di Funzionamento o di Bilancio;
3. il capitale economico.

Nella nozione di capitale di liquidazione, quindi, quale valore dato dalla sommatoria dei singoli valori di scambio di tutte le condizioni patrimoniali di produzione, le competenze aziendali riescono a trovare solo una parziale collocazione.

In effetti, rappresentando delle condizioni di produzione interne del complesso aziendale e, quindi, derivano dall'operare sistemico di tutti gli elementi che compongono la struttura delle imprese, otteniamo che:

1. si identificano nel funzionamento del complesso aziendale;
2. non è possibile trasferirli in maniera autonoma rispetto al complesso aziendale o ad una sua parte significativa;
3. il loro valore economico non è possibile valutarlo in via diretta, ma solo in via indiretta, ossia attraverso i risultati delle combinazioni produttive cui partecipano e che determinano.

Infatti, le competenze sono delle risorse specifiche e complesse che si distinguono da quelle rinvenibili sul mercato, per cui non trovano un riferimento diretto dei valori del mercato. Per

poter giungere ad un processo di valutazione diretta sul mercato è necessario che si spinga sul processo di formalizzazione della conoscenza produttiva specifica, in tal caso si può ottenere che le risorse specifiche d'impresa (tra cui le competenze) acquisiscono il requisito di risorsa di mercato in condizioni produttive, ossia dotate dei requisiti di "utilità" e "trasferibilità" ad altri contesti rispetto a quelli per cui si sono originate. Ad ogni modo, anche se riuscissimo a realizzare i valori di mercato (diretti ed indiretti) delle competenze, essi non costituirebbero una rappresentazione significativa del loro valore, ma solo una valutazione di riferimento esterna utile sì, ma solo per poter apprezzare il livello di utilizzo del loro potenziale economico, insito nella singola impresa.

Nel capitale di funzionamento o di bilancio, determinato in concomitanza del calcolo del reddito d'esercizio, non sussisterebbe la impossibilità teorica o la preclusione di includere un elemento patrimoniale che contribuisce allo svolgimento futuro della combinazione produttiva dell'impresa. Tuttavia, il problema che si evidenzia è la "misurabilità" del valore di costo specificamente sostenuto per ottenere la disponibilità di tale risorsa. La difficoltà riguarda i principi di redazione del bilancio, nonché la clausola generale di salvaguardia della redazione del bilancio prevista dal nostro codice civile,<sup>322</sup> infatti, l'impossibilità di misurazione pone un limite sostanziale nella possibilità di iscrizione di tale risorsa, tale da inficiare la stessa attendibilità del bilancio d'esercizio.<sup>323</sup> La difficoltà connessa nella determinazione della misura dei valori di costo, insieme alla limitata possibilità di identificare dei valori di mercato significativi, non consentono neanche di evidenziare autonomamente il valore delle competenze aziendali nei processi di rivalutazione del capitale, in modo da poter esprimere dei valori di funzionamento più significativi delle condizioni patrimoniali che partecipano ai processi di produzione economica futura.

---

<sup>322</sup> La clausola generale di salvaguardia prevista all'art. 2423, comma 2 del codice civile prevede che: «[...] Il bilancio deve essere redatto con chiarezza e deve rappresentare in modo veritiero e corretto la situazione patrimoniale e finanziaria della società e il risultato economico d'esercizio ». In sostanza, così come sostengono Giunta e Pisani: «Le clausole generali fissano gli obiettivi "strategici" che devono ispirare il procedimento di redazione del bilancio affinché esso sia coerente con i fini ultimi assegnati a questo documento», cfr. in GIUNTA F. E PISANI M. (2005), *Il Bilancio*, Apogeo, Milano, p. 32.

<sup>323</sup> In merito all'Attendibilità Giunta e Pisani si esprimono dicendo che: «La razionalità, insieme con la verità in senso oggettivo, è la condizione necessaria perché l'informazione di bilancio sia attendibile, non risenta, cioè, di "errori materiali o pregiudizi e gli utilizzatori del bilancio possano far affidamento sulla sua capacità di rappresentare fedelmente ciò che essa dichiara di rappresentare o che ragionevolmente ci si aspetta possa rappresentare" », in GIUNTA F. E PISANI M. (2005), *Il Bilancio*, Apogeo, Milano, p. 38. Lo stesso IASB nello IAS 1 al paragrafo 13 afferma che: «I bilanci devono rappresentare in modo attendibile la situazione patrimoniale, finanziaria ed economica e i flussi finanziari dell'impresa [...] L'applicazione dei principi contabili internazionali, quando necessario integrati con le informazioni aggiuntive, si presume porti alla redazione di bilanci che forniscono una presentazione attendibile» e continua al paragrafo 15 dicendo che: «Virtualmente in tutte le circostanze, una presentazione attendibile è ottenuta con la conformità ai principi contabili internazionali applicabili», si veda IASB, IAS 1 "Presentazione del Bilancio".

Il valore delle competenze non risulta, individuabile in maniera autonoma, anche nel caso in cui il complesso aziendale venga trasferito. Tuttavia il loro valore può essere incluso nel valore dell'intero complesso aziendale.<sup>324</sup>

La limitazione offerta dalla misurazione del valore delle competenze e rappresentazione nel bilancio d'esercizio, non implica che il bilancio stesso tra i suoi vari documenti non includa le informazioni utili o necessarie per poter dare una valutazione economica delle competenze aziendali.<sup>325</sup>

Le informazioni principali, si possono ritrarre da:

1. stato patrimoniale, nel momento in cui si riporta il valore contabile di quegli investimenti sostenuti per accumulare potenzialità di assetto tecnico (nella struttura hardware, nelle Spese per Ricerca e Sviluppo, etc.) o nello sviluppo di conoscenze e capacità dell'organismo personale (nel momento in cui si sono sostenuti dei costi che l'impresa ha deciso di rinviare agli esercizi futuri, come ad esempio i costi di formazione e sviluppo , etc.);
2. nelle informazioni che derivano dal risultato economico e che emerge dalle sintesi di bilancio quali reddito d'esercizio e stato patrimoniale,<sup>326</sup> che evidenziano le potenzialità economiche delle competenze accumulate nel passato dall'impresa ed utilizzate nella vita aziendale. Sarebbe tuttavia necessario ricollegare gli sfasamenti temporali esistenti tra i processi di sviluppo e quelli di sfruttamento delle competenze aziendali. Tale momento di ricollocamento temporale dovrebbe servire ad attutire elevati risultati contabili in periodi di limitato impegno di risorse e risultati negativi o in diminuzione in periodi di eccessivi ed elevati investimenti. Tuttavia considerata

---

<sup>324</sup> Il nuovo concetto di *fair value* introdotto nello ED allo IFRS 3 di recente emanazione da parte dello IASB interviene sul valore globale della società, distinguendo tra *fair value* riferito al valore globale "sistemico" dell'azienda, ossia il valore dell'azienda considerata nella sua interezza, che alcuni autori hanno definito *fair value stand alone*, e il *fair value* ottenuto dalla somma delle attività acquisite e passività assunte riconosciute separatamente dall'acquirente alla data di acquisizione. Con questo nuovo concetto di *fair value stand alone* non si modifica il concetto precedente di *fair value*, bensì con esso si vuole indicare il valore equo dell'acquisita aumentato del valore delle sinergie e dei benefici che si creano nel nuovo complesso aziendale che si origina dall'unione tra acquisita e acquirente. L'elemento nuovo che viene introdotto con lo ED IFRS 3 è la formalizzazione dei processi necessari da effettuare per poter giungere ad un valore equo corretto e attendibile. Processo basato sul rispetto di una gerarchia di misurazione del fair value fondata su tre livelli di stima, dando la massima priorità agli input provenienti dal mercato e una bassa alle ipotesi e stime interne. Si veda l'articolo di GUATRIL. E BINI M., "Effetti IAS anticipati sui gruppi", in *Il Sole 24 Ore*, 3 novembre 2005.

<sup>325</sup> Le società sportive sono le uniche società che riescono a dare rappresentazione contabile nel bilancio d'esercizio del valore attribuito alle risorse umane.

<sup>326</sup> Lo IASB nel documento *Management Commentary* ha richiesto una completezza informativa di cui potrebbe interessarsi la Relazione sulla Gestione, includendo oltre ai dati di bilancio anche i dati espressione della potenzialità aziendale, in effetti: «In supplementing the financial statements, MC includes additional explanations of amounts reported in the financial statements and explains the conditions and events that shaped the information in the financial statements. In complementing the financial statements, MC includes financial and non –financial information about the business and its performance that is not reported in the financial statements. » IASB, *Management Commentary*, ottobre 2005, p. 21.

l'alta dinamicità dei contesti economici finanziari attuali è necessario che si riescano a sviluppare nel minor tempo possibile anche le competenze necessarie. Mentre nelle aziende che intraprendono un processo di sviluppo pluriennale delle competenze è necessario che esse salvaguardino la capacità di reddito solida e duratura.<sup>327</sup> Tale gestione sia di breve che di medio/lungo termine interviene ed influenza la gestione dei processi di governo delle competenze aziendali. Al fine di rendere sempre più completa l'informativa societaria è possibile aggiungere all'informativa di bilancio prevista dal nostro codice civile e avallata dalla dottrina economico aziendale, altre tipologie di informazioni, il cui scopo sarebbe solo ed elusivamente quello di rendere più trasparente e completa l'attività svolta dall'azienda, per cui si potrebbero aggiungere:

- a. informazioni inerenti l'identificazione delle competenze e la loro influenza sulla competitività aziendale;
- b. il posizionamento strategico raggiungibile attraverso l'utilizzo di tali competenze;
- c. i progetti di sviluppo delle competenze, con annessa indicazione dei PFA;
- d. i risultati economici che si intendono ottenere o che sono stati già realizzati, siano essi di tipo diretti che indiretti.<sup>328</sup>

Questa ulteriore informativa, capace di apportare ulteriore completezza a quella già prevista dal nostro legislatore si rivolge a strumenti quali: bilancio delle competenze, bilancio sociale, bilancio di sostenibilità.<sup>329</sup>

La terza nozione di capitale, quella di capitale economico è la prospettiva che riesce a qualificare meglio il complesso patrimoniale, poiché si pone dal lato della potenzialità espressa dal reddito futuro atteso, dotata, quindi, di maggiore significatività.

---

<sup>327</sup> Tutto ciò presuppone che il risultato economico sia un elemento essenziale ed inserito in un movimento circolare di fini ed obiettivi ugualmente importanti e sinergici fra loro. Il risultato economico, inoltre, può e deve coesistere traendone ulteriore forza, con il contestuale perseguimento di obiettivi che si esprimono nel quadro competitivo e sociale dell'azienda. Cfr. MONTRONE A., "Il finalismo dell'impresa", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano.

<sup>328</sup> Si veda a tal proposito l'art. di Stefano Liviadotti relativo alla StMicroelectronics, in cui si evince come la tutela e la salvaguardia ambientale impattano sulla redditività aziendale e sull'ottenimento di risultati economici positivi. LIVIADOTTI S., "Meno inquinò più guadagno", in *L'espresso*, 9 febbraio 2006, p. 137.

<sup>329</sup> Infatti così come sostiene Cillerai: «[...] Più volte nella letteratura aziendale è stato rilevato che l'impostazione attuale del bilancio d'esercizio conduce alla rappresentazione parziale sia del risultato economico, sia del capitale di funzionamento – in quanto sfuggono alla rilevazione i valori riguardanti il patrimonio intangibile (intangibile assets), quali le risorse umane, le relazioni interpersonali nell'ambito della concorrenza, le modalità di comunicazione interna ed esterna all'azienda, il rispetto dell'ambiente ed altro ancora.» Cfr. CILLERAI L. (2002), "Legami tra cultura d'impresa e comunicazione aziendale", in *Summa*, Economia Aziendale, n. 184. Lo stesso Marchi, inoltre, riconosce che la sola documentazione contabile di bilancio non è sufficiente ed esaustiva nel delineare la realtà aziendale, e riconosce la necessità di integrare il tutto con un sistema di informazioni supplementari. Cfr. MARCHI L. (a cura di) 1999, *Introduzione alla contabilità d'impresa*, G.Giappichelli, Torino, p. 604.

Il valore del patrimonio espresso da tale concetto di capitale è quello che riflette le posizioni di coloro che partecipano al capitale di rischio, per i quali il valore dell'impegno delle risorse nell'impresa si ricollega e dipende dalle prospettive di produzione di reddito che tale investimento determina o può determinare, considerata la distribuzione temporale e la variabilità potenziale degli stessi redditi. Il valore del capitale economico d'impresa è rappresentato come valore unico di un complesso patrimoniale, quale funzione delle remunerazioni attese future e dei tassi di rendimento alternativi per coloro che apportano capitale di rischio.

Le remunerazioni, che sono ben rappresentate nei concetti di reddito distribuibile o di flusso monetario liberamente disponibile "free cash flow", sono a loro volta funzione di una serie di altri aspetti e fenomeni d'impresa. Si possono includere, tra le variabili che influiscono sulle remunerazioni attese:

1. la struttura e la dinamica ambientale, ad esempio l'evoluzione della domanda e dell'offerta dello sviluppo tecnologico, della competitività del mercato finanziario – creditizio, dell'ambiente naturale e della sostenibilità ambientale;
2. le logiche di funzionamento corrente e di evoluzione futura delle combinazioni produttive, sulle quali vanno ad interagire tutti i componenti della struttura aziendale, tra cui l'organismo personale, la struttura tecnica, organizzativa, patrimoniale e istituzionale.<sup>330</sup>

Nella definizione di capitale economico trovano rappresentazione e collocazione tutti gli elementi che in via prioritaria o non intervengono nella generazione di valore aziendale, poiché intervengono nel suo funzionamento.

A tal proposito, volendo effettuare un'ulteriore analisi sul concetto di capitale economico, possiamo dire che:

1. il concetto di capitale economico è diverso dalle altre due definizioni di capitale valore ossia di liquidazione e di funzionamento. In effetti esse sono delle rappresentazioni, che possono essere ricomprese all'interno di quella di capitale economico;
2. il legame esistente tra capitale di funzionamento e capitale economico dipende sempre più dalle differenze esistenti tra le potenzialità di reddito dell'impresa e la criticità delle condizioni patrimoniali (esprese dal capitale di bilancio) nell'influenzare tale potenzialità. Tale differenza non permette di rappresentare in bilancio il valore derivante dalla combinazione sistemica di tutti i fattori (risorse) all'interno

---

<sup>330</sup> Tale versione ci riconduce alla rappresentazione del valore globale dell'azienda data da Edvinsson e Malone, a cui si aggiunge nell'elemento istituzionale, il valore sociale dell'impresa che opera in un determinato contesto socio – ambientale.

dell'impresa. Ciò accade in particolar modo, oggi, quando i fattori “core” che influiscono sullo svolgimento della combinazione produttiva e sui risultati economici generati dall'impresa dipendono da elementi che pur incidendo sul capitale di funzionamento non hanno diretta manifestazione in esso come le competenze aziendali di cui stiamo trattando, oppure le prospettive ambientali.

Da tale analisi emerge, invece, come le competenze aziendali rappresentati dalle “core qualità” del funzionamento sistemico della struttura aziendale, intese come risorse di tipo conoscitivo, relazionale e strutturale che intervengono nel processo delle combinazioni produttive, dovrebbero ritrovare diretta manifestazione sul valore economico del capitale aziendale.

Andando a collocarsi in quel differenziale tra il valore economico e il valore di funzionamento del capitale.

È necessario, però, precisare che in tale differenziale non è possibile individuare specificamente il valore attribuibile alle competenze, esso, può solo desumersi, indirettamente, analizzando l'impatto sulle variabili che misurano il valore economico del capitale, ossia:

1. i flussi monetari realizzabili nello svolgimento corrente delle combinazioni produttive;
2. il profilo di rischio della gestione;
3. le potenzialità di sviluppo e di flessibilità strategica dell'impresa.

### *3.5.2 Il valore economico dell'impresa nell'ambiente dinamico controllabile e incontrollabile*

Il valore economico del complesso aziendale può essere analizzato secondo due logiche distinte ma complementari:

1. una prima prospettiva di tipo “soggettiva” riferita ai soggetti che tramite le loro azioni e caratteristiche contribuiscono ad accrescere il valore del complesso aziendale;
2. una seconda prospettiva di tipo “oggettivo” in cui le vicende dei soggetti che interagiscono nell'azienda sono completamente avulse dal funzionamento dell'impresa quale “istituto economico atto a perdurare”.

Nella concezione “soggettiva”, il valore economico viene definito come soddisfacimento delle attese economiche dei soggetti che convergono nell'azienda per lo svolgimento di una data attività economica.<sup>331</sup>

Questa definizione riflette la concezione dell'impresa secondo la scuola economica neoclassica, ossia l'impresa intesa come strumento per la realizzazione di scopi economici soggettivi.<sup>332</sup>

---

<sup>331</sup> Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 175.

La teoria soggettivista collega la concezione e la misura del valore al grado di soddisfazione manifestato da alcuni suoi stakeholder. Tra i quali, in primis, vi sono coloro che partecipano al capitale di rischio i quali nella remunerazione della loro quota azionaria riscontrano il grado di produzione economica dell'azienda e, quindi, ne deducono, seppur indicativamente, il valore presumibile dell'azienda. Altro stakeholder che interviene nella concezione soggettiva del valore economico generato dall'impresa è il cliente. In particolare si va ad analizzare il suo grado di soddisfacimento attraverso la customer satisfaction, con cui si realizzano e manifestano le attese dei consumatori in vincolo da rispettare da parte dell'azienda nella sua attività produttiva. In effetti, la produttività aziendale si trasforma, nel considerare i vincoli dei suoi stakeholder ma anche di altri stakeholder magari non principali,<sup>333</sup> in capacità di produzione di valore, sviluppando così una cultura del valore.

La prospettiva soggettiva spinge verso l'elaborazione di documenti rappresentativi di tali valori considerati parte di un valore complessivo aziendale molto più ampio.<sup>334</sup>

La seconda prospettiva di tipo "oggettivo – istituzionale", mira ad ottenere e realizzare una capacità produttiva che oltre a soddisfare le attese di coloro che interagiscono con l'azienda (quindi potremo definirle quote parziali di produttività) riescono a soddisfare anche la struttura aziendale, ossia a ricostituire tutte quelle risorse che vengono utilizzate, ad introdurre altre ed a sviluppare le competenze possedute. Il concetto considerato secondo questa prospettiva è la finalità duratura, ribadendo così anche la definizione di azienda quale istituto atto a perdurare. Prospettiva quindi, molto più ampia, che ingloba la precedente. Entrambe le prospettive sia soggettiva che istituzionale, possono essere ulteriormente analizzate e sviluppate in riferimento a due contesti ambientali che influiscono sul processo di governo delle competenze, ossia l'ambiente dinamico controllabile e incontrollabile.

All'interno di tale distinzione si perviene ad un valore economico ottenuto dall'azienda all'interno della quale si analizzerà e si approfondirà il valore delle competenze aziendali.

Nella tabella 3.7, di seguito riportata, viene sintetizzato il modo in cui le due prospettive: soggettiva ed istituzionale, intervengono nella generazione del valore economico da parte dell'impresa in un ambiente dinamico controllabile e incontrollabile.

---

<sup>332</sup> Così come sostengono Balestrino e Martinetti: «L'economia neoclassica contrappone alla teoria classica del valore – lavoro quella del valore utilità: il valore diventa una grandezza soggettiva in quanto legata al singolo individuo. ». BALESTRINO A., MARTINETTI C.E. (2000), *Manuale di economia politica*. Micro e macroeconomia, Ed. Simone, Napoli, p. 53.

<sup>333</sup> Edward R. Freeman al Research Institute dell'Università di Stanford elaborò la teoria degli stakeholder suddividendoli in stakeholder principali e secondari. Per ulteriori approfondimenti si rinvia a: FREEMAN R.E. (1984), *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman, London.

<sup>334</sup> Si vedano a tal proposito i vari bilanci sociali, di sostenibilità, degli intangibles, etc. redatti dalle aziende.

Fig. 3.7 Il valore economico generato dall'impresa: alcune possibili prospettive di interpretazione

<b>Ambiente dinamico</b>	Controllabile	Superiore soddisfacimento delle attese economiche dei soggetti interni	Funzionalità duratura fondata su circuiti di “auto-produzione” del valore
	Incontrollabile	Superiore soddisfacimento delle attese economiche degli stakeholder dell'impresa	Funzionalità duratura fondata su circuiti di “co-produzione” el valore
		Soggettiva	Istituzionale
<b>Prospettive di valutazione</b>			

Fonte: BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 177.

L'ambiente dinamico controllabile, corrisponde in larga parte alla produzione di massa e la sua caratteristica è quella di consentire all'impresa di raggiungere una posizione di vantaggio competitivo sostenibile grazie alla limitata riproducibilità e/o imitabilità, almeno nel breve periodo, delle competenze aziendali a disposizione.

Sotto tale aspetto, per come evidenziato nella tabella precedente, il valore economico generato dall'impresa assume determinate caratteristiche secondo la prospettiva soggettiva, quale superiore soddisfacimento delle attese economiche dei soggetti e in base a quella istituzionale per la funzionalità duratura originata dai circuiti di auto – produzione del valore. In realtà, le due prospettive rappresentano l'una il complemento dell'altra, infatti, mentre con quella soggettiva si pongono in luce le variabili e le misure dirette del valore, con quella istituzionale si delineano gli elementi su cui si basa la capacità di realizzare la soddisfazione degli interessi soggettivi.

Volendo effettuare un'analisi approfondita delle due prospettive possiamo notare che nella prospettiva soggettiva si evidenzia innanzitutto una netta distinzione tra i soggetti interni, che compongono l'impresa ed i soggetti esterni che fanno parte dell'ambiente competitivo e sociale, ed in tal caso abbiamo visto che il valore economico si qualifica come soddisfacimento delle attese economiche dei soggetti interni.

Va considerato, inoltre, che la distinzione tra i soggetti interni ed esterni assume caratteristiche specifiche a seconda della struttura proprietaria e di governo che tipizzano l'impresa.<sup>335</sup>

Nell'ambiente dinamico controllabile, la distinzione tra soggetti interni ed esterni appare molto chiara, e le attese dei soggetti esterni sono strumentali al finalismo d'impresa che è rappresentato dal soddisfacimento delle attese dei soggetti interni.<sup>336</sup>

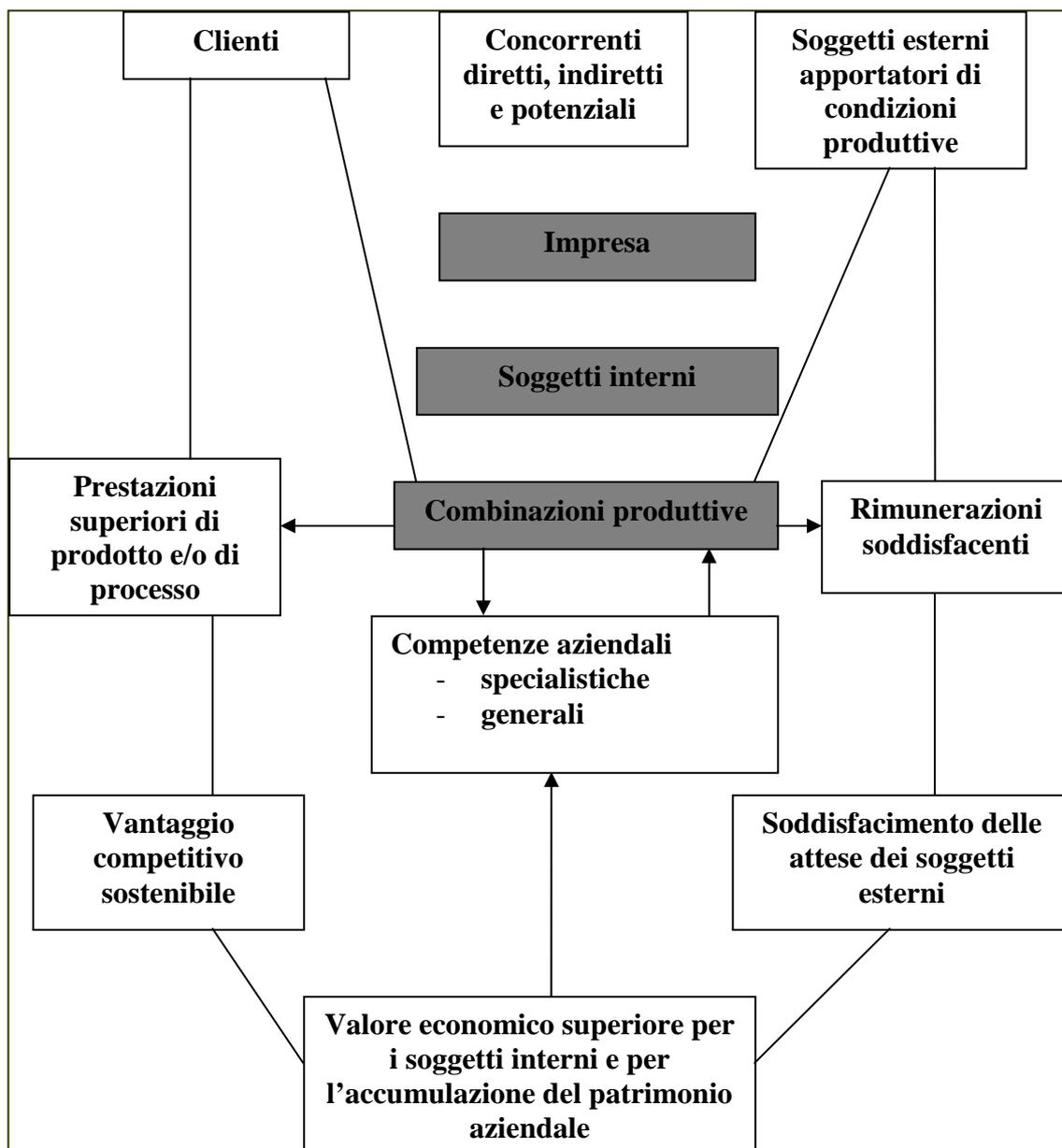
Per quanto attiene la funzionalità duratura inerente i circuiti di auto – produzione del valore si sottintende che in un ambiente dinamico controllabile le condizioni che favoriscono la produzione economica sono presenti all'interno della nostra combinazione produttiva. Nella figura 3.10 di seguito riportata si evidenziano i diversi legami che si creano in un circuito di auto produzione in ambiente dinamico controllabile.

---

<sup>335</sup> La differenza e distinzione deriva a seconda se il modello applicabile alle imprese sia quello anglosassone o quello renano.

<sup>336</sup> Infatti volendo esplicitare il funzionamento, potremmo considerare i clienti quale strumento per realizzare i ricavi, i fornitori ed altri soggetti esterni sono necessari a poter acquisire i prodotti ed i servizi per lo svolgimento delle combinazioni produttive. Si veda BUTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 179.

Fig. 3.10 Il circuito di auto-produzione del valore dell'impresa nell'ambiente dinamico controllabile



Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 180.

Tralasciando l'analisi dei singoli elementi che governano il circuito di auto produzione,<sup>337</sup> ed andando ad analizzare le competenze distintive che caratterizzano e favoriscono lo

<sup>337</sup> Infatti, oltre alle competenze ritroviamo:

- le combinazioni produttive che ricevono gli input dall'esterno generando output sotto forma di prestazioni superiori di prodotto e/o di processo che soddisfano le esigenze di base dei clienti;
- i soggetti interni, in particolare il nucleo imprenditoriale e una parte dei prestatori di lavoro, che sono i depositari delle conoscenze critiche e della memoria storica dell'organizzazione e sono perciò in grado di controllare il funzionamento delle combinazioni produttive e di orientare e regolare lo sfruttamento e l'innovazione incrementale delle competenze specialistiche aziendali;
- le prestazioni superiori di prodotto e di processo, ottenute dalle combinazioni produttive, sul fondamento di competenze distintive, se soddisfano le esigenze dei clienti permettono di realizzare una posizione di vantaggio competitivo sostenibile. Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 181.

svolgimento delle combinazioni produttive, si può dire che esse sono il risultato dei processi di accumulazione interna di conoscenza produttiva (originatosi dai processi di apprendimento teorico – pratico indotti dallo svolgimento delle combinazioni produttive), di investimenti nell’assetto tecnico realizzati dall’impresa, di meccanismi organizzativi e culturali modellati sulle esigenze specifiche dell’impresa. Esse risultano essere altamente specialistiche di tipo: tecnologico – produttivo, funzionali, ed anche processuali ed affiancate ad altre di tipo generale (come si evince dalla rappresentazione grafica in fig. 3.10) che attengono l’integrazione interna e l’innovazione incrementale.

Tuttavia il processo di cumulo delle competenze è un processo alquanto lungo ed a volte non viaggia di pari passo, o non si adegua, o non si ritrova, con la struttura organizzativa. Tutto ciò, pur determinando una serie di difficoltà di incertezza ed ambiguità determina la difficoltà di imitazione e riproducibilità almeno nel breve periodo, condizione che consente all’azienda di detenere una posizione di vantaggio competitivo.

L’ambiente dinamico incontrollabile, impone e determina una concezione diversa delle modalità di governo delle competenze aziendali ed impone un nuovo approccio alla concettualizzazione e misurazione del valore economico generato dall’impresa, sia nella prospettiva soggettiva che istituzionale.

Nella prospettiva soggettiva si afferma la concezione del valore quale elemento che riesca a soddisfare tutti i portatori di interesse (stakeholder) che interagiscono con l’impresa, tra cui sicuramente i clienti, i partner, le risorse umane, gli azionisti, l’ambiente e le diverse istituzioni internazionali, nazionali e locali con cui l’azienda si interfaccia. Questa visione collega lo stakeholder approach al finalismo aziendale, assumendo una particolare valenza nell’ambiente dinamico incontrollabile. Infatti, la logica di questa prospettiva deve tener conto contemporaneamente degli interessi, dei contributi e delle attese dei diversi soggetti, interni ed esterni. Risulta necessario dover analizzare tale esigenza tenendo in considerazione:

1. le competenze speciali e generali ed il loro ruolo nell’ambito della produzione economica nell’ambiente dinamico incontrollabile;
2. i contributi, gli interessi e le aspettative dei vari soggetti;
3. il circuito di valore necessario per perseguire la funzionalità duratura dell’impresa, basato sulla co-produzione, ossia sulla interazione (strategico – operativa) tra i processi e le competenze distintive sviluppate dall’impresa e processi e competenze messe a disposizione dagli stakeholder.<sup>338</sup>

---

<sup>338</sup> Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, pag. 186.

L'elemento caratterizzante un ambiente incontrollabile è l'eccessivo dinamismo che a volte è necessario mantenere anche attraverso la scelta di azioni drastiche che vanno a modificare la struttura dell'azienda ma che, poste all'interno di un piano strategico aziendale nel medio – lungo periodo, danno i risultati programmati. Volendo riassumere i caratteri principali determinati da un'accelerazione del dinamismo competitivo sull'azione strategica delle imprese, otteniamo che:

1. le competenze specialistiche (siano esse tecnologiche – produttive, di funzione o di processo) pur essendo capaci di realizzare prestazioni di prodotto o di processo non sono capaci di creare una fonte di vantaggio competitivo sostenibile nel lungo periodo.
2. La globalizzazione e l'interazione da parte dell'impresa nei confronti interni ed esterni consente di dover rapidamente sfruttare le competenze distintive prima che esse siano imitate.
3. La trasferibilità oltre che all'interno consente anche all'esterno di sviluppare ed ampliare lo sfruttamento delle competenze distintive.
4. La velocità della dinamica competitiva e la enorme varietà del contesto ambientale competitivo determinano una restrizione degli spazi di differenziazione delle competenze specialistiche rendendo sempre più costoso il loro processo di sviluppo. Tale aumento di onerosità è compensato, tuttavia, dalla possibilità di poter applicare le competenze distintive accumulate in mercati globalizzati. L'alta specialità spinge le aziende a dedicarsi verso lo sviluppo di particolari competenze specialistiche, in modo tale da poter ottenere il massimo vantaggio conseguibile dalla specializzazione. Compensando con le elevate specialità da parte degli altri interlocutori.
5. In tale contesto di elevata specialità, assume notevole importanza un adeguato sviluppo delle competenze generali, al fine di garantire una corretta funzionalità delle combinazioni produttive e un adeguato sviluppo delle competenze specialistiche.

Per quanto attiene i rapporti esistenti tra i soggetti interlocutori dell'impresa e l'impresa stessa, un ambiente dinamico incontrollabile influisce su di essi nella maniera seguente:

- a. nei confronti dello stakeholder clienti, considerata la dinamicità competitiva di un ambiente incontrollabile essi ottengono sempre maggiori possibilità di scelta di mercato e possono conquistare così l'offerta più innovativa. L'obiettivo che l'azienda deve porre al proprio centro è il massimo soddisfacimento delle attese dei clienti, che deve esplicitarsi sia nella ottimizzazione delle prestazioni attuali che nella capacità di anticipare i tempi e le tendenze future, acquisendo una capacità di innovazione

incrementale e radicale dei prodotti, dei processi e delle competenze specialistiche.<sup>339</sup> È intorno al soggetto cliente che l'attività aziendale deve svilupparsi e tende a sviluppare oltre ai prodotti e ai processi anche le proprie competenze aziendali. L'attività di coproduzione tra l'impresa ed il cliente si realizza nel momento in cui il cliente partecipa attivamente all'attività dell'azienda favorendo l'apprendimento aziendale e partecipando all'ideazione, alla progettazione ed al controllo dei processi e delle competenze aziendali.<sup>340</sup> Volendo sintetizzare i vantaggi che lo stakeholder clienti apporta all'impresa possiamo dire che egli:

- determina i ricavi ed i margini per la copertura dei costi di produzione e per l'autofinanziamento per l'impresa;
- da un'immagine della situazione economica competitiva dell'impresa, in termini effettivi, andando a verificare la domanda e influenzando sulla relativa offerta di prodotti e servizi;
- partecipa attraverso un processo di apprendimento allo sviluppo ed alla valorizzazione delle competenze aziendali;
- poiché rappresentano il mercato su cui l'azienda influisce, stimolano l'innovazione tecnologica tesa a migliorare i prodotti ed i processi delle risorse e delle competenze specialistiche d'impresa.

In sostanza, il cliente non è più soltanto il mezzo attraverso cui realizzare i propri margini di ricavi, bensì attore pro-attivo nella gestione aziendale e nel suo funzionamento, andando a costituire il primo anello nel circuito di co-produzione di valore.

In realtà, l'azienda con molti soggetti con i quali precedentemente intratteneva rapporti di tipo tradizionale, siano essi clienti che fornitori ed altri, cambia l'impostazione, per cui le relazioni non riguardano più semplicemente i rapporti di scambio ma si estendono fino allo scambio di conoscenze specialistiche. In linea generale i partner aziendali mettono a sua disposizione le loro conoscenze e capacità relazionali, il loro capitale intellettuale.

Ecco perché le imprese cercano di motivare e dotare di potere, il cosiddetto empowerment, ossia i loro prestatori di lavoro, in modo da farlo partecipe dell'intero contesto aziendale, diffondendo lo spirito imprenditoriale ai vari livelli dell'organizzazione.

---

<sup>339</sup> Mentre nell'ambiente controllabile l'azienda riesce a controllare la propria posizione di vantaggio competitivo andando a regolare e controllare la propria prestazione offerta ed i ritmi innovativi, nell'ambiente incontrollabile, le prestazioni richieste, le innovazioni sono fenomeni esogeni che l'azienda è costretta ad accettare così come si verificano.

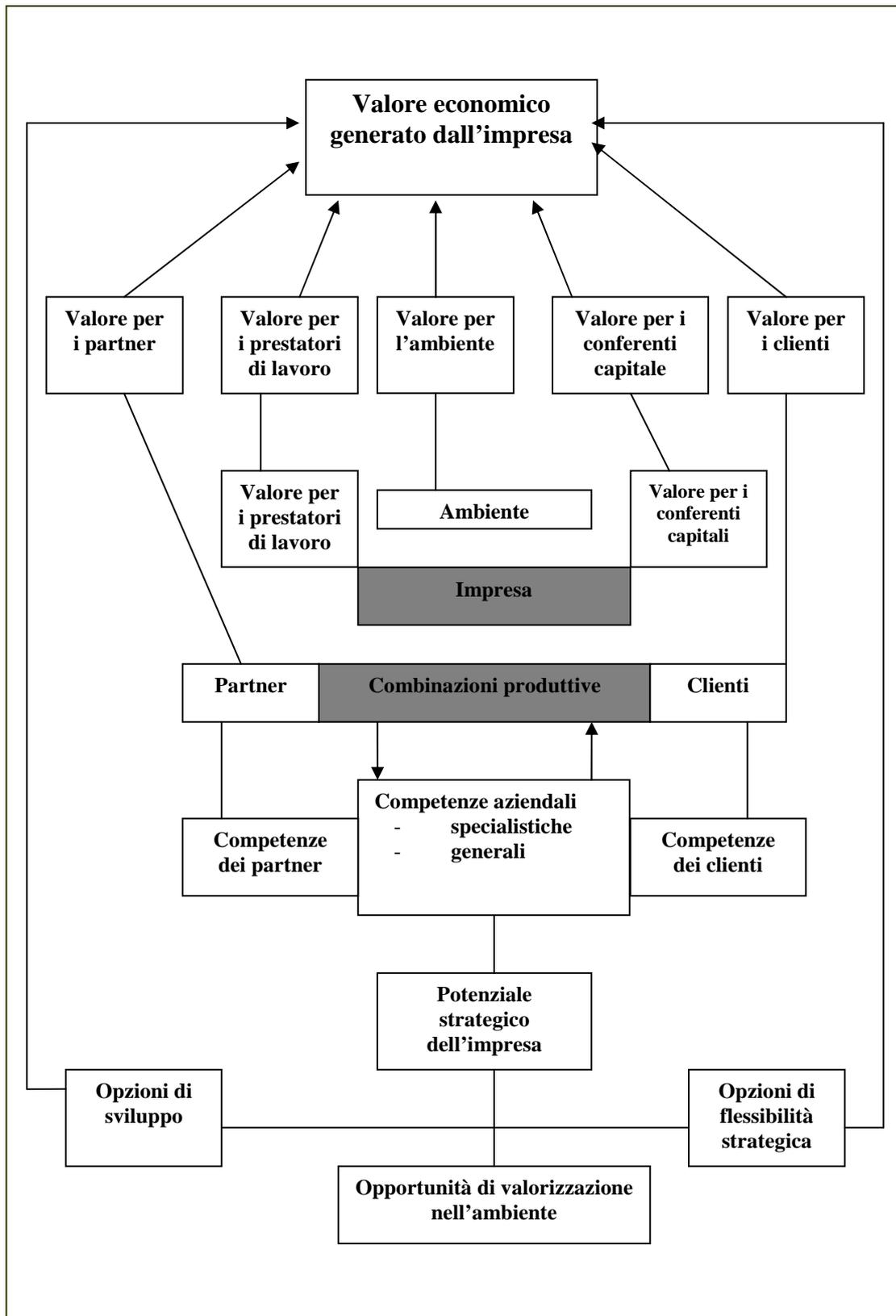
<sup>340</sup> Ricordiamo che in tal caso per competenze aziendali si intendono non solo quelle riferibili allo sviluppo delle risorse umane inteso come capitale umano, ma anche come capacità organizzativa – strutturale e relazionale, ossia capitale intellettuale nella sua interezza.

Le relazioni che si creano nel dinamismo incontrollabile tra impresa e prestatori di lavoro sono molteplici, infatti, l'impresa spinge verso una loro maggiore partecipazione all'attività aziendale, tuttavia esistono delle problematiche derivanti dal carattere incontrollabile del dinamismo competitivo che può determinare situazioni di crisi nei confronti dell'azienda e quindi, generare una sensazione di precarietà dei prestatori di lavoro.

Ecco perché tra i soggetti primari, da inserire nella gestione del finalismo aziendale vanno considerati i prestatori di lavoro, ossia le risorse umane le quali con le loro competenze e con le loro attività riescono a soddisfare le proprie attese e quelle degli altri stakeholder. In particolare, di coloro che hanno reso disponibile il capitale di rischio, azionisti, e di quanti sono interessati all'attività dell'azienda.

Il circuito di co-produzione del valore nella visione istituzionale può essere ben rappresentato nella fig. 3.11, nella quale vengono rappresentati i legami esistenti tra competenze → combinazioni → valore economico generato dall'impresa.

Fig. 3.11 Il circuito di co-produzione del valore



Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 196.

Analizzando la figura notiamo che le combinazioni produttive sono poste al centro del circuito di co-produzione del valore. Infatti, attraverso lo svolgimento dell'attività produttiva

l'azienda genera valore per tutti gli stakeholder e nel contempo genera il valore necessario all'azienda per poter remunerare tutti i suoi fattori produttivi e l'attività imprenditoriale.<sup>341</sup> La generazione di valore diventa molto ampia e coinvolge anche le competenze di tutti i partner dell'azienda. Le competenze aziendali, invece, si suddividono in specialistiche e generali, queste ultime come visto in precedenza assumono una rilevanza fondamentale anche nello sviluppo di quelle specialistiche. Le competenze aziendali sia specifiche che generali, derivano da processi di investimento e sviluppo di conoscenze e relazioni specifiche (contestuali e locali), accompagnati da processi di formalizzazione della conoscenza che favoriscono i processi di interscambio all'interno ed all'esterno dell'impresa. Le competenze dei partner partecipano così insieme ed in combinazione con quelle aziendali al processo di sviluppo delle competenze generali e specialistiche e quindi, al processo di generazione del valore economico ottenuto dall'impresa. Pertanto, i confini esistenti tra i soggetti interni ed esterni in questa prospettiva tendono a svanire, poiché diviene elevata la interdipendenza fra l'impresa e l'ambiente in cui opera.

Alla fine il valore economico generato dall'impresa nel circuito di co-produzione è il risultato delle combinazioni produttive basate sulle competenze aziendali esistenti e sviluppatasi nel processo di interdipendenza con l'ambiente. La funzionalità duratura nel tempo e l'attitudine a perdurare, oltre che basarsi su un soddisfacimento di quelle che sono le attese dei soggetti che partecipano al processo produttivo si origina e consolida anche dallo sviluppo e dalla capacità dell'impresa di patrimonializzare le competenze da cui dipende l'attività attuale e futura dell'azienda stessa. Ecco perché diventa necessario a questo punto approfondire, e lo faremo nel prossimo paragrafo, il ruolo delle competenze nel circuito di co-produzione del valore economico nell'ambito dell'azienda.

### *3.5.3 Il ruolo delle competenze aziendali nella generazione del valore economico d'azienda*

Il valore economico della co-produzione espresso dalle competenze deve essere analizzato sotto una prospettiva molto ampia, che tenga conto del contributo che esse conferiscono a tutti gli stakeholder nel soddisfacimento delle loro attese e delle potenzialità di sviluppo e flessibilità strategica che l'azienda ottiene dalla disponibilità ed utilizzo delle competenze.

La struttura e la dinamica del valore economico del capitale rappresentano due dimensioni fondamentali del valore prodotto all'interno dell'azienda, che tuttavia, in un ambiente

---

<sup>341</sup> Infatti, "Per fare, invece, sì che l'imprenditore sia realmente incentivato all'attuazione dell'attività d'impresa, occorre che i ricavi, oltre a coprire ogni genere di costo, lascino anche un margine che costituisce la vera giustificazione di tale attività". Cfr. MONTRONE A., "L'economicità e le condizioni di equilibrio economico dell'impresa", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano, p. 409.

dinamico incontrollabile non riescono a spiegare in assoluto la funzionalità duratura dell'impresa. Infatti, essa dipende da una molteplicità di fattori che debbono verificarsi, tra cui:

1. la soddisfazione delle attese degli stakeholder che partecipano all'impresa;
2. dal potenziale di sviluppo e dalla flessibilità strategica a disposizione dell'impresa.

Relativamente alla prima condizione è necessario interpretare l'effetto indotto dalle competenze sul valore economico generato da parte dei:

- a. clienti, rispetto alle proposte provenienti da loro stessi;
- b. dai partner aziendali, rispetto alle proposte collaborative;
- c. dai prestatori di lavoro o risorse umane, rispetto alle possibilità d'impiego alternativo delle capacità, conoscenze e competenze individuali del personale;
- d. all'ambiente, rispetto alle attese espresse in via esplicita ed implicita dalla comunità in cui l'impresa vive;
- e. dagli azionisti, rispetto alle possibilità d'impiego alternativo del capitale.

Tutte queste dimensioni devono realizzarsi in perfetta sincronia e sistematicità tra loro ed il loro ordine determina una sequenzialità o circolarità logica nel processo di generazione del valore economico di co-produzione. In effetti, il primo elemento, il cliente, è colui che deve far partire il processo di generazione del valore. Il soddisfacimento delle attese dei bisogni dei clienti è la premessa essenziale su cui si basa il successo economico delle attività imprenditoriali, le quali sono capaci di anticipare la domanda generata sul mercato.

L'azionista rappresenta lo stakeholder posto alla fine del processo di generazione del valore, in effetti, in esso si raccordano tutte le sintesi di generazione del valore proveniente dall'attività aziendale, che riescono a dare una misurazione di quanto in termini di valore aggiunto viene prodotto e distribuito tra i diversi stakeholder e quanto infine rimane a coloro che hanno apportato il capitale di rischio nell'attività imprenditoriale.

Le competenze di ciascun stakeholder, quindi, si realizzano e manifestano all'interno dell'attività di co-produzione aziendale, andando ad influire anche sulle possibilità di sviluppo futuro dell'impresa e della flessibilità strategica, ossia della capacità di adattarsi ai continui e complessi cambiamenti ambientali. Il valore di queste potenzialità si manifestano quando a seguito di opportunità di crescita offerte all'azienda questa è capace di cogliere, affrontare meglio questa opportunità rispetto alle altre aziende, grazie al fatto che è dotata di competenze tali da differenziarla dalle altre.

Nell'analisi approfondita delle relazioni tra le potenzialità che le competenze riescono ad esprimere ed il valore economico generato dall'impresa, bisogna tenere conto di ulteriori elementi, quali:

1. la natura unitaria e l'interdipendenza reciproca tra i vari elementi in cui la struttura interna dell'azienda può essere scomposta, evidenziando ed individuando così le competenze aziendali;
2. l'impatto che ogni azione interna ha sull'ambiente esterno, ed è l'entità di tale impatto a decretare il successo dell'azione interna aziendale, oltre ad influenzare i risultati economici dell'azienda secondo delle relazioni non sempre evidenti.

Tutto ciò significa che non è semplice evidenziare in che misura le competenze aziendali sono la causa dei risultati aziendali e non risulta ugualmente facile stabilire se i risultati ottenuti siano il frutto di capacità e competenze interne o di fattori ambientali esterni.

L'analisi delle relazioni che esistono tra competenze e risultati economici dell'impresa, tuttavia, è un momento molto importante, sia per accertare e validare l'esistenza di competenze specifiche identificate dal management aziendale, che per stimolare l'identificazione delle competenze stesse.<sup>342</sup>

Per poter affrontare questo tema è necessario impostare l'analisi su un modello multidimensionale e aperto (all'esterno), che articola i legami tra l'azienda ed i vari attori del circuito di co-produzione del valore. Un primo elemento di questo modello multidimensionale è rappresentato dalla relazione tra le competenze e le combinazioni produttive.

Diciamo, innanzitutto, che sono le combinazioni produttive a generare il valore economico dell'impresa ed esse nel loro svolgimento si organizzano tenendo conto della:

1. soggettività dell'impresa, ossia delle azioni derivanti dagli attori interni dell'azienda;
2. dinamica ambientale, il contesto in cui opera l'azienda;
3. potenzialità strutturali, relazionali ed umane a disposizione dell'impresa, tra cui le competenze.

Secondo questa prospettiva, possiamo constatare come il valore economico non possa desumersi in via diretta ma solo in via indiretta, cioè analizzando l'impatto che il patrimonio di conoscenze e relazioni a disposizione dell'impresa esercita sui risultati realizzati dalle combinazioni produttive.

Il valore delle competenze lo si individua quando le prestazioni ottenute dalle combinazioni produttive nell'ambiente presentano caratteri di replicabilità nel tempo e nello spazio, poiché ciò ci consente di confrontare se ed in che modo le competenze influiscono sull'attività

---

<sup>342</sup> Tale analisi potrebbe portare a scoprire delle competenze collaterali capaci di esprimere una nuova potenzialità dell'azienda.

d'impresa. Il legame tra valore economico generato dalle combinazioni produttive, dinamica ambientale e competenze aziendali può essere racchiuso nell'assunto che "Il potenziale delle competenze si esprime nel momento in cui l'impresa è in grado di replicare nel tempo le prestazioni che conducono al superiore soddisfacimento delle attese dei diversi soggetti che partecipano al suo funzionamento".<sup>343</sup>

La relazione esistente tra le competenze aziendali e la capacità autonoma di sviluppo e la flessibilità strategica, il valore che ne deriva è fatto dipendere direttamente dalle competenze senza l'intervento delle combinazioni produttive, ed è riferito alla complessità sistematica dell'impresa, anziché riferito ai diversi stakeholder, come invece accade per le combinazioni produttive.

Volendo esplicitare meglio tale concetto, possiamo dire che il legame che esiste tra la potenzialità di sviluppo dell'azienda, la flessibilità strategica e la dotazione di competenze aziendali sottolinea che il valore che esse producono deriva dalla disponibilità di competenze superiori, siano esse specialistiche che generali, capaci di consentire all'impresa di ottenere, rispetto ad altre imprese, alcune opportunità ambientali riuscendo ad affrontare eventuali cambiamenti delle combinazioni ambientali. Il valore di queste scelte sostanziali si esplica nel processo produttivo. Nel processo circolare del finalismo aziendale l'attività delle combinazioni produttive partecipa al sostegno e rafforzamento del potenziale presente nelle competenze e quindi partecipa alla formazione del valore derivante dalle opzioni di sviluppo e dalla flessibilità strategica. La caratteristica che tali opzioni siano riferibili direttamente all'azienda ne rappresenta la funzionalità duratura dell'impresa.

In sostanza, volendo schematizzare e sintetizzare possiamo dire che il valore economico delle competenze, nella prospettiva allargata, (che considera tutti gli interlocutori) Può essere sviluppato lungo due direttrici:

1. la prima prende in considerazione il valore dei flussi economici destinati a soddisfare le attese degli stakeholder (dipende dall'impatto che le competenze hanno sulle combinazioni produttive) ;
2. la seconda dal valore delle opzioni reali di sviluppo e della flessibilità strategica, dipendenti a loro volta dalle dinamiche ambientali in cui l'azienda si ritrova ad operare.

In tale quadro emerge una duplice natura delle competenze aziendali, come condizione di produzione superiore favorendo il funzionamento delle combinazioni produttive e come fattore di sostegno ai progetti di sviluppo e cambiamento dell'impresa, viene riflessa nel

---

<sup>343</sup> Riferendosi in tal modo a tutti i diversi stakeholder dell'impresa. Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 201.

valore economico “allargato” che si ottiene dal circuito del valore fondato dalla co-produzione (vedi fig. 3.11). Tuttavia, risulta alquanto difficile pervenire ad un valore unico di tale elemento patrimoniale. Pertanto, è più opportuno parlare di “valutazione economica delle competenze” anziché di “valore economico delle competenze”.

#### *3.5.4 Le misure del valore delle competenze*

La misurazione del valore rappresenta il momento di raccordo fra la mappa delle competenze, i centri di competenza ed i processi di controllo nella generazione del valore economico. Attraverso tale misurazione si definiscono i riflessi economici sia diretti che indiretti delle competenze attuali e future e inoltre quali sono le prestazioni economiche attese e conseguite dai centri di competenza. La misurazione del valore delle competenze, quindi, assolve a tre fondamentali necessità nell’ambito del controllo delle competenze :

1. completa la costruzione della mappa delle competenze (e di conseguenza della mappa del valore), ritenute tali solo se partecipano al processo di generazione del valore economico dell’azienda;
2. rappresenta uno strumento volto a valutare il funzionamento dei centri di competenza e dell’azienda nel suo complesso;
3. è uno strumento di informazione nei confronti del processo di controllo.<sup>344</sup>

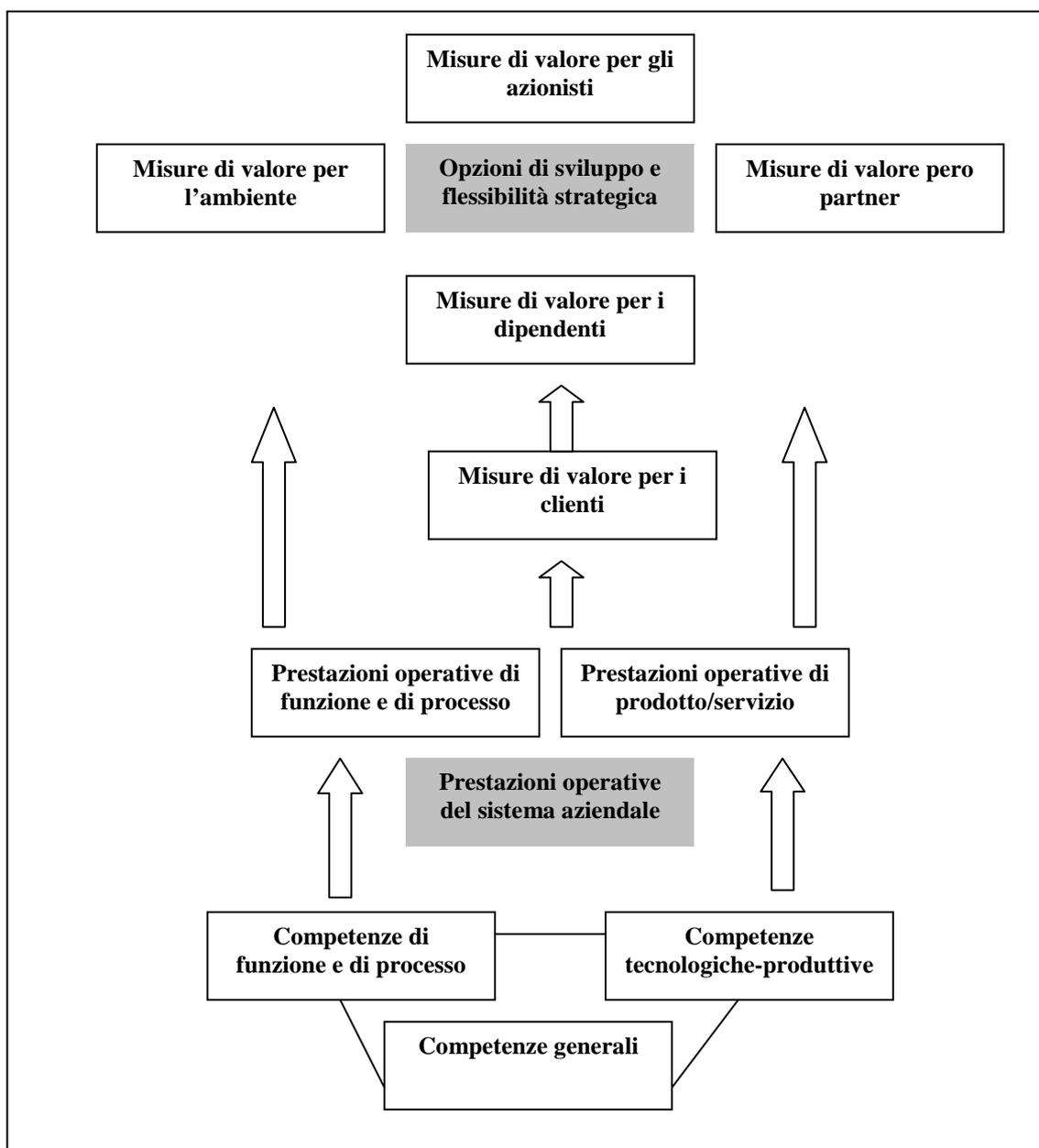
La struttura rappresentata dalla mappa delle competenze, può essere un riferimento entro cui i nostri indicatori o misuratori possono collocarsi.

Nella figura successiva si dà una rappresentazione delle diverse misure di valutazione esprimibili nell’ambito del circuito di co-produzione.

---

<sup>344</sup> Rientra nell’ambito della definizione e funzionamento dei sistemi operativi quale sistema di comunicazione.

Fig. 3.12 Le misure del valore delle competenze nel circuito di co-produzione del valore



Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 237.

Nella figura vengono delineate le competenze generali distinte in competenze di funzione e di processo e competenze tecnologico-produttive.

Relativamente alle competenze generali le misure di valore attengono la qualità, la velocità, l'efficienza, l'affidabilità, la reattività e varietà, l'innovazione incrementale, e i cambiamenti radicali della produzione aziendale nel suo complesso.

Mentre le competenze tecnologico-produttive riguardano la funzionalità che l'impresa è in grado di esprimere attraverso i prodotti ed i servizi ideati e realizzati nelle aree di mercato.

Le competenze di funzione e di processo, invece, esprimono prestazioni parziali in termini di qualità, efficienza, velocità, flessibilità e innovatività delle coordinazioni produttive parziali e dei processi interaziendali in cui è logicamente suddivisibile la catena del valore.<sup>345</sup>

Le misure di valore delle competenze, misurate da indicatori, riguardano, quindi, le prestazioni di prodotti e servizi e di processo e di funzione, di conseguenza del sistema complessivo aziendale. I valori espressi dagli indicatori hanno senso non in termini assoluti ma relativi, infatti, devono essere confrontati con aziende concorrenti e con aziende che rappresentino dei punti di riferimento, ecco perché sono necessarie le tecniche di benchmarking, gli accordi interaziendali, e i contatti con i principali stakeholder.<sup>346</sup>

Le prestazioni operative delle competenze, raffigurate dalle interrelazioni con la struttura aziendale, con la dinamica dell'ambiente specifico in cui l'impresa opera, dato dalle esigenze manifestata dai clienti, dai prestatori di lavoro, dagli azionisti e dagli altri soggetti che intervengono nella produttività aziendale.

Il valore così identificato si compone quindi di due vettori generatori:

1. il primo che raccoglie tutti gli stakeholder che intervengono nell'attività di produzione dell'impresa;
2. il secondo vettore costituito dalle opzioni di sviluppo e di flessibilità strategica dell'impresa.<sup>347</sup>

Le misure che di seguito si andranno ad analizzare possono essere applicate sia ai centri di competenze che alle imprese rete.

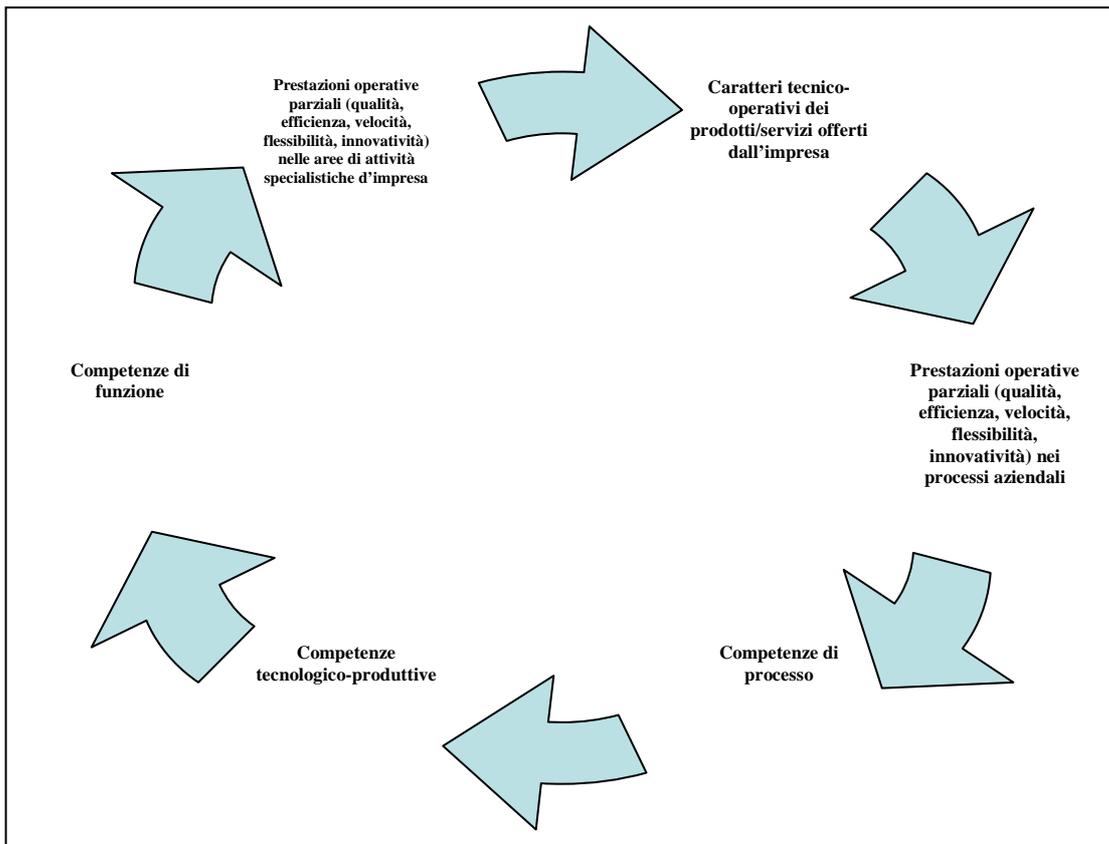
---

<sup>345</sup> Cfr. BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 236.

<sup>346</sup> Oltre ai confronti interaziendali risultano importanti le relazioni sistematiche del processo evolutivo dell'impresa nell'ambito del processo di sviluppo delle prestazioni operative all'interno di ciascun centro di competenza.

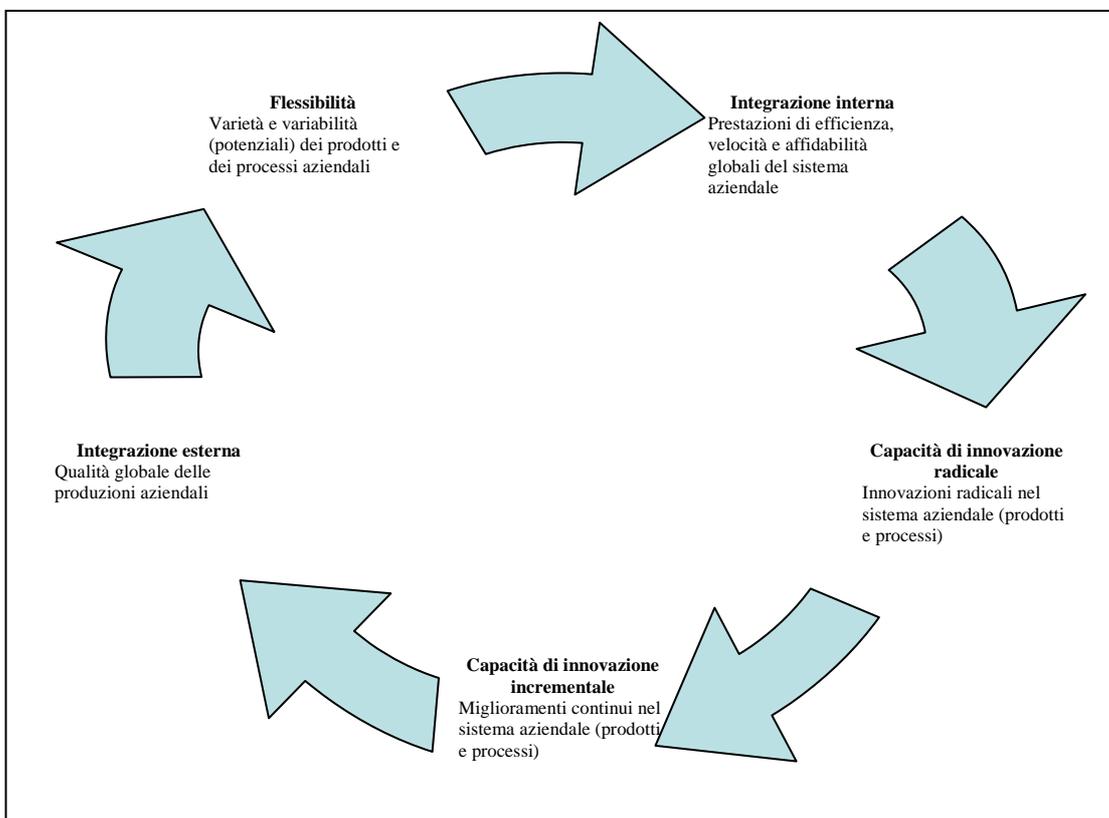
<sup>347</sup> In tal caso bisognerà progettare un sistema di misure che partendo dalle prestazioni operative definite dalle mappe delle competenze, diventi espressione del valore generato da tali condizioni strutturali di produzione sia nei confronti dei diversi stakeholder sia verso le opzioni di sviluppo e flessibilità strategica disponibili dall'azienda.

Fig. 3.13 Le prestazioni operative delle competenze specialistiche



Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 238.

Fig. 3.14 Le prestazioni operative delle competenze generali



Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 239.

Rispetto al primo vettore è necessario identificare le categorie di stakeholder che intervengono nella creazione di valore e precisamente: i clienti, i partner, l'ambiente, i prestatori di lavoro e gli azionisti.

1. *I clienti* – Il valore espresso dai clienti è quello che ci consente di ordinare le prestazioni operative realizzate dall'impresa che possono essere valutabili in ragione delle esigenze manifestate da parte dei clienti stessi. Le misure di valore dei clienti, pur se utilizzate in via indiretta, costituiscono un ottimo strumento di governo, di valorizzazione e sviluppo dei processi e delle competenze aziendali. Gli indicatori che rientrano in tali misure sono costituiti dai volumi e dai ricavi di vendita (indicatori di dimensione e sviluppo, dai margini di contribuzione, dalle quote di mercato). Un altro approccio tende ad adottare una prospettiva esterna dalla parte dei clienti, andando a misurare il livello di soddisfacimento delle attese dei clienti. Pertanto, la prospettiva del cliente diventa la prima dimensione da valutare nella costruzione di un sistema di indicatori per il controllo direzionale. Il grado di soddisfazione da parte del cliente può derivare :

- dal servizio offerto;
- dalle condizioni di realizzazione del servizio.

Il servizio si riferisce agli attributi tangibili (prestazione, gusto, funzionalità, etc.) e intangibili (l'immagine dell'impresa) del sistema di offerta proposto dall'impresa ai diversi acquirenti, il cui apprezzamento dipende dalle loro decisioni di acquisto e di utilizzo ossia dal loro valore d'uso. Tra i diversi strumenti che le imprese utilizzano per valutare la soddisfazione o il grado di soddisfazione espresso dal servizio da parte di clienti vi sono:

- a) i sondaggi della customer satisfaction;
- b) le interviste personali e i meeting con gruppi focalizzati di clienti;
- c) le tecniche di quality function deployment;
- d) dalla costituzione del profilo della qualità percepita dal mercato;
- e) forse da valutare verificare le tecniche di TQM.

Mentre le condizioni di realizzazione del servizio si possono articolare nelle prestazioni attinenti:

- a) la qualità, intesa in senso stretto come conformance quality, ossia come capacità dell'impresa di rispettare le promesse fatte al cliente, e sintetizzate nel servizio;
- b) il costo, si riferisce alla capacità dell'impresa di minimizzare l'utilizzo di risorse lungo la catena del valore (suddivisi tra attività e processi), al fine di realizzare un determinato servizio secondo certi standard qualitativi;

- c) la velocità, esprimibile in due ordini di misure di valore nei confronti dei clienti: nei tempi di risposta al cliente e nel tempo di sviluppo di nuovi prodotti;
- d) la flessibilità è intesa in senso stretto, ossia in termini di flessibilità operativa quale capacità dell'impresa ad adattarsi rapidamente alle varie e mutevoli esigenze dei clienti, in termini di personalizzazione di prodotto, diversificazione di prodotto mix e volume nell'ambito dei servizi offerti.

Tab. 3.8 Principali misure delle prestazioni fornite dall'impresa per i clienti

<b>Prestazioni</b>	<b>Misure</b>	<b>Definizione</b>
<b>Servizio</b>	Qualità esterna dei prodotti e servizi offerti dall'impresa	Qualità dei prodotti e servizi dell'impresa in termini di caratteristiche e prestazioni rispetto a quelle sostitutive di altre imprese nella valutazione espressa dai clienti
<b>Qualità</b>	Reclami e resi da clienti  Affidabilità delle consegne  Qualità interne dei prodotti e dei processi aziendali	Numero di reclami e numero e valore dei resi  Percentuale degli ordini consegnati nei tempi e nei volumi e mix prestabiliti  Media della percentuale di scarti e rilavorazioni e della percentuale di prodotti finiti che risultano difettosi
<b>Costo</b>	Costo di prodotto  Costo delle attività e dei processi	Costo attribuito ai prodotti e servizi aziendali confrontato con quelli (stimati) dei concorrenti e con i prezzi percepiti dai clienti  Costo attribuito alle attività e ai processi lungo la catena del valore rapportato all'output delle attività e dei processi medesimi (confronti con la concorrenza e impatto sul costo totale di prodotto)
<b>Velocità</b>	Tempo di consegna  Tempo di sviluppo nuovi prodotti	Tempo che intercorre tra spedizione dell'ordine dal cliente e consegna del prodotto al cliente  Tempo che intercorre tra la proposta di un nuovo prodotto e la sua realizzazione
<b>Flessibilità operativa</b>	Prontezza a soddisfare esigenze specifiche del cliente  Flessibilità di prodotto  Flessibilità di mix  Flessibilità di volume	Possibilità e tempi di consegna di prodotti e servizi personalizzati  Gamma di varianti di prodotto proposte dall'azienda  Capacità di rispondere a variazioni di mix nella domanda (a parità di volumi) rispettando i vincoli di efficienza  Capacità di rispondere a variazione di volume nella domanda (a parità di mix) rispettando i vincoli di efficienza

Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 245.

2. *I Partner* - Il valore per i partner è un elemento sempre più importante, non solo per valorizzare le competenze interne ma anche per favorire i processi di sviluppo dell'azienda. La gestione del valore generato per i partner rappresenta un elemento necessario per valutare la funzionalità complessiva del sistema del valore entro cui l'azienda si colloca. L'insieme dei processi e delle competenze interne dell'impresa devono essere valutati e governati in stretta relazione con i processi e le competenze esterne collegate ai primi. Inoltre, le competenze dei partner devono essere oggetto di analisi e di valutazione nella struttura strategica della mappa del competenze. I centri di competenza interna devono assumere consapevolezza, autonomia, responsabilizzazione e capacità di governo delle relazioni con i centri esterni. Le misure del valore devono contenere alcuni indicatori che consentono di evidenziare l'evoluzione del valore generato dai partner. Le misure del valore generate dai partner possono far riferimento ai seguenti aspetti:

- al valore realizzato in via diretta dal partner nella relazione con l'impresa;
- alla qualità della relazione con l'impresa.

Il primo aspetto comprende degli indicatori di tipo quantitativo, capaci di offrire anche un profilo qualitativo, in particolare :

- il valore dei ricavi e dei margini realizzati dall'impresa, rispetto a quelli realizzati dal partner;
- i termini di pagamento, rispetto ai tempi medi del partner;
- il valore dei crediti, rispetto al valore complessivo del partner, le condizioni o possibilità di finanziamento ed il rischio di insolvenza;
- il valore delle scorte dedicate alla gestione del rapporto con l'impresa;
- il valore degli investimenti in immobilizzazioni tecniche (materiali ed immateriali) sostenuti per attivare le relazioni con l'impresa.

Tutti questi indicatori di tipo quantitativo, possono essere integrati da altri di tipo qualitativo, tra cui:

- la continuità della relazione fra l'impresa ed il partner;
- la possibilità di sfruttamento del potenziale di competenze specialistiche del partner;
- l'effetto reputazione indotto dalla relazione con il partner;
- l'effetto apprendimento e la possibilità di innovazione compreso nelle competenze specialistiche del partner.

Tuttavia, la progettazione e l'utilizzo delle misure del valore per i partner deve tenere costantemente presenti almeno tre elementi:

- la necessità di mantenere una prospettiva esterna (ossia quella dei partner) e non quella interna dell'impresa;
- il valore offerto all'impresa deve essere confrontato con quello realizzabile dal partner con altre imprese concorrenti nell'accesso alle competenze del partner;
- esiste un momento di raccordo secondo cui valutare la funzionalità complessiva della relazione rispetto ad altre alternative che non è rappresentato solo dagli interessi dei soggetti interni all'impresa ed ai partner, ma dalla competitività della relazione nel suo impatto sul valore generato per il cliente.

Secondo questo ultimo profilo, quindi, è necessario che le misure di valore per i partner si integrino con quelle dei clienti.

3. *I prestatori di lavoro* – Il valore che l'impresa deve ottenere è una condizione necessaria e vitale per i prestatori di lavoro, sia per poter continuare ad appartenere al complesso aziendale che per poter sviluppare le proprie capacità, conoscenze individuali e di gruppo capaci di generare le competenze specialistiche aziendali. Infatti, il governo delle competenze aziendali si integra con la valorizzazione e lo sviluppo delle capacità e delle conoscenze delle persone che rappresentano una componente fondamentale e diretta delle competenze aziendali. Le misure del valore per il personale, rappresentate da una dimensione del valore generato dal circuito di co-produzione possono essere articolate lungo due dimensioni:

- il valore realizzato in via diretta dai prestatori di lavoro nel partecipare allo svolgimento delle combinazioni produttive;
- il valore potenziale che si può manifestare nell'accrescimento delle capacità, delle conoscenze, delle competenze individuali dei prestatori di lavoro, derivante dalla partecipazione alla costruzione ed alla valorizzazione delle competenze aziendali.

La prima delle dimensioni del valore indicata si può individuare nei:

- livelli di remunerazione, nelle varie componenti dirette ed indirette, intrinseche ed estrinseche, ottenute collaborando con l'impresa;
- la stima del livello di rischio sulla continuità della relazione connesso al rischio di insolvenza o di riduzione dei volumi di attività dell'impresa;
- le prospettive di sviluppo dei livelli retributivi.

La seconda dimensione, invece, volta a far convergere le competenze individuali con quelle aziendali potrebbe essere espressa nelle seguenti misure di valore :

- lo sviluppo del livello di capacità e conoscenze individuali, poste a fondamento del potenziale che le persone possono esprimere operando nelle imprese;

- la possibilità di attivare contatti diretti ed esterni all'impresa, che aumentano le capacità relazionali dei soggetti, oltre ad essere fonte di sviluppo delle conoscenze e competenze individuali;
- il valore della partecipazione a centri di competenza che consentono di sviluppare le capacità di autogoverno nei prestatori di lavoro.

È bene ribadire, anche se permane nell'intero lavoro di ricerca, la profonda interdipendenza tra il valore generato dai prestatori di lavoro (risorse umane) e le altre dimensioni del valore, da cui deriva l'attivazione dei circuiti di co-produzione che si autosviluppano.

4. *L'ambiente* – Il valore per l'ambiente oltre ad essere una condizione da soddisfare per la continuità delle produzioni aziendali diventa un fattore teso ad accrescere i processi di sviluppo delle competenze. La rilevanza di questa categoria di misura del valore è molto sentita in quelle aziende aventi un impatto ambientale sui sistemi ecologici.<sup>348</sup> Oltre a partecipare al processo di sviluppo e competitività strategica aziendale, condiziona anche le misure di valore degli altri attori interni ed esterni dell'azienda. Tra le misure di valore per l'ambiente maggiormente collegate ai processi di sviluppo e di utilizzo delle competenze aziendali si includono indicatori di:

- impatto dei processi produttivi sui caratteri fisici – tecnici dell'ambiente (misure di inquinamento ambientale);
- la pericolosità dei processi produttivi;
- l'impatto delle produzioni aziendali sull'ambiente fisico naturale;
- risparmio di risorse ambientali limitate;
- evoluzione socioculturale nella comunità locale in cui l'azienda opera.

5. *Gli azionisti* – Le misure di valore per gli azionisti rappresentano le attese di un particolare stakeholder e costituiscono un potente concetto per progettare dei modelli di misurazione del valore economico generato dall'impresa. Infatti, esso rappresenta un valore:

- residuale, generabile dall'impresa solo dopo aver soddisfatto le attese degli altri stakeholder;
- tipico del lungo termine, considerato la natura da cui promana.

Pertanto, i diversi modelli di analisi del valore generato per gli azionisti possono essere utilizzati nei sistemi di controllo, quali strumenti per sintetizzare ed integrare le diverse componenti del valore economico e fornire stimoli ai processi di governo del funzionamento

---

<sup>348</sup> Attualmente attraverso la rendicontazione di sostenibilità, la salvaguardia ambientale sta diventando sempre più un fattore altamente strategico per l'azienda.

aziendale. Nella fig. 3.9 vengono riepilogate le diverse componenti del valore economico del capitale espresso analiticamente nella seguente formula

$$VE = \sum_{t=0}^{\infty} Fl_t (1 + K)^{-t} + OV - DF$$

dove,

VE = valore economico del capitale proprio,

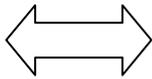
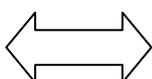
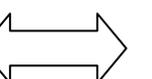
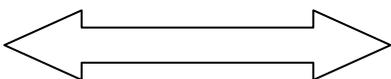
Fl<sub>t</sub> = flussi monetari netti operativi nel periodo t,

K = costo del capitale ,

OV = valore attuale delle opzioni di sviluppo e flessibilità strategica,

DF = valore attuale dei debiti finanziari.

Tabella 3.9 Le misure del valore economico per gli azionisti

<b>Valore del capitale di pieno rischio (azionario)</b>	<i>Valore delle opzioni di sviluppo e flessibilità strategica</i>	Costo di esercizio delle opzioni			<b>Determinanti del valore (value drivers) per gli azionisti</b>		
		Valore attuale delle attività potenziali					
		Variabilità del valore delle attività potenziali					
		Vita utile delle opzioni					
	<i>Valore delle attività operative in essere</i>	Costo medio del capitale	Rendimento impieghi privi di rischio			<b>Struttura e dinamica ambientale:</b> - domanda - concorrenza - tecnologia	
			Premio per il rischio di mercato				<b>Potenzialità operative delle competenze:</b> - specialistiche - generali
			Rischio sistematico				
		Flussi monetari operativi	Margine operativo lordo			<b>Svolgimento corrente delle combinazioni produttive:</b> - aree di attività - processi	
			Variazione capitale circolante netto operativo				
			Variazione immobilizzazioni operative				
<i>Valore dei debiti finanziari</i>	Costo del debito				Valore generato per: - Clienti - partner - prestatori di lavoro - ambiente		
	Capacità di credito						

Fonte: ns adattamento da BUTTIGNON F. (1996), *op. cit.*, p. 252.

Il valore per l'azionista, generato dalle competenze, deve essere analizzato ed interpretato sulla base del loro impatto su:

- il valore realizzato e previsto dai flussi monetari operativi;
- il livello di rischio della gestione;
- il tipo e l'ampiezza delle opzioni di sviluppo e flessibilità strategica.

Analizzando singolarmente i seguenti punti possiamo constatare che:

1. l'azione delle competenze sui flussi monetari si manifesta nei confronti dei costi e degli investimenti sostenuti al fine di mantenere e sviluppare le potenzialità conoscitive e relazionali del centro di competenza. Tale andamento dipende dagli investimenti e dai costi di mantenimento della struttura tecnologica in cui si sostanziano le competenze, e dall'entità delle remunerazioni delle risorse umane in cui tali competenze si qualificano. Ancora, dipende, dagli investimenti sostenuti per sviluppare relazioni conoscitive con centri di competenza esterni e dai costi necessari per porsi in relazione con i centri di competenza esterni, tra cui i servizi di consulenza, ricerca e formazione. Tale aggregato da una prima misura del valore per gli azionisti che lo si può definire "valore di costo delle competenze".

La sommatoria dei valori di costo, evidenzia, tuttavia, una misura di valore negativo, mentre sarebbe necessario ottenere una misura di valore di tipo positivo, ossia che vada a valutare i benefici attesi futuri da tali costi e da tali investimenti.<sup>349</sup>

Si andranno a valutare quindi gli effetti su:

- i margini generati dalle produzioni finali di centro comprensivi dei costi per il mantenimento e lo sviluppo delle competenze;
- la variazione sul CCNO;
- la variazione delle immobilizzazioni tecniche che non contribuiscono alla qualificazione delle competenze.

I valori di costo e di investimento delle competenze possono essere rilevati anche in via preventiva, dando luogo così ad una sorta di valore attuale netto delle competenze. In tal caso, considerando, a titolo esemplificativo, l'anno solare il valore economico per gli azionisti generato dalle competenze può essere articolato in due parti:

- la prima relativa ai flussi monetari operativi realizzati nel periodo  $Fl_t$ ;
- la seconda quale variazione del valore attuale netto delle competenze stimate sempre nel periodo  $(VAN_{t+} - VAN_i)$ .

Per cui otterremo dal punto di vista analitico:

$$VE_t = Fl_t + (VAN_{t+} - VAN_i)$$

Il risultato economico così rappresentato evidenzia sia l'impatto delle azioni di governo delle competenze realizzate nel periodo, sia le prospettive nelle condizioni interne e dell'ambiente, rilevate dalla funzionalità economica futura delle competenze.

2. Altro aspetto verso il quale gli effetti economici delle competenze possono esprimersi è sul rischio totale della gestione e sul rischio sistematico. Tale valore trova manifestazione sul VAN delle competenze, calcolato a partire dai valori attesi dei flussi monetari (sui quali

---

<sup>349</sup> Per gli investimenti va valutato e considerato il loro effetto di ritorno.

incide il rischio totale) scontati al costo del capitale (su cui agisce invece il rischio sistematico). La variabilità del VAN può avere un indicatore del rischio totale delle competenze da considerare sia da parte degli azionisti, che dal management interno. Nell'ambito del processo di controllo è necessario sempre considerare:

- a) quali sono i fenomeni di gestione aventi natura interna e esterna che influiscono maggiormente sulla variabilità dei flussi monetari ottenibili dalle competenze;
- b) quali sono gli interventi sulle competenze per limitare tale variabilità.

3. Le opzioni di sviluppo e flessibilità strategica, infine, possono essere valutate nella prospettiva degli azionisti considerando, però, che i benefici delle opzioni disponibili all'impresa si estendono a tutti i suoi partecipanti incidendo significativamente sulla funzionalità duratura dell'impresa. Le opzioni reali possono essere concepite come opportunità di investimento futuro collegando il loro valore direttamente alla dinamica ambientale dato, ad esempio, dal potenziale di sviluppo della domanda della variabilità delle condizioni tecnologiche e competitive ed alla dotazione di competenze specifiche d'impresa. Le competenze specifiche d'impresa che devono essere non riproducibili (almeno nel breve periodo) e non trasferibili determina una variazione del valore attribuito a tali competenze che varia da azienda ad azienda. La conseguenza è che il valore economico delle competenze specifiche d'impresa non si riflette solo sul valore attuale netto ma soprattutto nel valore delle opzioni di sviluppo e flessibilità strategica

Le variabili essenziali che influiscono sul valore delle opzioni reali sono costituite da:

- l'investimento di risorse sostenuto in un certo periodo al fine di dotarsi delle possibilità di perseguire i progetti di sviluppo e di flessibilità strategica;
- il valore dell'attività sottostanti (attività potenziali) che può essere approssimato dal valore attuale dei flussi monetari capaci di rendere conseguibile il progetto di sviluppo e flessibilità;
- la durata delle opzioni, collegata ai tempi di esistenza;
- la variabilità del valore dell'attività potenziale;
- il tasso di rendimento su investimenti privi di rischio.

Il governo del valore delle opzioni reali diventa tanto più rilevante quanto più siamo in presenza di un ambiente caratterizzato da un dinamismo incontrollabile.

In tale contesto è necessario che un processo di valutazione non derivi solo dai flussi monetari futuri che le competenze sono in grado di generare, ma anche da un processo di tipo sistematico che inglobi nel precedente parametro il valore del potenziale di sviluppo e di flessibilità strategica che le competenze creano per l'azienda.

### *3.5.5 Il processo di controllo delle competenze*

L'attività di controllo rappresenta la dimensione dinamica del sistema di controllo, all'interno del quale si sviluppano la mappa delle competenze, i centri di competenza e le misure del valore, ed inoltre, si evidenzia il ruolo del controllo quale elemento costitutivo delle competenze aziendali.

Nella procedura di controllo si realizza l'apprendimento organizzativo, l'attivazione e il consolidamento delle capacità relazionali che partecipano allo sviluppo delle competenze aziendali.

Il processo di controllo si articola lungo due direttrici complementari volte a favorire la valorizzazione e lo sviluppo delle competenze, in particolare:

1. il processo diagnostico;
2. il processo interattivo.

Il primo prevede la sistematica anticipazione delle azioni di valorizzazione e sviluppo delle competenze attraverso l'architettura strategica e la mappa delle competenze, stabilendo i riferimenti prestabiliti, dati dalle misure del valore, nei diversi ambiti di responsabilizzazione (centri di competenza), rispetto cui intervenire e valutare i processi di governo delle competenze, sia a livello di centro che dell'intero complesso aziendale. Il processo interattivo, invece, si basa sulla interazione conoscitiva, immediata, tra i centri di competenza interni ed esterni all'impresa, al fine di procedere parallelamente e in maniera integrata ai processi di valorizzazione e sviluppo delle competenze.

Il processo di controllo di tipo diagnostico è tipico dei sistemi di controllo tradizionali ed è quello che riesce meglio ad esprimere il funzionamento aziendale. Infatti, i piani ed i progetti che vengono realizzati all'interno di tale processo, attraverso il meccanismo di retroazione di tipo feedback e feedforward, ossia il continuo confronto tra obiettivi e risultati consentono di guidare le azioni del management aziendale.

#### *Il processo di controllo diagnostico*

Le fasi entro cui il processo diagnostico si articola sono le seguenti:

1. la costruzione dell'architettura strategica, ove siano presenti la mappa delle competenze presenti e future;
2. la definizione dei progetti e dei piani di azione per lo sviluppo di specifiche competenze;
3. la predisposizione del budget delle competenze;

#### 4. la redazione del reporting delle competenze.

La costruzione dell'architettura strategica è la prima fase del processo di controllo diagnostico e coincide con la definizione della mappa delle competenze con la loro modalità di valorizzazione e sviluppo. La costruzione dell'architettura strategica consente di dare vita al processo di pianificazione strategica. Tale fase può essere formalizzata in un documento che dovrebbe contenere le potenzialità conoscitive e relazionali a disposizione dell'azienda e che si intende utilizzare, la modalità di salvaguardia, sviluppo e utilizzo delle competenze attuali e future considerando l'evoluzione del contesto ambientale, l'articolazione dei centri di competenza e l'evoluzione prospettica dell'ambiente e i caratteri delle competenze future che l'impresa intende costruire per affrontare il dinamismo ambientale. La definizione dei piani e dei progetti consente di stabilire in maniera sistematica le seguenti variabili: il percorso di costruzione delle competenze, rappresentato dalle azioni da compiere a livello di organismo personale, l'assetto tecnico, i meccanismi organizzativi interni ed esterni, i tempi di esecuzione, i momenti critici di verifica dello stato di avanzamento ed, infine, le unità organizzative.

Il budget delle competenze, invece, cerca di delineare le modalità di funzionamento che l'azienda intende realizzare in un dato periodo, per realizzare l'architettura strategica ed i progetti di sviluppo delle competenze. Esso entra a far parte del budget aziendale, al fine di congiungere la dinamica aziendale con il processo di sviluppo e governo delle competenze.

Gli obiettivi del budget delle competenze sono:

- puntare alla realizzazione ottimale del potenziale insito nelle competenze, quindi, trasformare il valore potenziale in valore generato;
- definire e stimolare le azioni di sviluppo delle competenze, ossia costruire il valore potenziale nel periodo cui il budget si riferisce.

Il budget per lo sviluppo delle competenze, cerca di favorire l'ampliamento, l'innovazione e il cambiamento della base di competenze, in base a quanto prefissato dall'architettura strategica dell'impresa.

Infatti esso comprende:

1. le azioni di sviluppo;
2. gli impieghi di risorse;
3. i centri di responsabilità e le loro relazioni;
4. i miglioramenti nelle prestazioni operative;
5. il valore da realizzare.

Infine, il reporting delle competenze rappresenta la fase finale del processo di controllo diagnostico, entro il quale:

1. si raccolgono ed esplicitano le informazioni relative al governo delle competenze nel periodo di riferimento;
2. si attivano i processi di apprendimento sulle cause che hanno comportato gli scostamenti tra obiettivi ed eventi anticipati e risultati conseguiti;
3. si delineano le modalità di azione futura per perseguire gli obiettivi iniziali o si ridefiniscono gli obiettivi in base alle nuove conoscenze e prospettive.

Il reporting si basa su una prospettiva di breve periodo volto ad utilizzare nel minor tempo possibile gli input necessari (azioni ed eventi) nel processo di apprendimento sulle modalità di governo delle competenze.

La struttura informativa del reporting delle competenze comprende i seguenti elementi:

1. prestazioni operative delle competenze sia specialistiche che generali;
2. misure del valore realizzato per gli stakeholder;
3. struttura e dinamica di periodo delle opzioni di sviluppo e flessibilità strategica;
4. stato di avanzamento dei progetti di sviluppo delle competenze e riproiezione dei piani di azione e valore potenziale, in base agli eventi ed alle azioni realizzate e delle mutate prospettive;
5. una proiezione sulla evoluzione dei fenomeni d'azienda, riferiti soprattutto all'ambiente (modificazioni della domanda, azioni della concorrenza, evoluzioni tecnologiche, dinamica dei partner e delle reti esterne, modificazioni politico – legislative), che intervengono sulla mappa delle competenze attuali e future.

La struttura informativa del reporting è importante nell'azione di supporto degli altri due momenti fondamentali del processo di reporting, ossia:

1. nel sistematico confronto tra obiettivi e consuntivi analisi degli scostamenti, per consentire la valutazione della gestione passata;
2. nella rettifica delle assunzioni e degli obiettivi iniziali e l'avvio di un nuovo ciclo del processo di controllo.

### *Il processo di controllo interattivo*

Un'ultima considerazione va fatta in relazione al processo di controllo interattivo che si sviluppa per ovviare alle problematiche ed ai limiti offerti dal processo diagnostico. Infatti, quest'ultimo pur favorendo un processo di delega delle diverse unità responsabili, in merito

alle modalità di valorizzazione e sviluppo delle competenze, per farlo funzionare in maniera ottimale è necessario che vi sia:

1. abilità nel misurare l'output del processo;
2. dei riferimenti conoscitivi predefiniti rispetto a cui misurare i risultati;
3. la capacità di intervenire sugli scostamenti individuati.

Pertanto, l'esigenza di un ordine, di una stabilità del processo, richiesta dal processo diagnostico si scontra con una realtà in continuo cambiamento, a volte solo parzialmente controllabile da parte dell'azienda, che rende difficile l'implementazione di tale processo di controllo.

Il processo di controllo interattivo, invece, basato anch'esso sulla leva del precedente (architettura strategica e mappa delle competenze, centri di competenza e misure di valore), si caratterizza per il fatto che le informazioni e le conoscenze relative alla modalità di governo delle competenze vengono scambiate in tempo reale tra i diversi centri della rete interna aziendale. La necessità di avere informazioni tempestive aumenta con l'avvicinarsi ad un ambiente dinamico incontrollabile.

Ciò rende maggiormente partecipe il management che è continuamente alla ricerca di nuove e migliori competenze.

Inoltre, il processo di controllo interattivo è focalizzato sull'apprendimento e sull'innovazione e funge da catalizzatore nei confronti dell'organizzazione, la quale è obbligata a monitorare costantemente la dinamica incontrollabile dell'ambiente, a stimolare il continuo interscambio di informazioni sulla prospettiva osservazioni, piani e progetti di azione.

Un processo simile richiede, ovviamente un alto coinvolgimento del management aziendale ed è molto costoso nella gestione aziendale. Per cui non sempre è implementabile, la sua applicazione varia in relazione al tipo di competenze da monitorare e controllare. In sintesi si può dire che per le competenze consolidate il processo diagnostico è un buon processo di controllo e di governo dell'azienda, mentre, per le competenze nuove o innovative, il processo interattivo riesce a definire meglio il controllo delle competenze ed il governo dell'azienda.

### **3.6 Il Bilancio di Competenze**

Il bilancio di competenze rappresenta uno strumento di orientamento per la gestione manageriale d'azienda, andando a rilevare le attitudini, gli interessi, le abilità e le competenze sia emerse che potenziali di ciascun dipendente. Tale documento consente ad ogni soggetto di

definire un percorso formativo sulla base delle proprie caratteristiche, riuscendo così ad individuare un portafoglio di competenze. Le valenze assunte da questo documento sono molteplici e vanno da esigenze di tipo personale ad esigenze attinenti l'implementazione delle strategie aziendali.

### *3.6.1 Analisi storica del bilancio di competenze*

Il bilancio di competenze nasce in Canada e si sviluppa in Francia, dove nel 1991 il suo utilizzo viene sancito dalla legge.<sup>350</sup> Tuttavia, nella considerazione francese il bilancio non nasce come momento orientativo, ma come un dispositivo, riconosciuto dalla legge, che serve principalmente al lavoratore occupato per fare il punto della propria situazione relativamente allo sviluppo professionale, al fine di poter rendere note all'azienda le proprie competenze e richiedere pertanto lo sviluppo della carriera. Il bilancio di competenze sta diventando negli ultimi anni uno strumento a disposizione del management per poter implementare le proprie politiche di orientamento, formazione e sviluppo del personale. In effetti, le funzioni che attualmente vengono attribuite al bilancio di competenze si estendono da strumento di selezione del personale e di orientamento dello stesso a strumento di gestione delle risorse umane. In Francia con il Bilancio di competenze personali e professionali, s'intende un insieme di pratiche aventi lo scopo di permettere a ciascun lavoratore, effettivo o potenziale, di analizzare e prendere consapevolezza di sé delle proprie competenze personali e professionali, delle proprie attitudini, capacità, abilità, interessi e motivazioni, ossia di percepire le competenze professionali e comportamentali di ciascun individuo. Lo scopo è quello di favorire la gestione ed il reinserimento nel mondo del lavoro. Accanto a tale finalità

---

<sup>350</sup> Le bilan de compétences, tel que défini par la loi du 31/12/1991, permet à des individus d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs aptitudes et leur motivation, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. Outre les salariés, peuvent effectuer des bilans de compétences :

- des demandeurs d'emploi, jeunes ou adultes,
- des agents des services publics,
- des non salariés,
- des particuliers.

Le bilan de compétences doit comprendre trois phases distinctes :

- une phase préliminaire qui a pour objet de confirmer la demande,
- une phase d'investigation, par voie d'entretiens personnalisés et de tests,
- une phase de conclusions et de présentation au bénéficiaire d'un document de synthèse.

#### La nouvelle législation :

Jusqu'à présent, on pouvait, en temps que salarié, effectuer un bilan de compétences dans le cadre des dispositifs juridiques suivants :

- CIF (Congé Individuel de Formation), le bilan étant alors pris en charge par le FONGECIF et ce, après acceptation par l'employeur.
- Plan de Formation, le bilan de compétences ne pouvant être réalisé, dans ce cas, qu'après la conclusion d'une convention tripartite entre le salarié bénéficiaire, l'organisme prestataire de bilan de compétences et l'employeur. Dans ce cas comme dans l'autre, le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec l'accord du salarié.

scopriremo nel prosieguo che altre finalità si sono affiancate e riguardano la gestione di unioni fra più imprese. I passaggi che definiscono l'applicazione del bilancio di competenze, in Francia, sono tre, in particolare:

1. la legge del 1971 di Delors sulla formazione professionale, riconosceva il diritto individuale alla formazione, in base al quale i salariati potevano seguire i corsi di formazione durante l'orario di lavoro, creando in tal modo l'obbligo per le imprese a partecipare al finanziamento della formazione professionale. Questa legge può essere considerata il testo fondamentale della formazione professionale francese.
2. Nel 1986, la sperimentazione dei CIBC (Centri interistituzionali di bilancio di competenze), promossa dal Ministero del Lavoro, dell'Impiego e della Formazione permanente, al fine di potenziare la diffusione del bilancio quale mezzo di definizione per ciascun dipendente, delle proprie competenze. Il bilancio, infatti, si inseriva così nel sistema di gestione delle risorse umane rappresentando uno strumento di definizione puntuale delle competenze dei lavoratori in modo da ottenere una migliore distribuzione all'interno della struttura aziendale.
3. L'accordo nazionale interprofessionale del 1991, ripreso nella legge del 31/12/1991 relativa alla formazione professionale, in cui il bilancio di competenze viene inserito direttamente nelle azioni rientranti nel campo di applicazione delle disposizioni relative alla formazione professionale continua, diventando così un diritto riconosciuto ai lavoratori. La legge si pone tre obiettivi rispetto a ciascun attore:
  - rispetto al lavoratore, gli si offre la possibilità di usufruire di una prestazione di bilancio;
  - rispetto all'impresa, la si intende dotare di meccanismi e strumenti che la aiutino nella gestione delle risorse umane, facendo rientrare la formazione del bilancio di competenze tra le azioni rientranti nel piano di formazione interno;
  - rispetto ad entrambi, riesce ad individuare alcune regole deontologiche e contrattuali relative alla definizione di una base comune di azione per i diversi attori coinvolti e rappresenta, inoltre, una forma di tutela per il lavoratore, dato che quest'ultimo incontra la possibilità di modificare il proprio rapporto con l'ambiente professionale.

Partendo dal presupposto che in ogni individuo esiste un potenziale, espresso non solo dall'attività di formazione ma anche dall'apprendimento per esperienza di tipo sociale, professionale e personale; il bilancio esprime un percorso di riconoscimento di tale potenziale finalizzato all'elaborazione di un progetto professionale. Tale meccanismo si compone di una metodologia che parte dalla mappa delle competenze dell'individuo, ed attraverso

l'orientamento offerto da tale strumento, giunge a creare un punto di convergenza tra le esigenze dell'impresa e le potenzialità del personale tutto ciò volto alla ottimizzazione nella gestione delle risorse umane. Secondo la legge francese ha diritto di chiedere un bilancio di competenze ciascun lavoratore che abbia almeno cinque anni di anzianità lavorativa, qualunque sia il suo livello di qualifica. Il cliente delle azioni di bilancio è, quindi, il singolo, mentre l'azienda è una sorta di cliente di secondo livello, che ottiene vantaggio da tale strumento in maniera indiretta, cioè potendo in tal modo contare su risorse che risultano essere più responsabilizzate ed in grado di gestire i meccanismi di cambiamento aziendale e della propria posizione nella struttura organizzativa.

### *3.6.2 Il bilancio di competenze nell'esperienza italiana*

La trasferibilità dell'esperienza francese al contesto italiano risulta alquanto difficile. In effetti uno strumento simile può essere applicato in maniera pregnante sull'attività aziendale, in modo da ottenere un impatto più ampio sulla gestione aziendale che vada anche al di là della semplice attività di orientamento, cui l'esperienza francese lo ha relegato, partecipando, quindi, attivamente alla gestione delle risorse umane, in particolare, nella implementazione delle politiche di formazione e sviluppo del personale.

In Italia, tuttavia, il sistema di formazione permanente si sta sviluppando negli ultimi anni, rispetto allo sviluppo avuto in Francia, comunque la necessità di individuare strumenti adeguati al sostegno ed all'inserimento di soggetti con un bagaglio di competenze spesso implicite e non riconosciute, l'esigenza di riscoprire e valorizzare le risorse umane, hanno spinto alla sperimentazione concreta dell'esperienza francese nel territorio italiano. Primo esempio avviato in fase sperimentale dal Ministero del Lavoro tramite ISFOL è stato diretto a conferire un uso sociale a tale documento. Infatti, le modalità che consentono di prendere in considerazione il documento sono state elaborate congiuntamente tra lavoratore, datore di lavoro e parti sociali. La prima indicazione normativa si ha nella legge 236 del 30 marzo 1999, in cui viene indicato il bilancio di competenze quale documento che deve riguardare tutti i lavoratori subordinati e parasubordinati, senza alcuna limitazione. Elemento necessario per poter realizzare tale documento è il consenso da parte del lavoratore. Lo sviluppo del bilancio di competenze vuole permettere al lavoratore di fare il punto sul proprio livello di conoscenze generali e professionali, sull'adeguatezza rispetto al lavoro effettuato, sulle condizioni di lavoro capaci di garantire il soddisfacimento personale e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Inoltre, essendo uno strumento sviluppato da parte dei dipendenti stessi diventa uno strumento di stimolo al lavoro. In tale processo il lavoratore diventa parte attiva nella definizione del

proprio curriculum professionale. Il bilancio di competenze ha, altresì, lo scopo di aiutare l'imprenditore ed il manager a gestire il personale nella maniera più efficace possibile avendo una maggiore consapevolezza delle risorse a propria disposizione. Oltre a individuare i bisogni formativi dei dipendenti e dei percorsi formativi che garantiscano una maggiore competitività all'impresa. In effetti, nell'esperienza italiana attuale il bilancio di competenze è un documento che si incontra sempre più nell'ambito dei Centri per l'Impiego. Tuttavia quello che ancora non è stato pienamente implementato è l'adozione di tale documento nella gestione delle risorse umane nella maggior parte delle aziende e nella Pubblica Amministrazione. Si prevede comunque che tale diffusione si realizzerà nel breve termine andando così a migliorare una gestione delle risorse umane, che diventa più attenta alle esigenze del management aziendale, e che salvaguarda i profili dei lavoratori.

Tab. 3.10 Fasi di realizzazione del percorso di bilancio

<p><b>1. Fase preliminare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificazione del bisogno</li> <li>- Formalizzazione della domanda</li> <li>- Stipula della convenzione tra le parti</li> </ul> <p><b>2. Fase di conclusione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definizione del progetto professionale</li> <li>- Elaborazione del documento di sintesi</li> <li>- Attivazione della persona per realizzare il progetto</li> </ul> <p><b>3. Fase di verifica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifica a richiesta e/o dopo un tempo prestabilito</li> <li>- Rimessa a punto del progetto</li> </ul>
---

Fonte: ns elaborazione

Tab. 3.11 Fasi di realizzazione di un bilancio di competenze

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colloquio di accoglienza</li> <li>2. Somministrazione di schede, test e questionari di autovalutazione</li> <li>3. Colloquio individuale di restituzione e commento di test, schede e questionari</li> <li>4. Ricerca attiva sulle professioni individuate dal partecipante</li> <li>5. Redazione del progetto professionale</li> <li>6. Compilazione del portafoglio delle competenze</li> <li>7. Colloquio di sintesi tra il consulente ed il beneficiario</li> </ol>
---

Fonte: ns elaborazione

### 3.6.3 *Il bilancio di competenze nella gestione aziendale*

Il bilancio di competenze si presenta con una doppia natura metodologica e di servizio. Dal punto di vista metodologico prevede l'utilizzo di strumenti e tecniche di conoscenza ed approfondimento consulenziale, si sviluppa in fasi successive dando luogo ad un output finale. La natura di servizio, invece, viene soddisfatta collocandosi all'interno di una partnership più ampia di strutture territoriali e si confronta con le imprese dando un contributo allo sviluppo del mercato. A tal proposito l'ISFOL individua due concetti di bilancio di competenze:

- il primo quale strumento di orientamento, motivazione e supporto di un individuo finalizzato alla costruzione del suo progetto formativo o professionale attraverso l'analisi delle competenze, attitudini e motivazioni possedute;
- il secondo come strumento di valutazione del possesso individuale di determinate competenze, in funzione del loro riconoscimento o certificazione.

L'obiettivo primario di tale strumento è quello di rendere trasparenti le proprie competenze individuali (sia professionali che comportamentali), in modo da poter ottenere una spendibilità nella gestione della propria professionalità. Inoltre, ulteriore finalità del bilancio di competenze va ravvisata nella capacità di stimolare una presa di coscienza, da parte della persona dei propri saperi del proprio saper fare ed essere, ossia di orientare la persona non solo verso uno sviluppo professionale ma verso una nuova concezione o la capacità ad implementare nuove cognizioni attinenti la cultura d'impresa.

La funzione del bilancio di competenza, tuttavia, non si risolve soltanto in queste caratteristiche ma interviene direttamente sul patrimonio del soggetto, interviene sul valore del complesso aziendale, poiché interviene nella gestione delle risorse umane ed in particolare nello sviluppo del capitale intellettuale, attraverso lo sviluppo del capitale umano e relazionale. L'adozione di un tale strumento ha in sé elementi di valenza strategica secondo un duplice ordine. Il primo riguarda l'impresa, consentendole di valorizzare le proprie risorse umane, ed ottimizzando la gestione dell'attività aziendale anticipando i tempi del cambiamento organizzativo, riuscendo a gestire le proprie risorse nell'impatto strategico. Il secondo, invece, si rivolge direttamente al soggetto, dandogli modo di conoscere il proprio bagaglio culturale. Tuttavia è possibile ipotizzare uno sviluppo maggiore delle possibilità offerte da tale strumento, che sicuramente dipartono dalla possibilità di elaborare un progetto di sviluppo professionale in grado di affrontare i cambiamenti aziendali in maniera reattiva, dalla realizzazione di un percorso di formazione o da una procedura di riconoscimento e di attestazione dell'esperienza maturata, quale strumento di mobilità e ricollocamento delle risorse umane nel mondo del lavoro, e quale strumento che consente un check up

professionale in modo da individuare il punto da cui partire per sviluppare ulteriori competenze.<sup>351</sup>

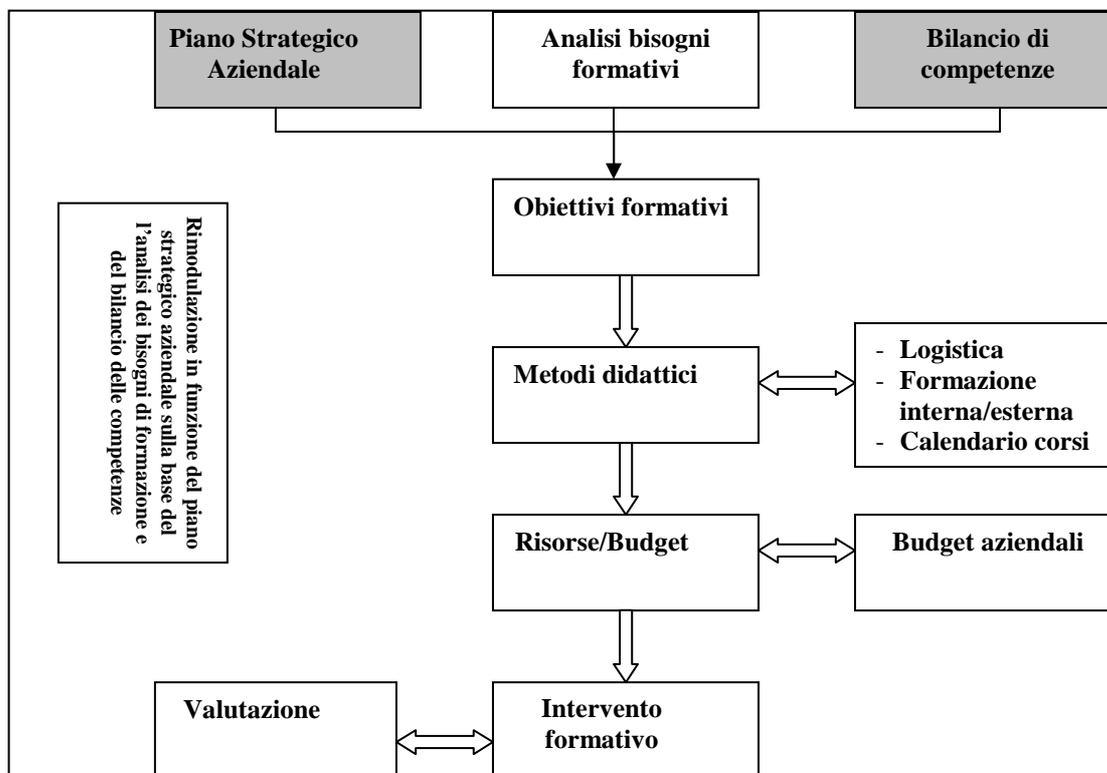
In sostanza, volendo enunciare i risvolti che tale strumento può avere nei confronti della organizzazione aziendale possiamo effettuare un breve elenco, riconoscendo in esso una molteplicità di attitudini.

Il bilancio di competenze interviene nella:

1. elaborazione di una strategia professionale adottata dall'azienda;
2. lo sviluppo delle competenze nell'ambito di un mestiere;
3. l'accompagnamento di una ristrutturazione aziendale;
4. la volontà di cambiare, di evolversi, di riqualificarsi, di ricerca e di formazione;
5. la preparazione al riconoscimento ed alla convalida dell'esperienza maturata;
6. l'ottimizzazione dell'investimento in formazione;
7. la ricerca di nuove dinamiche professionali nel mercato del lavoro.<sup>352</sup>

L'utilizzo potenziale che il bilancio di competenze potrebbe avere nella realizzazione del Piano Strategico Aziendale, nella gestione delle Risorse umane e delle diverse politiche di formazione e sviluppo del personale inerenti la gestione stessa, è espresso nella fig. 3.12.

Tab. 3.12 Legame tra Piano strategico aziendale e Bilancio delle Competenze



Fonte: ns elaborazione

<sup>351</sup> [www.formez.it](http://www.formez.it), si veda Formez News di ottobre 2001, anno 1, n. 9.

<sup>352</sup> Cfr. CONTÒ F. e MONTANO L. (a cura di), 2004, *Economia e gestione delle imprese e delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, p. 268 e ss.

## **Conclusioni**

Nel presente capitolo è stato sottolineato ed evidenziato il processo sistemico da sviluppare alla base dell'attività formativa, sistemico poiché deve integrarsi con l'intero complesso aziendale, rispondendo così al principio olistico dell'azienda. Una volta soddisfatta l'esigenza sistemica del processo di pianificazione formativa è necessario intervenire monitorando e migliorando il processo attraverso la valutazione delle diverse fasi in cui esso si suddivide.

Il processo di valutazione accompagna costantemente quello formativo sviluppandosi parallelamente ad esso.

Il processo formativo tende a far emergere quelle competenze distintive capaci di creare valore all'interno del complesso aziendale. Il valore e la formazione delle competenze deve seguire diversi momenti dell'azione formativa: ex ante, in itinere ed ex post. Ogni fase diventa fondamentale per la successiva ma anche per la precedente poiché induce il management a calibrare meglio l'azione formativa, attraverso un feedback continuo, in funzione di quelle che sono le esigenze manifestate in sede di predisposizione del Piano Strategico Aziendale. Tutte le fasi del processo formativo sono importanti in ugual modo, ma un particolare riguardo va offerto alla fase ex post ossia a quella fase di valutazione finale nella formazione delle competenze, in modo da poter valutare e verificare se l'azione formativa ha generato valore (vantaggio competitivo) per l'azienda oppure ha interagito su altri aspetti.

È stato verificato che il valore che le competenze riescono ad esprimere dipende molto dal contesto ambientale in cui l'azienda opera. Quest'ultimo, infatti, è un fattore altamente dinamico che diventa difficile controllare. Tuttavia le aziende hanno individuato in esso la possibilità di ottenere dalla sua salvaguardia un fattore altamente strategico, connesso al concetto di sostenibilità ambientale.

La dottrina economico – aziendale sta cercando di validare nuovi strumenti attraverso cui ottenere un ausilio nel cercare di dare una valutazione e soprattutto nella pianificazione strategica d'impresa tra questi il Bilancio delle Competenze, si colloca sicuramente in primissimo piano nella funzione di supporto nei confronti dei vertici aziendali.

Potrebbero considerarsi quali strumenti validi da usare da parte del management aziendale nella stesura del Piano strategico aziendale il Piano di Formazione Pluriennale e quindi, quello annuale ed il Bilancio di competenze.

## **La formazione in Italia nei settori pubblico e privato: descrizione del settore e analisi dello scenario competitivo**

### **Introduzione**

In questo capitolo evidenzieremo quale ruolo e collocazione ha la formazione sia nel settore pubblico, là dove gli aspetti macroeconomici strategici sono contemplati in normative di riferimento ad hoc, sia nel settore privato dove non esiste una normativa vincolante, tuttavia, esiste la consapevolezza, che le industrie hanno, dell'importanza strategica aziendale della formazione nei processi di crescita e sviluppo dei propri dipendenti e di conseguenza delle aziende di cui fanno parte. Il presente capitolo, inoltre, cerca di offrire un quadro della situazione attuale nazionale osservata e degli scenari futuri di sviluppo prevedibili partendo dal contesto comunitario fino a giungere a quello nazionale e particolareggiato nell'ambito della Pubblica Amministrazione – Settore Università. L'analisi si conclude analizzando l'attività formativa svolta dal settore privato delle aziende nazionali.<sup>353</sup>

### **4.1 La formazione quale impulso allo sviluppo del capitale umano**

La stagione delle riforme avviata da oltre dieci anni ha prodotto sul fronte della formazione risultati notevoli, infatti, il grado di partecipazione dei giovani è cresciuto notevolmente, soprattutto in riferimento all'istruzione superiore ed alla formazione professionale iniziale. Rispetto ai primi anni novanta sono migliorati i segmenti strategici come la formazione continua, l'educazione degli adulti e la formazione professionale di livello terziario. Anche l'introduzione dell'obbligo di istruzione fino a sedici anni ha evidenziato una continua evoluzione positiva. L'apprendistato resta lo strumento su cui si concentrano da parte delle aziende le maggiori aspettative.

Tuttavia sebbene il sistema abbia colmato buona parte del divario rispetto ai partners comunitari, il distacco ai principali indicatori della media europea resta elevato. A ciò si aggiunge una situazione di sostanziale ritardo nel Mezzogiorno rispetto alle diverse tipologie di sistemi formativi ed educativi.

---

<sup>353</sup> I dati ed i valori riportati nel prosieguo del paragrafo sono stati tratti dall'analisi del Rapporto Isfol 2006.

Un simile processo di sviluppo lo si evidenzia anche nel mercato del lavoro, il quale risente delle politiche di formazione che in esso le aziende implementano. Politiche di formazione che si adattano alle continue mutazioni ed innovazioni tecnologiche.

#### *4.1.1 Il contesto europeo*

Il 2005 è stato un anno fondamentale per il rilancio delle strategie comunitarie in materia di istruzione, formazione, occupazione e coesione sociale. La strategia europea di Lisbona ha mostrato segni di rallentamento, infatti il sistema di indicatori (benchmark) ha evidenziato la necessità di una revisione della stessa strategia resa più urgente dal periodo di stagnazione economica iniziata nel duemila.

La Commissione europea ha evidenziato l'urgenza di elaborare nuovi orientamenti fin dal febbraio 2005, affermando la necessità di un maggiore coordinamento tra gli obiettivi e le azioni, proponendo nuovamente un modello di workfare che, pur in tempi di crescente globalizzazione dei mercati, di notevoli mutamenti tecnologici, di fortissime pressioni ambientali e di preoccupante invecchiamento demografico, rimane ancora insuperato.

Lo scenario continentale appare orientato verso una ripresa della crescita: le previsioni economiche d'autunno, presentate il 6 novembre scorso dalla Commissione europea e pubblicate dalla Direzione Generale degli Affari Economici e Monetari della Commissione, indicano per il 2006 una crescita economica che dovrebbe raggiungere il 2,8% nell'UE e il 2,6% nell'area dell'euro, a fronte dell'1,7% e dell'1,4% rispettivamente del 2005. Si tratta di una revisione al rialzo delle previsioni economiche di primavera della Commissione stessa (2,3% e 2,1% rispettivamente). Anche riguardo alla situazione italiana, le previsioni comunitarie annunciano una tendenza al rialzo del Prodotto Interno Lordo, la cui stima su base annua è passata per il 2006 dall'1,3% all'1,7%.

Seppure nella prospettiva di un rilancio dello sviluppo a livello nazionale, la competizione internazionale determina per il nostro Paese la necessità di ripensare complessivamente al proprio posizionamento competitivo. È necessaria un'evoluzione dall'attuale modello produttivo, prevalentemente incentrato sulle economie di costo, a medio valore aggiunto e a medio-basso investimento di capitale, a una struttura dei fattori di produzione che privilegi prodotti e servizi a più elevato contenuto tecnico-scientifico, ad alto valore aggiunto e con investimenti di capitale più consistenti. Le istituzioni comunitarie e internazionali indicano che questa transizione richiede un incremento degli investimenti, pubblici e privati, in istruzione e formazione - fattore rilanciato dalla strategia di Lisbona in vista di una maggiore efficienza e fruibilità dell'offerta di servizi scolastici e formativi, che assumono così carattere

strategico, sia per l'evoluzione del sistema produttivo, sia per l'esercizio dei diritti di cittadinanza.

Nell'ottobre del 2005 l'Italia, su impulso del Consiglio europeo svoltosi a giugno, ha redatto il Piano per l'Innovazione, la Crescita e l'Occupazione (PICO) con la finalità di introdurre delle scelte precise, in grado di far avanzare la frontiera della conoscenza e della tecnologia. Il documento riporta cinque indirizzi operativi, assunti quali obiettivi prioritari in un quadro di stabilità monetaria e fiscale:

- 1) ampliamento dell'area di libera scelta dei cittadini e delle imprese;
- 2) incentivazione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica;
- 3) rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano;
- 4) adeguamento delle infrastrutture materiali e immateriali;
- 5) tutela ambientale.

Dall'analisi dei programmi di riforma dei Paesi membri, la Commissione evidenzia come numerose questioni emerse nel dibattito comunitario devono essere affrontate tramite un'azione coordinata tra il livello europeo e quello nazionale. A fronte di ciò, essa ha identificato quattro strategie prioritarie:

- 1) investire nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione;
- 2) eliminare i vincoli per le PMI;
- 3) incrementare la popolazione attiva mediante adeguate politiche del lavoro;
- 4) garantire un approvvigionamento energetico sicuro e sostenibile.

Le quattro azioni seguono un approccio integrato e abbracciano vari settori specifici che risultano intimamente legati. Le azioni offriranno un contributo importante alla crescita e all'occupazione e aiuteranno a preparare l'Europa per il futuro. Esse permetteranno di attivare un effetto volano che imprimerà un maggiore impulso al processo di sviluppo. In tale ottica risultano particolarmente rilevanti due azioni: la prima consiste nell'incrementare la popolazione attiva mediante adeguate politiche del lavoro e la seconda, investire nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione.

Per quello che più strettamente concerne la qualificazione e la formazione delle persone, un punto di particolare rilievo è il superamento del nesso meccanicistico fra formazione, occupazione e sviluppo a favore di una visione basata sul ciclo di vita delle persone.

Quest'ultimo elemento rappresenta un cambiamento importante nell'ottica della strategia europea e, parallelamente, si configura come uno dei fondamenti su cui poggiare specifici programmi di attuazione: senza sistemi di istruzione e formazione competitivi a lungo termine,

ricettivi delle esigenze delle persone lungo l'arco della vita, non si può garantire una crescita economica strutturale.

La convergenza e il nesso funzionale tra le politiche rappresentano uno dei caratteri più innovativi della nuova strategia di Lisbona che prevede, al riguardo, un riallineamento temporale e una integrazione degli indirizzi di massima per le politiche economiche e degli orientamenti per le politiche dell'occupazione in un unico assetto programmatico; gli Stati membri sono tenuti inoltre a presentare programmi nazionali di riforma, da predisporre con cadenza triennale a partire dall'ottobre 2005, sulla base di orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione definiti dal Consiglio e da monitorare annualmente. Le politiche occupazionali devono favorire la ricerca di un impiego a qualsiasi stadio della vita lavorativa delle persone e rimuovere gli ostacoli che si frappongono a tale inserimento. Questo nuovo approccio nelle intenzioni comunitarie consente di ottenere più rapidamente risultati concreti, facilitando, durante tutto l'arco della vita lavorativa, transizioni più fluide da un impiego all'altro. Gli Stati membri devono perciò agire con l'obiettivo di agevolare l'ingresso dei giovani sul mercato del lavoro, permettere alle famiglie di conciliare meglio vita professionale e vita privata e offrire maggiori incentivi ai lavoratori over 55 per prolungarne la vita attiva. Lo sviluppo del *lifelong learning*, nella sua accezione più estesa, diventa quindi una necessità e non più solo una propensione individuale. Vanno quindi intensificati gli sforzi per coinvolgere la popolazione nel suo insieme in attività formative: in tale ottica è fondamentale rivolgersi ai lavoratori più anziani e a quelli meno qualificati, cercando di interrompere quel meccanismo in base al quale la formazione permanente raggiunge in misura minore proprio quella parte di utenza potenziale che invece ne avrebbe maggiormente bisogno. In questo contesto, il rilancio della strategia di Lisbona rappresenta uno degli elementi alla base della programmazione dei Fondi comunitari per il settennio 2007-2013. Emerge la necessità di rafforzare l'impostazione generale, concentrandosi maggiormente sulla definizione e misurabilità degli obiettivi da raggiungere, delle azioni da intraprendere, privilegiando, a tal fine, un approccio che non si esaurisca nell'accertamento burocratico dello stato d'avanzamento delle azioni previste. Alla luce degli elementi di debolezza che hanno contribuito a rallentare il processo di attuazione degli obiettivi comunitari, la nuova programmazione prevede un cambiamento della strategia sull'utilizzo dei nuovi Fondi. In sostanza, il Consiglio definisce gli obiettivi, gli orientamenti strategici comunitari che devono essere perseguiti attraverso le azioni finanziate o cofinanziate, sulla base dei quali gli Stati membri elaborano un loro Quadro Strategico Nazionale (QSN), che individua tali obiettivi con un maggiore grado di specificità, definendo in modo puntuale la loro realizzazione,

nonché le azioni la valenza nazionale che competono alle Amministrazioni centrali. Su questo QSN si basano a loro volta i singoli Quadri Strategici Regionali. In sintesi, gli elementi che caratterizzano la nuova architettura normativa sono:

- una riduzione degli strumenti finanziari;
- una riduzione degli obiettivi;
- un nuovo approccio procedurale.

#### *4.1.2 Il contesto nazionale*

In Italia il sistema di istruzione e formazione negli ultimi dieci anni è stato oggetto di numerosi processi di riforma. E' possibile cercare di tracciare un primo bilancio di quanto è stato realizzato. La valutazione di questi dieci anni porta ad alcune considerazioni; molte attività, dove il Paese era pressoché assente, sono state ridefinite dal riassetto del nostro sistema di formazione, come: la formazione continua, l'educazione degli adulti, l'apprendistato, la formazione professionale di livello terziario - assolutamente embrionali se non inesistenti nei primi anni Novanta - sono stati istituiti o riformati e su altri si è investito in termini di sperimentazione e di risorse. Il percorso di qualificazione del sistema formativo italiano con l'accreditamento delle strutture formative ed orientative ha rappresentato un'azione cruciale che ha avviato un processo di selezione di organismi e sedi formative (vedi tab. 4.1 e 4.2); ciò al fine di garantire ai destinatari della formazione il rispetto di standard minimi di qualità (di tipo strutturale, finanziario, logistico e gestionale) nell'offerta dei servizi formativi. Attualmente è condivisa la convinzione di proseguire nelle attività intraprese, elaborando un modello di accreditamento di seconda generazione che superi le criticità della precedente azione e rafforzi gli elementi di qualità dell'offerta formativa.

Tab. 4.1 Sedi con richieste di accreditamento, accreditate e non accreditate o che non hanno terminato l'audit, nelle Regioni e nelle Province autonome. Valori assoluti e %. Dati aggiornati al 30.04.2006

	richieste accreditamento (sedi)	sedi accreditate		sedi non accreditate o che non hanno terminato l'audit	
		n	%	n	%
V.Aosta	31	29	93,5	2	6,5
Piemonte	927	741	79,9	186	20,1
Lombardia	1150	955	83,0	195	17,0
Liguria	173	137	79,2	36	20,8
P. aut. Trento	120	108	90,0	12	10,0
P. aut. Bolzano	204	138	67,6	66	32,4
Friuli V. G.	116	56	48,3	60	51,7
Veneto	813	482	59,3	331	40,7
E. Romagna	335	285	85,1	50	14,9
Toscana	1562	1077	69,0	485	31,0
Umbria	243	108	44,4	135	55,6
Marche	399	337	84,5	62	15,5
Lazio	1321	880	66,6	441	33,4
Abruzzo	339	241	71,1	98	28,9
Molise	56	29	51,8	27	48,2
Campania	803	343	42,7	460	57,3
Puglia	378	264	69,8	114	30,2
Basilicata	205	140	68,3	65	31,7
Calabria	1548	497	32,1	1051	67,9
Sicilia	3225	2479	76,9	746	23,1
Sardegna	123	123	100,0	0,0	0,0
TOT. OB. 3	7733	5574	72,1	2159	27,9
TOT. OB. I	6338	3875	61,1	2463	38,9
TOT. ITALIA	14701	9449	64,3	4622	31,4

Fonte: elaborazione ISFOL su fonte regionale – Rapporto Isfol 2006.

Tab. 4.2 Sedi accreditate per macro – tipologia formativa ed area Obiettivo. Valori assoluti e %. Aggiornamento al 30.04.2006

	Obiettivo 3		Obiettivo I	
	n	%	n	%
Obbligo formativo	1505	14,2	408	17,5
Form. superiore	3759	35,4	866	37,2
Form. continua	3654	34,4	867	37,3
Orientamento	1710	16,1	184	7,9
TOTALE	10628	100,0	2325	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su fonte regionale – Rapporto Isfol 2006.

L'aumento della produttività del sistema educativo e formativo italiano lo si deduce, dall'evoluzione degli indicatori riguardanti la partecipazione. Il conseguimento della licenza media e il successivo passaggio alla scuola secondaria superiore da parte della totalità dei licenziati rappresentano ormai aspetti consolidati del sistema italiano. Si osserva anche un aumento costante del tasso di scolarità secondaria superiore, che per il 2004/2005 (ultimo anno disponibile) è pari al 92,3% ( si veda Tabella 4.3).

Tab. 4.3 Evoluzione degli indicatori di scolarizzazione

Indicatori	Anni				
	1990/91	2000/01	2002/03	2003/04	2004/05
Tasso di scolarità scuola secondaria superiore (a)	68,3	86,3	91,5	91,9	92,3
Tasso di maturità (b)	51,4	72,4	75,9	76,5	76,6
Tasso di partecipazione alla f.p. iniziale (c)	n.d	4,7	4,3	4,0	4,9
Tasso di partecipazione alla f.p. post secondaria (d)	n.d	1,4	3,6	3,3	2,7
Forza lavoro in possesso di almeno un titolo ISCED 3 (e)	35,1	52,0	54,8	56,4	58,0

(a) Frequentanti in totale su giovani 14-18enni  
 (b) Numero di maturi in rapporto alla media della popolazione 19-20enne  
 (c) Iscritti in complesso ai corsi di primo livello e raccordo formazione-istruzione sul totale dei giovani 14-18enni  
 (d) Iscritti in complesso ai corsi di secondo livello e IFTS sul totale dei giovani 19-24 enni  
 (e) Popolazione di 15 anni e oltre

Fonte: elaborazione Isfol su dati Istat, Miur ed Amministrazioni di Regioni e Province autonome – Rapporto Isfol 2006.

Tuttavia la scolarità decresce con l'innalzarsi dell'età, passando dal 98,3% dei 14enni al 71,7% dei 18enni; in altri termini, quindi, pur essendo cresciuto negli anni il livello di permanenza nel sistema scolastico, sembra comunque persistere il problema degli abbandoni. La selezione maggiore avviene nel primo anno di scuola secondaria superiore, con il 16,2% dei ragazzi che non supera infatti lo scrutinio per l'ammissione all'anno successivo. Inoltre, in base ai dati disponibili, nel 2004/05 almeno 110.000 giovani in età compresa fra 14 e 17 anni non erano inseriti in nessun percorso scolastico o formativo.

A causa della dispersione, nonostante i progressi avvenuti negli ultimi anni, nel 2005 il 21,9% dei giovani 18-24enni ha conseguito al massimo la licenza media e non è inserito in nessun tipo di percorso di istruzione e formazione. Nonostante questo nodo critico il numero di quanti conseguono un titolo di maturità è andato crescendo costantemente negli ultimi quindici anni; i progressi sono stati notevoli se si pensa che all'inizio degli anni '90 il tasso di maturità era del 51,4% e nel 2004/05 è stato del 76,6%. Questo dato, però, pur confermando l'aumento del livello di qualificazione tra i giovani, mostra al tempo stesso un ritardo rispetto all'obiettivo fissato dalla Strategia di Lisbona, che stabilisce all'85% la quota di giovani 22enni che, nel 2010, devono aver conseguito almeno un titolo di scuola secondaria superiore. Dall'analisi della partecipazione al sistema universitario, si osserva che dopo la contrazione del tasso di passaggio all'università dei neo diplomati verificatasi nell'anno accademico 2000/01, l'indice ha ripreso a crescere costantemente e ormai la quota di giovani che decidono di iscriversi all'università, dopo aver conseguito il diploma, è del 74,3%. Nel 2005-06 le matricole rappresentano il 56,2% della popolazione giovanile tra 19 e 21 anni, dato in crescita rispetto all'anno precedente.

Tab. 4.4 Partecipazione al sistema universitario

Indicatori	1990/91	2000/01	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Tasso di passaggio all'università (a)	71,3	63,9	74,5	74,4	73,0	74,3
Immatricolati per 100 coetanei (b)	35,6	43,8	53,2	57,1	54,7	56,2
Tasso di iscrizione all'università (c)	30,6	49,6	55,5	57,5	58,2	59,1
Laureati su popolazione 23enne (d)	2,5	2,5	9,5	14,9	21,6	n.d.
Laureati su popolazione 25enne (d)	9,0	23,1	24,3	25,1	23,9	n.d.

<sup>(a)</sup> Numero di immatricolati per la prima volta nel sistema universitario in rapporto al numero di quanti hanno conseguito la maturità al termine del precedente anno scolastico  
<sup>(b)</sup> Immatricolati in complesso in rapporto alla media dei giovani 19-21enni  
<sup>(c)</sup> Numero complessivo di iscritti all'università in rapporto alla popolazione 19-23enne  
<sup>(d)</sup> Comprendono i corsi di laurea del primo ciclo, i diplomi universitari e le scuole dirette a fini speciali  
<sup>(e)</sup> Comprendono i corsi di laurea del vecchio ordinamento, le lauree specialistiche a ciclo unico, le lauree di secondo livello

**Fonte:** elaborazione Isfol su dati Istat, Miur – Rapporto Isfol 2006.

Infine, per quanto riguarda l'incidenza del numero di laureati sulla popolazione di riferimento, ci sono diversi andamenti. Il tasso di lauree in rapporto alla popolazione 23enne registra un aumento molto marcato rispetto all'anno precedente (+ 7,3%), mentre il tasso di lauree in rapporto alla popolazione 25enne risulta in calo. Verosimilmente, l'indice relativo alla laurea "lunga" è influenzato dalla diminuzione di coloro che conseguono un titolo relativo al vecchio ordinamento, non compensato dall'aumento di quanti completano il II livello specialistico o che conseguono una laurea specialistica a ciclo unico.

La spiegazione forse è data dal fatto che il numero di lauree specialistiche, pur in considerevole aumento, non raggiunge ad oggi livelli molto alti, presumibilmente a causa dell'introduzione alquanto recente di questa tipologia di corso universitario.<sup>354</sup> Decisamente positiva è la situazione relativa al conseguimento di lauree in materie matematiche, scientifiche e tecnologiche; infatti, considerando il dato di partenza del 2000, l'obiettivo di incrementare del 15% il numero di laureati in questo campo entro il 2010 (ossia centomila laureati in più) è di fatto già stato conseguito, con circa undicimila laureati in più all'anno. In questo contesto di forte crescita l'Italia è uno dei paesi che ottiene il maggior incremento negli ultimi anni (+ 12,8%).

Infine, per quanto riguarda il completamento con esiti positivi degli studi, gli studenti che nell'anno 2005-2006 hanno conseguito un titolo universitario sono stati 301.298, circa il 12,1% in più rispetto all'anno precedente. Dato che conferma il trend positivo che si è registrato negli ultimi anni: dal 2000 il numero dei laureati si è più che raddoppiato passando da 143.892 a 301.298. Relativamente all'offerta di formazione professionale realizzata dalle Regioni, i corsi attuati nel 2004-05 sono stati 75.704, dato che, anche se in lieve aumento rispetto al passato, resta sostanzialmente in linea con la serie storica di riferimento. Sul totale dell'offerta corsuale, le Regioni del Nord Italia sono particolarmente attive con circa 55.000 corsi corrispondenti al 73% dell'intera programmazione. Nelle aree meridionali emerge una lieve ma continua contrazione dell'offerta corsuale, a conferma di un andamento che si è avviato ormai già da qualche anno, probabilmente non corrispondente ad una contrazione della domanda, ma dipendente da una molteplicità di altri fattori non ben delineati. Dalle aggregazioni dei dati raccolti per tipologia di utenza, risulta evidente che sono due le categorie che beneficiano maggiormente dell'offerta corsuale: gli adulti occupati cui vengono rivolti 27.000 corsi e gli apprendisti per i quali se ne realizzano più di 23.000. Tuttavia in

---

<sup>354</sup> In effetti in considerazione di tale problematica sembrerebbe opportuno accorpate i corsi triennali e aumentare quelli della specialistica.

questa ultima tipologia ed in particolare in alcune Regioni, la maggior parte dell'offerta è costituita da percorsi individuali. I soggetti coinvolti nelle attività formative sono 921.175 e la loro distribuzione sul territorio nazionale segue la ripartizione dei corsi già evidenziata prima. Analizzando i dati raccolti per tipologia di utenza, si evidenzia una proporzione nella distribuzione delle iscrizioni che ricalca il quadro già tracciato per i corsi, al netto dei percorsi individuali; l'utenza relativa alla tipologia adulti occupati è quella che raccoglie la maggior parte di allievi in formazione, quasi 410.000, seguita dalla tipologia di formazione di II livello, che comprende anche l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), con quasi 170.000 allievi. I dati riportati definiscono le dimensioni del sistema di formazione professionale regionale; rapportandoli al corrispondente bacino di utenza potenziale. Dall'analisi dei dati emerge che nell'anno formativo 2004/05, il 3,8% della forza lavoro nazionale è stato coinvolto dalla formazione professionale. Il dato è in aumento già da qualche tempo ed, in particolare, rispetto all'anno passato si registra un incremento di 0,6 punti percentuali. Infine, la spesa pubblica per l'istruzione e la formazione professionale nel 2004 è stata pari a 64.748,6 milioni di euro, di cui:

- alla scuola sono stati destinati 50.708,9 mln di euro (78,3% della spesa totale);
- all'università, 10.877 mln di euro, (16,8% della spesa totale);
- alla formazione professionale 3.162,7 mln di euro (4,9% della spesa totale).

Il totale delle spesa sopraindicata rappresenta il 4,66% del Prodotto Interno Lordo italiano, inferiore al 6% della media Europea. Approfondendo il tema della formazione iniziale, il segmento dell'istruzione e della formazione professionale è attraversato da mutamenti normativi e organizzativi di assoluta rilevanza, tra cui l'introduzione dell'obbligo d'istruzione a sedici anni di età, previsto dalla Legge finanziaria 2006. La proposta di legge riconosce l'importanza delle iniziative di contrasto alla dispersione scolastica e formativa e, in questo quadro, stabilisce che possono essere concordati tra il Ministero della Pubblica Istruzione e le singole Regioni "percorsi e progetti che, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano in grado di prevenire e contrastare la dispersione".<sup>355</sup> Sempre in tema di formazione iniziale (o di base), la sperimentazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, avviati ai sensi dell'Accordo quadro sperimentale sulla formazione del 19.06.03, mostra come l'offerta formativa delle Regioni si è quasi triplicata nell'ultimo anno. L'accordo sperimentale sulla formazione 2004/05, infatti, avviare più di 4.000 percorsi formativi, rispetto ai 1.460 della precedente annualità per un totale di oltre 72.000 allievi

---

<sup>355</sup> Nell'alveo delle strutture educative accreditate per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono comprese anche le Agenzie formative, per le quali verrà creato un apposito elenco nazionale predisposto dal Ministero della Pubblica Istruzione, sentita la Conferenza Stato-Regioni.

(erano poco più di 25.000 l'anno precedente). Inoltre, è emerso che tutte le Regioni hanno siglato i protocolli di intesa previsti dal citato Accordo.

Alle sedici Regioni coinvolte nell'accordo 2003/04 si sono aggiunte Valle d'Aosta, Marche, e Calabria, con un incremento complessivo degli accordi territoriali/istituzionali.

Tab. 4.5 Percorsi sperimentali e iscritti per annualità formativa

	2002/03		2003/04		2004/05	
	n° percorsi	n° allievi	n° percorsi	n° allievi	n° percorsi	n° allievi
1° triennio	108	1.819	108	1.718	105	1.600
2° triennio	-	-	1.352	23.629	3.927	70.434
3° triennio	-	-	-			
<b>Totali</b>	<b>108</b>	<b>1.819</b>	<b>1.460</b>	<b>25.347</b>	<b>4.032</b>	<b>72.034</b>

Fonte: elaborazione Isfol su dati delle Amministrazioni regionali – Rapporto Isfol 2006.

Pur nella complessità ed unicità dei casi locali, i percorsi sperimentali di istruzione e formazione si riconducono a due filoni principali, Formazione professionale e Integrazione, che a loro volta possono configurarsi secondo quattro macro-tipologie, distinte da caratteri peculiari e, comunque, componibili tra loro in percorsi, di norma, triennali:

- percorsi di Formazione professionale (tipologia: Formazione professionale)
- percorsi di Istruzione integrati (tipologia: Integrazione)
- percorsi di Formazione professionale in interazione con la scuola per l'insegnamento delle competenze di base (tipologia: Formazione professionale mista) percorsi di Istruzione e Formazione professionale (tipologia: Istruzione e Formazione professionale).

Nell'accordo sperimentale sulla formazione 2004/5 il 41% dei partecipanti ai percorsi sperimentali post-Accordo è stato coinvolto in percorsi di Formazione Professionale, il 9,8% ha partecipato a percorsi di Formazione professionale mista, il 24,7% ha frequentato percorsi di Integrazione e il 24,5% di Istruzione e Formazione professionale.

Da una parziale comparazione relativa all'andamento dei flussi degli allievi iscritti sembrerebbe attestarsi, al primo anno, un migliore "successo di sistema" nelle tipologie che prevedono un numero più consistente di ore di formazione professionale all'interno dei propri percorsi. Tuttavia, bisogna considerare l'opportunità di un approfondimento sulla composizione degli abbandoni ovvero se si tratti di giovani inattivi o inseriti in percorsi lavorativi o che abbiano intrapreso un percorso formativo diverso. Quest'ultima possibilità

rappresenterebbe comunque un successo formativo di sistema. Le evidenze suggeriscono diverse riflessioni sullo sviluppo della formazione professionale iniziale e tra esse la necessità di un raccordo sistematico tra scuola e formazione professionale destinata ai giovani, raccordo realizzabile anche attraverso la creazione di poli formativi (basati sul modello dei poli di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore- IFTS) che aggregino scuola, formazione professionale, aziende e centri di ricerca. L'esperienza dei percorsi IFTS si è mostrata, infatti, positiva nella creazione di network tra scuole, formazione professionale, imprese, università e centri di ricerca. L'Accordo sancito in Conferenza Unificata il 25 novembre del 2004, che introduce il concetto di polo formativo, quale network capace di valorizzare le risorse del territorio, rappresenta un primo passo verso il consolidamento della struttura della formazione professionale.

Per quanto riguarda la formazione continua l'esigenza di favorire lo sviluppo delle competenze dei lavoratori e di fornire risposte adeguate ai loro bisogni formativi sembra essere ormai sufficientemente avvertita, almeno in una parte del mondo imprenditoriale e in particolare nelle grandi imprese. Tuttavia le rilevazioni condotte dall'ISFOL e da altri istituti nazionali di ricerca (ISTAT e Unioncamere), registrano livelli di investimento in formazione ancora disomogenei ed in molti casi del tutto insufficienti. Alla fine degli anni Novanta, l'Italia si posizionava agli ultimi posti in Europa nelle graduatorie sulla formazione continua, mostrando un forte ritardo nei confronti degli altri Paesi: infatti, se appena un quarto delle imprese del settore privato (23,9%) erogava attività di formazione (a fronte di una media europea del 62%), ne fruiva solo un quinto degli addetti (il 40% in Europa). Nel periodo successivo, i comportamenti delle aziende italiane non sembrano essersi modificati in misura rilevante: nel triennio 2000/02 si è registrato un aumento della quota delle imprese formatrici in tutte le classi dimensionali, mentre a partire dal 2003 inizia a manifestarsi un decremento, soprattutto tra le piccole e medie imprese e le micro-unità.

I dati disponibili segnalano dunque il consolidamento del consistente divario tra le grandi imprese, che mantengono una buona performance, e le medio-piccole realtà produttive. Le aziende con una maggiore propensione formativa operano nel settore dei servizi e sono localizzate nelle regioni del Nord-Est e, a seguire, del Nord-Ovest; le attività di formazione risultano più contenute nel settore manifatturiero e in generale nel Mezzogiorno. Per quanto riguarda il trend della spesa in formazione continua (al lordo del finanziamento pubblico), esso risulta complessivamente in crescita (passando da 895 milioni di euro nel 2000 a circa 1.500 milioni di euro nel 2005), ma anche in questo caso ciò va ricondotto quasi esclusivamente al segmento delle grandi imprese che da sole investono oltre la metà delle

risorse. L'incidenza maggiore della spesa si concentra per lo più nelle grandi imprese dei settori dell'informatica e telecomunicazioni, dei trasporti e delle attività postali, del credito e delle assicurazioni e solo secondariamente dell'industria meccanica e dei mezzi di trasporto. Il peso del finanziamento pubblico era pari, nel 2005, al 6,1% della spesa; valore in diminuzione rispetto agli anni precedenti. I settori con la maggiore incidenza di finanziamento pubblico sono quelli dell'istruzione e dei servizi formativi, industrie tessili, trasporti e attività postali, sanità, industrie del legno e del mobile. Per quanto riguarda la domanda di formazione continua espressa dai lavoratori, l'Indagine Isfol "INDACO-Lavoratori" rileva un tasso medio annuale di partecipazione pari al 32,7%.<sup>356</sup> Si tratta di attività formative collegate al proprio lavoro, al fine di aggiornare, migliorare o acquisire nuove competenze. L'indagine mostra, inoltre, che le opportunità formative si distribuiscono in modo disomogeneo fra le diverse tipologie di lavoratori. Dalla Tabella 4.6 emerge che il tasso di partecipazione è pari al:

- 53,1% tra i dipendenti pubblici
- 26,7% tra i dipendenti di imprese private
- 27,6% tra i lavoratori autonomi

Tab. 4.6 Caratteristiche dei partecipanti ad attività di formazione continua nel 2004 per tipologia di lavoratore (Italia, %)

Caratteristiche dei formati	Tipologia lavoratore			Media lavoratori formati
	Dipendenti pubblici	Dipendenti privati	Indipendenti	
Media formati	53,1	26,7	27,6	32,7
<b>Genere</b>				
Uomo	49,2	28,7	29,0	31,9
Donna	56,2	23,3	24,3	33,9
<b>Titolo di studio</b>				
Elementare	23,9	11,5	10,9	12,5
Media inferiore	34,7	19,5	16,0	20,5
Diploma Media superiore	58,2	32,5	33,7	39,2
Laurea	63,7	60,8	55,2	60,6

**Fonte:** Isfol, INDACO 2005 - Lavoratori [Indagine sulla conoscenza "Atteggiamenti e comportamenti dei lavoratori verso la formazione continua"] – Rapporto Isfol 2006.

<sup>356</sup> L'indagine Isfol INDACO-Lavoratori ("Atteggiamenti e comportamenti dei lavoratori verso la formazione continua") rileva la domanda di formazione continua espressa dai lavoratori. L'indagine è realizzata su un campione di lavoratori, intervistati al di fuori del contesto lavorativo, distinti fra dipendenti pubblici, dipendenti di imprese private e lavoratori autonomi (indipendenti)

La probabilità di accedere alle attività formative varia in relazione al:

- livello di scolarità: la media dei formati è maggiore per i laureati (61%) rispetto ai diplomati (39%) e ai lavoratori con licenza elementare (12%);
- genere: all'interno delle aziende private il divario fra la partecipazione degli uomini e delle donne è di 5 punti percentuali a vantaggio dei primi; anche fra i lavoratori autonomi si manifesta una maggiore partecipazione degli uomini. La situazione è completamente diversa all'interno della Pubblica Amministrazione, in cui la partecipazione è maggiore fra le donne di ben sette punti percentuali.

Nella tabella 4.7 si evidenzia, inoltre, come fra i dipendenti privati la partecipazione differisce molto in relazione a:

- livello di inquadramento: le opportunità formative sono minori per i lavoratori inquadrati nei livelli più bassi; la media dei formati raggiunge il 55% fra i dirigenti e i quadri, risulta pari solo al 25% fra gli impiegati e gli operai;
- dimensione dell'azienda in cui si lavora: il divario fra i livelli di inquadramento è ancora più accentuato all'interno delle piccole imprese, dove la percentuale di partecipazione di impiegati e operai si attesta al 17%;
- settore di attività economica: solo il 22% dei lavoratori dell'industria ha partecipato ad attività formative, contro il 31% di quelli del terziario. La quota di quadri e dirigenti formati è pari nell'industria al 43% e nei servizi al 61%, mentre quella di impiegati e operai si attesta rispettivamente sul 21% e 29%;
- età del lavoratore: la probabilità di partecipare ad iniziative formative varia sensibilmente al variare dell'età. I lavoratori over 45 anni appaiono svantaggiati, soprattutto se inquadrati ad un livello basso, meno del 20% degli impiegati e degli operai con più di 45 anni hanno partecipato ad attività formative, mentre tra i dirigenti e i quadri si raggiunge la quota del 62%.

I dati indicano una preferenza delle imprese ad investire sui livelli professionali elevati anche quando l'età del lavoratore è avanzata, mentre non sembra essere adeguatamente valorizzata l'esperienza dei meno qualificati, che in tale circostanza corrono maggiori rischi legati all'obsolescenza professionale.

Tab. 4.7 Dipendenti di imprese private che hanno partecipato ad attività formative per livello di inquadramento ed età, dimensione aziendale e settore di attività (Italia, %)

Dipendenti formati		Livello di inquadramento contrattuale		Media dipendenti formati
		Dirigenti e quadri	Impiegati e operai	
<b>Media formati</b>		<b>54,7</b>	<b>24,9</b>	<b>26,7</b>
Dimensione aziendale	Piccole Imprese	49,6	17,4	18,6
	Grandi Imprese	57,9	37,5	39,5
Settore attività economica	Industria	43,0	21,4	22,4
	Servizi	61,2	28,6	31,1
Età anagrafica	< 45 anni	48,8	26,7	27,7
	> 45 anni	62,3	19,6	24,0

**Fonte:** Isfol, INDACO 2005 - Lavoratori [Indagine sulla conoscenza "Atteggiamenti e comportamenti dei lavoratori verso la formazione continua"] – Rapporto Isfol 2006.

Sul fronte degli strumenti pubblici di sostegno alle iniziative di formazione continua vanno considerati i nuovi provvedimenti di riparto delle risorse previste dalle leggi 236/93 e 53/00 in favore delle Regioni, che provvederanno alle procedure di raccolta e di finanziamento delle proposte formative nei rispettivi territori, per un ammontare di circa 175 milioni di euro. Inoltre, le iniziative di formazione continua potranno avere un significativo sviluppo attraverso l'attività dei Fondi Paritetici Interprofessionali. La loro costituzione ha rappresentato una svolta nei modi e nelle forme di gestione dei sostegni finanziari alle iniziative formative rivolte agli occupati. Come già avviene in altri Paesi comunitari, anche in Italia, le imprese possono scegliere di versare il proprio contributo (nel caso italiano si tratta dello 0,30% della massa salariale) ad uno dei Fondi Paritetici esistenti per ottenere il finanziamento di Piani Formativi diretti ai propri dipendenti. Le Parti Sociali (nella loro espressione bilaterale e in quanto promotrici dei Fondi) sono quindi direttamente coinvolte nell'organizzazione della domanda formativa proveniente dal sistema produttivo. In tal modo si è inteso valorizzare le loro possibilità di raccogliere i reali fabbisogni delle imprese e di fornire ad essi una risposta in tempi brevi. La Tabella 4.8 riporta i Piani Formativi complessivamente approvati dai Fondi dal loro avvio operativo fino al giugno 2006.

Tab. 4.8 Piani formativi approvati dai Fondi Paritetici Interprofessionali, dall'avvio operativo al 30 giugno 2006 – Imprese e lavoratori coinvolti.

Fondi Paritetici Interprofessionali	Piani Formativi	Imprese	Lavoratori
Fon.Coop	226	1.024	14.473
Fon.Ter	393	951	12.907
Fondimpresa	73	7.632	101.717
Fondir	119	269	2.809
Fondirigenti	66	1.285	4.954
Fondo Artigianato Formazione	547	4.359	19.907
Fondo Dirigenti PMI	14	35	84
Fondo Formazione PMI	219	959	5.001
Fondoprofessioni	42	663	1.380
For.Te	677	1.366	185.587
<b>Totale</b>	<b>2.376</b>	<b>18.543</b>	<b>348.819</b>

Fonte: elaborazione Isfol su dati dei Fondi Paritetici Interprofessionali – Rapporto Isfol 2006.

Si tratta quindi dei primi due anni di operatività, i primi Avvisi sono stati emanati dai Fondi a partire dal secondo quadrimestre del 2004. I risultati finora raggiunti (sta per concludersi la fase cosiddetta di start-up, finanziata con risorse del Ministero del Lavoro) possono essere ritenuti soddisfacenti anche considerando gli sforzi per la organizzazione di un nuovo sistema. Si può stimare che i Fondi nel loro complesso, nella fase a regime, possano garantire il coinvolgimento annuo di un numero di lavoratori compreso tra 450 e 500 mila unità. Lo sviluppo di sistemi di opportunità di apprendimento, il riconoscimento dei percorsi formali, non formali e informali, le prospettive di sistemi e percorsi centrati sulle competenze rappresentano oggi la vera sfida per il raggiungimento degli obiettivi europei legati alla valorizzazione del Lifelong Learning. Non a caso nel nostro Paese, negli anni più recenti, il tema ha assunto una più chiara centralità contribuendo a implementare metodologie di sviluppo delle competenze e della loro certificazione. Accanto ad una offerta formativa sempre più differenziata, volta a soddisfare esigenze di formazione e apprendimento individuali, dei giovani, dei lavoratori e dei cittadini, si è assistito parallelamente a forme di certificazione, documentazione, valutazione e validazione delle competenze che hanno assunto progressivamente la caratteristica di accompagnamento dell'individuo alla indicazione dei suoi diversi percorsi di apprendimento e di acquisizione delle competenze, così come l'Europa richiede oggi ai diversi paesi. La questione delle competenze e delle problematiche connesse alla loro certificazione pone in rilievo l'esigenza di pervenire a

sistemi più chiari e fruibili dalle persone stesse, proprio nella prospettiva di una maggiore partecipazione ai sistemi di Lifelong Learning. Infine, il panorama nazionale dei servizi di orientamento presenta una elevata disomogeneità sul territorio. La carenza di questo segmento dell'offerta di servizi pubblici crea significative inefficienze sul piano della fruizione dell'offerta di istruzione e formazione. In molti casi il godimento concreto del diritto alla formazione è sensibilmente ridotto dalla carenza di adeguati servizi d'orientamento, in particolare quelli rivolti all'età adulta. La diffusione dei servizi di orientamento all'interno dei Centri per l'impiego costituisce oggi un elemento su cui investire, a partire dalle competenze degli operatori addetti all'erogazione del servizio fino al rafforzamento della governance del sistema.

## **4.2 La formazione nella Pubblica Amministrazione**

### *4.2.1 La formazione nella P.A. – dati ed elaborazioni*

A partire dagli anni '90 la pubblica amministrazione è stata sottoposta ad un processo di rinnovamento che ha riguardato diversi ambiti e settori, dal processo di riordinamento degli enti locali con la legge 142/90, alla riforma dei procedimenti amministrativi L. 241/90, introducendo principi come autonomia, responsabilità, certezza dei tempi, partecipazione. Interviene, in questo processo di rinnovamento, il decreto Cassese 29/93 che sancisce la separazione dei poteri: politico da una parte e gestionale dall'altra.<sup>357</sup>

Questo decreto ha rappresentato un passaggio fondamentale nella gestione dell'aziende pubbliche. Nel 1993 si introduce, con la legge 81, l'elezione diretta dei sindaci, mentre la legge 77/95 attua la riforma dell'ordinamento contabile degli enti locali con l'introduzione del controllo di gestione e delle tre E (Efficacia, Efficienza ed Economicità), a fondamento dell'azione amministrativa.

---

<sup>357</sup> I dati relativi alla presente paragrafo relativi ai processi formativi nella P.A. sono stati elaborati dall'analisi delle seguenti pubblicazioni:

- 9° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione – documento presentato al Forum P.A. 2006;
- Rapporto Formez dati 2005
- Book PA 2006 Asfor.

Le leggi Bassanini 59/97 e 127/97 conferiscono funzioni e compiti alle Regioni ed agli Enti Locali, per la riforma amministrativa e la semplificazione amministrativa. Nel 2000 la legge 267/2000 sancisce il nuovo testo unico sull'ordinamento degli enti locali. Nel 2001 viene promulgato con la legge 165/2001 il testo unico del pubblico impiego.

Ed è proprio con questo testo unico che si intensifica l'aspetto formativo, poiché all'art 1, comma 1, lett c), le amministrazioni pubbliche vengono invitate a: «Realizzare la migliore utilizzazione delle risorse umane nelle pubbliche amministrazioni, curando la formazione e lo sviluppo professionale dei dipendenti, garantendo pari opportunità alle lavoratrici ed ai lavoratori e applicando condizioni uniformi rispetto a quelle del lavoro privato». Pertanto, tutte le riforme apportate hanno consentito di attuare una trasformazione:

- a) da un approccio burocratico – legalistico ad un approccio di tipo manageriale;
- b) da una logica fondata sul rispetto degli adempimenti normativi si è passati ad una logica fondata sul processo produttivo delle azioni;
- c) da una visione incentrata sull'esecuzione dei compiti ad una che privilegia il perseguimento degli obiettivi.

In questo contesto l'aspetto formativo diventa l'anello mancante capace di completare e agevolare il processo di rinnovamento, riferibile non solo all'accrescimento delle competenze organizzative delle amministrazioni pubbliche, ma in grado di indurre una metamorfosi nella cultura d'azienda pubblica, la quale finora aveva una concezione del tutto autoreferenziale e poco attenta, a volte, alla finalità per cui esistesse o fosse stata creata.

Il ministro Frattini intuisce tale esigenza e durante il semestre italiano di presidenza dell'Unione Europea lancia un messaggio forte alla pubblica amministrazione: «Una formazione che sia davvero senza confini, sui grandi temi che la dirigenza pubblica nel nostro paese deve esportare verso l'Europa e gli altri Paesi, un programma di formazione che sia un programma di cultura, che possa diffondere la nostra identità nazionale, il nostro contributo di esperienze fondamentali che non ha assolutamente nulla da invidiare alle migliori esperienze, a cui pure guardiamo, di altri paesi europei».

In Italia la formazione nel settore pubblico nasce come momento limitato esclusivamente ad interventi di addestramento del personale, demandato ad istituzioni quali la Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione. Infatti, è a quest'ultima, istituita con l'art. 150 del DPR 3/57, che viene affidato il compito istituzionale di: «[...] attuare corsi di preparazione, di formazione per impiegati in prova, di aggiornamento per gli impiegati con qualifiche inferiori, a direttore di sezione ed equiparati, di perfezionamento per i direttori di sezione ed equiparati, di integrazione per il passaggio, nei casi previsti dalla legge, dalla carriera di concetto a quella

direttiva degli impiegati non provvisti del diploma di laurea, di specializzazione scientifica e di qualificazione tecnica per i servizi propri di ciascuna carriera ed amministrazione».

Con le riforme degli anni Novanta, invece, cambia completamente la finalità della formazione, indirizzandosi verso obiettivi quali: elemento essenziale nel coadiuvare le amministrazioni, miglioramento nella qualità dei servizi, dei rapporti con l'utenza, dello sviluppo del paese.<sup>358</sup>

Un primo passo nella definizione di una politica di formazione per le amministrazioni pubbliche viene sancito dall'art. 7 del D.Lgs. 29/93, chiedendo di adeguare i programmi formativi: «[...] al fine di contribuire allo sviluppo della cultura di genere della pubblica amministrazione». Con la L. 53/2000, si introduce il concetto di formazione continua: «lungo tutto l'arco della vita», in armonia con la vigente legislazione europea, finalizzata ad accrescerne conoscenze e competenze professionali. Inoltre, lo Stato, le Regioni e gli Enti locali devono assicurare un'offerta formativa che deve avere determinate caratteristiche, ossia deve essere articolata sul territorio, integrata ed accreditata, in modo da consentire a tutti i lavoratori, sia pubblici che privati di partecipare a percorsi formativi "personalizzati", certificati e riconosciuti come crediti formativi in ambito nazionale ed europeo. In realtà, tutta questa personalizzazione non si è attuata, ma sono stati posti in essere semplicemente dei percorsi formativi volti a certificare, tramite i famosi crediti, attività formative a volte molto disomogenee, poco pianificate e ancor meno rispondenti sia ai bisogni formativi sia alle esigenze organizzative delle strutture pubbliche. A titolo esemplificativo si considerino gli ECM nel settore sanitario promossi, a volte, solo ed esclusivamente per raggiungere il quantum dei crediti formativi da effettuare per ciascun anno.

La formazione del personale delle amministrazioni pubbliche viene sancita recentemente con l'inserimento nel testo unico 165/2001, dell'art. 7 – bis, introdotto dalla legge di collegato alla finanziaria n. 3/2003.<sup>359</sup>

---

<sup>358</sup> Si veda a tal proposito, BORGONOVIE. (2002), *Principi e sistemi aziendali per le amministrazioni pubbliche*, Egea, Milano.

<sup>359</sup> Articolo 7-bis - Formazione del personale (*aggiunto dall'art.4 Legge n.3/2003*)

1. Le amministrazioni di cui all'articolo 1, comma 2, con esclusione delle università e degli enti di ricerca, nell'ambito delle attività di gestione delle risorse umane e finanziarie, predispongono annualmente un piano di formazione del personale, compreso quello in posizione di comando o fuori ruolo, tenendo conto dei fabbisogni rilevati, delle competenze necessarie in relazione agli obiettivi, nonché della programmazione delle assunzioni e delle innovazioni normative e tecnologiche. Il piano di formazione indica gli obiettivi e le risorse finanziarie necessarie, nei limiti di quelle, a tale scopo, disponibili, prevedendo l'impiego delle risorse interne, di quelle statali e comunitarie, nonché le metodologie formative da adottare in riferimento ai diversi destinatari.

2. Le amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo, nonché gli enti pubblici non economici, predispongono entro il 30 gennaio di ogni anno il piano di formazione del personale e lo trasmettono, a fini informativi, alla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della funzione pubblica e al Ministero dell'economia e delle finanze. Decorso tale termine e, comunque, non oltre il 30 settembre, ulteriori interventi in materia di formazione del personale, dettati da esigenze sopravvenute o straordinarie, devono essere specificamente comunicati alla Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della funzione pubblica e al Ministero dell'economia e delle finanze indicando gli obiettivi e le risorse utilizzabili, interne, statali o

Tale integrazione normativa al testo unico introduce uno strumento importantissimo nella pianificazione dell'intervento formativo, il PAF ossia il Piano Annuale della Formazione, che deve essere elaborato tenuto conto dei fabbisogni rilevati, (infatti la prima fase della pianificazione formativa è l'analisi dei bisogni formativi), delle competenze necessarie in relazione agli obiettivi e della programmazione delle assunzioni e delle innovazioni normative e tecnologiche.<sup>360</sup>

Il piano deve indicare gli obiettivi e le risorse finanziarie necessarie, le metodologie didattiche da implementare, rispetto ai diversi destinatari. In sostanza, è con tale intervento normativo che si definiscono i contorni della pianificazione formativa nella Pubblica Amministrazione.

Prima di giungere alla definizione di questo processo normativo in ambito formativo è necessario, però, analizzare altri due interventi propedeutici effettuati da parte del Dipartimento della Funzione Pubblica attraverso le proprie Direttive che hanno dato un ulteriore impulso al processo. La prima, nota come direttiva Frattini, è la "Direttiva alle amministrazioni pubbliche in materia di formazione del personale", del 24 aprile 1995, n. 14, nella quale l'azione formativa viene considerata quale "elemento essenziale per una equilibrata gestione del personale in servizio, al pari della verifica delle dotazioni organiche, delle conseguenti iniziative di reclutamento e di mobilità e dell'introduzione di sistemi valutativi e premianti". Si tratta di indicazioni che interessano, in particolar modo, la dirigenza, tuttavia, in questa direttiva si introducono elementi innovativi tra cui l'orientamento al servizio e la gestione per progetti, si inizia a delineare la strada per favorire l'interazione culturale e progettuale con il sistema privato "dando vita a momenti formativi e di aggiornamento continui", ed infine, si invitano le pubbliche amministrazioni a rendere possibile un "confronto con le altre realtà pubbliche dell'Unione Europea". La direttiva introduce a questo punto un limite di spesa per gli investimenti in formazione che deve essere almeno pari all'1% della spesa complessiva del personale di ciascuna amministrazione in coerenza con gli standard europei. Maggiore enfasi alla formazione viene data con la seconda direttiva del Dipartimento della Funzione Pubblica del 13 dicembre 2001, relativa alla "*Formazione e la valorizzazione del personale delle pubbliche amministrazioni*", in cui la

---

comunitarie. Ai predetti interventi formativi si dà corso qualora, entro un mese dalla comunicazione, non intervenga il diniego della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della funzione pubblica, di concerto con il Ministero dell'economia e delle finanze. Il Dipartimento della funzione pubblica assicura il raccordo con il Dipartimento per l'innovazione e le tecnologie relativamente agli interventi di formazione connessi all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

<sup>360</sup> Si veda in proposito la pubblicazione, disponibile on line, del Dipartimento della Funzione Pubblica, del GRUPPO TECNICO SCIENTIFICO IN MATERIA DI DOTAZIONI ORGANICHE DELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI (a cura di), 2004, *Pianificare l'organizzazione, i fabbisogni, le culture. Analisi delle strutture, delle dotazioni organiche e dei fabbisogni di risorse umane delle amministrazioni pubbliche. Percorsi e progettazione*, sito Dipartimento della Funzione Pubblica: [www.funzionepubblica.it](http://www.funzionepubblica.it)

formazione pubblica assume il ruolo di vera e propria “leva strategica”, da utilizzare per il sostegno del processo di riforma e di modernizzazione della P.A. Infatti, nella direttiva si sostiene che: «La formazione è una dimensione costante e fondamentale del lavoro e uno strumento essenziale nella gestione delle risorse umane. Tutte le organizzazioni, per gestire il cambiamento e garantire un’elevata qualità dei servizi, devono fondarsi sulla conoscenza e sulle competenze. Devono pertanto assicurare il diritto alla formazione permanente, attraverso una pianificazione e una programmazione delle attività formative che tengano conto anche delle esigenze e delle inclinazioni degli individui».

Viene messo in risalto con tale direttiva il nuovo ruolo della formazione pubblica con un’ottica del tutto manageriale, considerando la necessità di garantire servizi migliori al cittadino, valorizzando e motivando le proprie risorse umane.

Questa nuova concezione comporta il passaggio da una formazione occasionale, costosa, riservata ai soli dirigenti, ad una formazione continua finalizzata a soddisfare i bisogni degli individui e le strategie dell’ente. In termini operativi la direttiva del 2001 definisce per bene tutte le fasi che caratterizzano una formazione pianificata e progettata individuando così la sequenza tipica del “ciclo di progetto”. Le fasi individuate sono 5 e così composte:

1. prima fase - individuazione dei destinatari della formazione e delle loro esigenze e individuazione del fabbisogno formativo cioè:
  - istituzione di una banca dati delle risorse umane dell’ente;
  - verifica delle attività formative precedenti;
  - analisi dei bisogni formativi (di base, trasversali, specialistici);
  - redazione del bilancio delle competenze;
2. seconda fase – progettazione della formazione:
  - definizione degli obiettivi della formazione ;
  - individuazione delle risorse umane, tecniche, finanziarie e logistiche;
  - definizione dei tempi;
  - scelta dei programmi didattici e delle metodologie;
  - stesura del piano di qualità;
  - definizione del sistema di valutazione dei partecipanti e delle attività;
  - realizzazione del PAF approvato ed inviato al Dipartimento della funzione pubblica entro il 31 marzo di ciascun anno;
3. terza fase – formulazione della domanda formativa e individuazione dei fornitori dei beni e dei servizi formativi:
  - acquisto dei beni e dei servizi previsti dal Piano;

- affidamento degli incarichi di docenza, consulenza e/o assistenza;
- 4. quarta fase – realizzazione del Piano formativo, nelle sue diverse articolazioni;
- 5. quinta fase – monitoraggio dei risultati della formazione:
  - verifica dell'apprendimento dei partecipanti e della qualità delle attività;
  - verifica dei risultati dell'azione formativa rispetto ai partecipanti, agli amministratori e ai cittadini.

Alla fine del processo si riparte con la definizione di un nuovo piano formativo, aggiornando i dati relativi alle competenze, analisi dei bisogni, ed esigenze aziendali, in modo tale da ottenere quella cosiddetta coerenza sistemica che la letteratura economico aziendale ha posto quale elemento cardine, fra le esigenze delle risorse umane e le linee strategiche aziendali.

La direttiva, inoltre, invita le amministrazioni a superare la soglia dell'1% della spesa complessiva del personale, da destinare alla formazione ed invita ad individuare ed istituire un'apposita struttura interna, dotata di personale altamente qualificato capace di gestire l'attività formativa dell'ente.

Il Dipartimento delle funzione pubblica in tale contesto interviene assumendo un ruolo di indirizzo e coordinamento attraverso il proprio ufficio di formazione e l'Osservatorio dei bisogni formativi presso la SSPA. I risultati di tale direttiva e di quanto le amministrazioni pubbliche stanno attuando vengono pubblicati annualmente sul "Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione", pubblicazione della Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento della Funzione Pubblica, a cura dell'Osservatorio sui bisogni formativi nella pubblica amministrazione con la collaborazione della:

- Conferenza dei rettori delle università italiane,
- Formez,
- Gruppo di lavoro tecnico delle Regioni e delle province autonome,
- Istituto Tagliacarne.

In tale rapporto il dipartimento non si limita a fornire dati ed informazioni, ma presenta gli indirizzi e le linee strategiche di ciascuna P.A. approfondendo l'analisi della loro pianificazione, progettazione e valutazione dell'azione formativa.<sup>361</sup>

L'ultima direttiva del 2006 del Dipartimento della funzione pubblica ribadisce l'importanza della formazione per le amministrazioni pubbliche.<sup>362</sup>

---

<sup>361</sup> Si veda MARASCIA A. (2004), "La formazione pubblica in Italia", in *FOR – Rivista per la formazione*, n. 58, p. 85.

<sup>362</sup> La direttiva dal titolo "Formazione del personale delle pubbliche amministrazioni" stabilisce che il Dipartimento sosterrà e promuoverà la diffusione della conoscenza, la creazione di nuove competenze, la divulgazione di esperienze di successo. Sono, infatti, questi gli strumenti attraverso i quali il Dipartimento della Funzione Pubblica supporterà i processi di cambiamento in atto e contribuirà ad incrementare la capacità di

In sostanza, possiamo dire che la formazione pubblica deve essere avvertita non come un semplice dovere delle amministrazioni o come diritto rivendicato e difeso dalle OO.SS. dei lavoratori, ma come un processo capace di creare valore, poiché solo da una politica diretta a salvaguardare la qualità dell'azione formativa pubblica sarà possibile ottenere, con una maggiore cognizione di causa, quei cambiamenti che intendono conferire alla pubblica amministrazione il ruolo portante nello sviluppo economico del paese, partecipando in maniera collaborativa con la struttura privata al processo produttivo nazionale ed extranazionale.

Tutto questo importa il ripensamento delle logiche formative in termini di “learning organization”, ossia un'organizzazione che apprende, si aggiorna e si qualifica continuamente, formandosi e trasformandosi in modo da sopperire sempre alle esigenze di competenze e competitività, (il vantaggio competitivo derivante dalle competenze di cui abbiamo parlato nei capitoli precedenti).

Ovviamente, in tale processo diventa importante la formazione per i formatori, formazione altamente specialistica che deve essere implementata dalle apposite organizzazioni ad essa votate.<sup>363</sup>

Infine, poiché risulta evidente la rilevanza strategica di tale attività, non lasciamo che essi adempiano semplicemente ad una norma giuridica ma pretendiamo o cerchiamo di ottenere la trasmissione di quella “cultura organizzativa d'impresa”, che a volte nella pubblica amministrazione risulta assente.

#### *4.2.2 La formazione nelle università – dati ed elaborazioni*

Le università negli ultimi anni sono state interessate da un processo di rinnovamento che ha preso avvio con il DM 509/99 in tema di riforma della didattica ed è proseguito con il DM 270/04, riguardante sempre l'autonomia didattica. I dati che saranno analizzati si riferiscono ad un numero di Atenei che a partire dal 2001 è cresciuto sempre più, passando dai 27 del

---

risposta delle Pubbliche Amministrazioni alle esigenze dei cittadini e delle imprese. In particolare, il Dipartimento, nel corso del 2006, concentrerà la propria attenzione sullo svolgimento di attività di sostegno alle Pubbliche Amministrazioni finalizzate allo sviluppo di competenze, attraverso le seguenti Azioni: Azione 1 - Per una nuova qualità della formazione pubblica Si dovrà operare, con attività di formazione del personale e di elaborazione di analisi e linee guida, al fine di sviluppare una collaborazione interistituzionale che migliori la qualità della formazione. Dovranno essere avviati, con la massima rapidità, interventi di sostegno per la redazione dei piani annuali di formazione di competenza delle singole amministrazioni attraverso la definizione di modelli, l'implementazione di strumenti per la predisposizione dei piani stessi e la realizzazione di percorsi formativi assistiti. Altri interventi riguarderanno poi:

- la diffusione di modelli per i processi di accreditamento, valutazione e certificazione;
- lo sviluppo della formazione permanente;
- la diffusione delle metodologie e delle esperienze di apprendimento a distanza.

<sup>363</sup> Ad esempio Formez, AIF, ISFOL, etc.

2001, ai 41 del 2002, ai 48 del 2003, ai 59 del 2004, ai 64 del 2005, ai 63 del 2006 e per finire ai 60 del 2007.

La fonte è rappresentata dal 9° e 10° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione – documento presentato al Forum P.A. 2006 - 2007 – CRUI. dall’analisi dei documenti si evince che le Università che hanno partecipato a tale report di informazioni in merito alla formazione sono in numero maggiore al Nord, per poi diminuire man mano che si va verso Sud. (Vedi tabella 4.9)

Tab. 4.9 Posizione geografica degli Atenei che hanno inviato informazioni in tema di formazione.

Posizione geografica	Indagine 2003 (48 atenei) %		Indagine 2004 (59 atenei) %		Indagine 2005 (64 atenei) %		Indagine 2006 (63 atenei) %		Indagine 2007 (60 atenei) %	
	rispetto all'indagine	rispetto al sistema								
Nord	39,6	63,3	44,1	42,2	42,2	90,0	44,4	93,3	41,7	83,3
Centro	29,2	53,8	27,1	31,2	31,2	76,9	30,2	73,1	30,0	69,2
Sud e Isole	31,3	71,4	28,8	26,6	26,6	81,0	25,4	76,2	28,3	81,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>									

**Fonte:** 9° e 10° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione, p. 242/236.

Il numero totale del personale tecnico- amministrativo che risulta interessato da tale indagine è stato pari a 63.456 per il 2004, 69.847 per il 2005 e 58.548 per il 2006, che rappresentano all’incirca l’83% del totale del personale delle Università ottenuto dalla banca dati del MIUR. L’oggetto di analisi delineato è rappresentato dal personale tecnico – amministrativo, a partire dalle categorie Ep, D, C, e B, cui appartengono anche i lettori linguistici. Mentre non rappresentano oggetto dell’analisi i docenti, il personale di ricerca, i consulenti esterni o coloro che hanno un contratto temporaneo di docenza con l’Università, poiché non sono interessati dalle politiche di formazione dell’Ateneo.

La struttura universitaria è una struttura caratterizzata da un numero esiguo di dirigenti, appena lo 0,6% nel 2004, 0,7% nel 2005 e 0,8% nel 2006; da un numero più o meno stabile di EP, D, C e B, ma soprattutto da un numero, che negli ultimi anni sta variando, passando dall’11% del 2002 al 21,6% del 2004, al 17,2% nel 2005 e 17,8% nel 2006, di tipologie di contratti flessibili: a tempo determinato, co.co.co, collaborazioni occasionali e collaborazioni a progetto co.co.pro. (tipica forma contrattuale degli Atenei non statali). La composizione del genere del personale universitario sembrava propendere, nei precedenti anni, verso il genere maschile, infatti gli uomini sono passati dal 44,9% del 2003 al 46,6% del 2004, abbassandosi

al 45,2% a partire dal 2005 e fino al 44,9% nel 2006, mentre è aumentato il genere femminile passando dal 53,4% del 2004 al 55,1% nel 2006.

Il modo in cui è intesa la formazione negli Atenei è molto diversificato. In realtà non esiste una omogeneità di forma organizzativa ma ogni singola università si struttura in maniera del tutto autonoma senza dare una particolare prevalenza alle forme interne o esterne.

### *ORGANIZZAZIONE DELLA FUNZIONE FORMAZIONE*

Il modo di intendere la funzione formazione è ancora molto diversificato e ogni Ateneo si è strutturato internamente attraverso forme organizzative diverse; in generale si può affermare che non esiste ancora una gestione totalmente centralizzata di tutte le attività formative organizzate all'interno o seguite presso Enti esterni. In molti casi, infatti, ogni dipartimento o facoltà può, disponendo di fondi o centri di spesa autonomi, decidere le eventuali attività formative da proporre ai dipendenti che sono in organico presso la propria struttura. La modalità organizzativa interna si ripercuote anche a livello di disponibilità dei dati; in molti casi infatti le informazioni a disposizione degli uffici centrali risultano essere ampiamente sottostimate rispetto alla realtà, in quanto le strutture periferiche non sempre comunicano i dati in loro possesso. Per quanto riguarda le strutture interne preposte alla formazione risultano equiripartite nel 2006, infatti, l'Ufficio formazione è presente nel 43,8% degli Atenei e l'Unità organizzativa nella stessa percentuale 43,8%. Inoltre, l'aspetto più rilevante è la diminuzione, in termini percentuali, degli Atenei che non hanno al loro interno alcuna struttura organizzata a livello centrale per il coordinamento e la gestione della formazione del personale; infatti il dato, che si presentava in crescita nel 2004, è sceso al 14,3% nel 2005, fino al 13,3% nel 2006. Le persone che, nel 2006, si sono occupate della gestione e dell'organizzazione delle attività formative sono state complessivamente 162, ossia lo 0,3% del personale tecnico-amministrativo totale; il dato, a livello percentuale, risulta essere tendenzialmente costante rispetto all'anno 2004 mentre in termini di valori assoluti è aumentato passando da 155 unità a 171 nel 2005 a 162 nel 2006. Per quanto concerne il numero di persone, siano essi docenti o tecnici-amministrativi, dell'Ateneo che durante l'anno 2005 hanno svolto attività di docenza nei corsi di formazione realizzati per il personale all'interno dell'Ateneo il dato complessivo risulta essere di 973 unità, con un valore medio pari a: 15 unità nel 2004, 20 nel 2005 e 13,3 nel 2006 pari ad un valore in termini assoluti di 795 persone

## *LA PROGRAMMAZIONE DELLA FORMAZIONE*

La Direttiva sulla formazione e sulla valorizzazione del personale delle Amministrazioni pubbliche del Dipartimento della funzione pubblica ha indicato quale importante strumento annuale, la predisposizione di un piano di formazione del personale, tenendo conto dei fabbisogni rilevati, delle competenze necessarie in relazione agli obiettivi e ai nuovi compiti, della programmazione delle assunzioni e delle innovazioni normative e tecnologiche adottate. Per quanto riguarda le Università il 20,6% dichiara di avere preparato, per l'anno 2006, un piano formativo mentre il 33,3% dichiara di averlo anche adottato. Per il 2007 il dato passa al 16,7% di preparato e 40,0% di adottato. Dall'analisi dei dati si evince che, dal 2004 a oggi, è sensibilmente diminuita la percentuale degli Atenei che ha preparato un piano formativo (il 64,4% degli atenei ne aveva uno nel 2004 mentre nel 2005 solo il 31,3% per finire al 16,7% nel 2007) ed è progressivamente aumentata la percentuale (da 11,9% del 2004 a 42,9% del 2006, con una leggera tendenza alla diminuzione nel 2007 33,3%) di quelli che dichiarano di non averlo preparato. La lettura di questi dati consente alcune riflessioni: le strutture dedicate alla formazione nelle Amministrazioni universitarie, occupano un maggiore posizionamento strategico nella struttura aziendale, mentre, sembrerebbe, che la loro attività formativa sia legata ad esigenze momentanee e focalizzate su particolari eventi, senza alcuna programmazione, denotando così un progressivo disinteresse ad una programmazione della formazione che permetterebbe di pianificare e indirizzare in modo mirato impegni e risorse. La centralità della competenza professionale anche nel settore amministrativo delle realtà universitarie, in un momento storico di forte evoluzione del quadro giuridico e gestionale di contorno, richiederebbe, al contrario di quanto sembra emergere negli ultimi anni, una maggiore attenzione alla formalizzazione dei processi in grado di supportare l'efficace lavoro di questa importante funzione. Non è possibile individuare quali siano le ragioni alla base di questa riduzione. La minore disponibilità di risorse economiche attribuite agli Atenei potrebbe esserne una causa.

## *TIPOLOGIA E DIMENSIONE DELLA FORMAZIONE*

La rilevazione delle attività formative, a cui hanno partecipato i dipendenti delle Amministrazioni universitarie, è stata leggermente modificata. In particolare, fino al 2003 le attività formative sono state raccolte e analizzate seguendo lo schema seguente: "formazione in senso stretto", intendendo con questa dicitura eventi quali corsi e seminari più propriamente legati all'accezione classica dell'apprendimento; "altre attività", comprendenti convegni, conferenze, stage e formazione lavoro. Nel 2005, ed anche per il 2006, si è ritenuto

opportuno ricollocare gli eventi quali: stage e formazione lavoro, fra le attività formative in senso stretto, inserendoli con pari dignità insieme ai corsi e seminari. La scelta è il risultato di una riflessione interna sulla base della convinzione che, per loro stessa natura, gli stage e la formazione lavoro possano essere considerati a pieno titolo un'attività formativa vera e propria. Prendendo atto che oramai è prassi diffusa considerare i convegni e le conferenze quali eventi formativi veri e propri, questa assunzione potrebbe però non assegnare il giusto peso all'impegno necessario per una formazione che sia, da un lato trasmissione di know-how e, dall'altro, il risultato del cosiddetto patto d'aula fra chi insegna e chi apprende. È inoltre opportuno precisare che nel prosieguo del capitolo si utilizza la dicitura attività "formative in senso stretto" quando si vogliono intendere i corsi, seminari, stage, master e formazione lavoro; quando, invece, si fa riferimento a convegni e conferenze si utilizzerà la dicitura "altre attività". La formazione svolta presso gli Atenei è principalmente caratterizzata da una vasta presenza di corsi, seminari, ecc., che rappresentano l'83,3% delle attività rilevate nel 2005 e l'85,6% per il 2006; in tal senso è opportuno considerare che generalmente all'interno delle Amministrazioni universitarie non vi è una registrazione puntuale ed esaustiva della partecipazione a convegni e conferenze, per i quali la presenza è spesso svincolata dall'obbligo o dall'opportunità di comunicazione agli uffici interessati. Possiamo quindi affermare che in generale il dato sulle altre attività formative è ampiamente sottostimato; inoltre, risulta non esaustivo anche il dato relativo ai corsi, seminari ecc., in quanto, come già accennato in precedenza, non sempre gli Atenei sono in grado di fornire un quadro completo degli eventi, specialmente per quanto riguarda la formazione svolta dai dipendenti che risultano essere in organico presso i vari dipartimenti. Analizzando nel tempo la distribuzione di corsi, seminari ecc., si può notare che il loro numero è aumentato nel tempo; nel complesso le attività svolte nel 2005 sono state 2.899 per un totale di 4.181 edizioni e nel 2006 sono state 3053 con 4034 edizioni. Ne emerge una lieve diminuzione del numero di edizioni in media per corso; valore, quest'ultimo, rimasto stabile a 1,3 nel 2003 e 2004 mentre nel 2005 sale a 1,5 e nel 2006 ritorna a 1,3. Un elemento interessante è l'aumento del numero medio di attività formative per Ateneo nel 2006 mentre diminuisce il numero medio di convegni e conferenze, in particolare nel 2006 la media dei corsi per Ateneo è di 51 contro i 46 del 2005 e i 39,6 del 2004 e il valore relativo alle altre attività varia, per gli anni 2004 - 2005 e 2006 passando da 8,1 a 9,3 a 8,5. Le altre attività formative, per il 2006 sono 512 in leggero calo rispetto al 2005, in cui sono state 583 in aumento rispetto alle 520 del 2004. In questo come negli altri casi un confronto fra i vari anni non è significativo almeno in termini di valori assoluti; i singoli dati vengono riportati unicamente con l'intento di dare una situazione del

fenomeno e non allo scopo di interpretarne l'andamento. Il progressivo aumento delle attività formative, nelle varie tipologie, è da imputarsi anche ad un sempre maggiore affinamento dell'indagine; gli uffici che si occupano di formazione hanno infatti dimostrato un'attenzione e un interesse crescente per la rilevazione e si sono organizzati per raccogliere le informazioni in modo sempre più esaustivo ed immediato. Un aspetto interessante che necessiterebbe di maggiore attenzione e un eventuale studio riguarda le informazioni che emergono dalla lettura dei titoli delle attività formative; infatti analizzando quest'ultimi è possibile far emergere una serie di indicazioni che non sono evidenziate dalle semplici, seppur importanti, elaborazioni di carattere quantitativo. Da un punto di vista qualitativo si rilevano alcuni elementi che rispecchiano, quasi totalmente, quanto già evidenziato per la formazione svolta nei precedenti anni; in particolare emerge:

- la partecipazione a giornate di studio nazionali e internazionali quali ad esempio i workshop o gli eventi promossi da organizzazioni settoriali;
- la partecipazione a master, universitari e non, o a particolari moduli, evidenziando il ricorso a una forma "impegnativa" di formazione;
- la partecipazione a eventi di aggiornamento professionale soprattutto relativamente alle aree mediche, amministrative e gestionali;
- la partecipazione a eventi promossi da Enti ed organizzazioni legate al mondo accademico a discapito di altre realtà;
- la partecipazione a eventi di riqualificazione e aggiornamento professionale quali i corsi informatici, linguistici, ecc.;
- la partecipazioni ad eventi di rilevanza manageriale.

#### *I PARTECIPANTI E L'IMPEGNO FORMATIVO*

Il totale dei partecipanti a quelle che sono state definite come attività formative in senso stretto è stato nel 2005 di 40.978 unità e di 51.441 nel 2006; la percentuale del personale coinvolto nella formazione è progressivamente aumentata nel corso degli anni in particolare: nel 2003 era del 51,7%; nel 2004 del 58,2%, nel 2005 del 61,4%, mentre nel 2006 è stata del 91,0%. Analizzando nel dettaglio i dati sui partecipanti e confrontandoli con le edizioni 2004 e del 2005 si evidenziano i seguenti aspetti:

- la percentuale dei dirigenti interessati dalle attività formative, in riferimento alla totalità dei partecipanti, è molto bassa (l'1% del 2004, l'1,2% del 2005 e lo 0,9% del 2006) mentre rispetto al totale della categoria si rileva per il 2006 una riduzione della

- percentuale di dirigenti interessata dalla formazione (il 98,9% nel 2004, il 101,6 nel 2005 e il 95,8 nel 2006);
- diminuisce, dal 37,4 del 2004 al 34,3 del 2006, la percentuale dei funzionari coinvolti in attività formative; una tale riduzione è da imputarsi ad entrambe le categorie che compongono i funzionari; in particolare: per la categoria D la percentuale dei partecipanti ad attività formative passa dal 32,2% al 30,2%; per la categoria EP la percentuale passa da 5,3 a 4,1. Analizzando i dati dal punto di vista dell'incidenza sul totale della categoria professionale si rilevano alcune differenze in quanto la percentuale di funzionari che sono stati formati aumenta (da 77,3 a 95,9) mentre la percentuale dei ruoli EP coinvolti passa (da 57,1 nel 2004 a 71,1 nel 2005 a 60,9 nel 2006);
  - la maggior parte del personale coinvolto dalla formazione appartiene alla categoria altri (C e inferiori) e costituisce il 64,8% rispetto al 59,4% del 2005 del totale dei partecipanti;
  - i partecipanti alla formazione sono, come detto in precedenza, in maggioranza appartenenti alle categorie più basse ma in realtà rispetto al totale di categoria sono anche quelli meno coinvolti; anche se si registra un adeguato aumento: dal 50,4 del 2004, al 52,2 del 2005, all'89,5 del 2006 .

Per quanto riguarda le differenze di genere si rileva, nel tempo, una presenza maggiore di donne; quest'ultime sono costantemente quelle che partecipano di più alle attività formative sia in rapporto al totale dei partecipanti sia in rapporto al totale delle donne in servizio presso le Università. I neoassunti vengono coinvolti con maggiore incisività in minima nella formazione infatti il dato, sia rispetto al totale dei neoassunti sia rispetto a coloro che vanno in formazione, si presenta in leggera crescita rispetto all'anno precedente; in particolare la percentuale di neoassunti formati rispetto al totale passa dal 40,1% del 2004, al 42,4% del 2005 al 64,7% del 2006. Di fatto sembrerebbe esserci un'inversione di tendenza verso un minore investimento sulla formazione dei nuovi dipendenti. I partecipanti hanno fruito complessivamente di 851.781 ore di formazione nel 2005 e di 1.092.286 nel 2006, intendendo per ore fruito la somma della durata in ore di ogni singolo corso moltiplicata per il numero dei partecipanti. La distribuzione del numero medio di ore fruito per partecipante riconferma il valore del 2005 rispetto al costante calo evidenziato nel triennio 2002-2004; infatti la media delle ore per partecipante nel 2006 risulta essere di 20,9, rispetto a 20,8 del 2005 e a 18,9 del 2004.

Le ore di formazione erogate nel 2005 sono state complessivamente 109.693 e 123.013 nel 2006, intendendo per ore erogate la somma della durata in ore di ogni singolo corso moltiplicata per il numero di edizioni svolte. Analizzando la media per Ateneo delle ore erogate il dato si presenta, negli ultimi tre anni, in costante aumento e, in particolare, 1.957 nel 2006 1.741 nel 2005 e 1.151 nel 2004. La durata media di ogni singolo corso passa da 26,2 ore nel 2005 a 29,1 nel 2006; di fatto non viene confermata la diminuzione rilevata nel 2004 dove il numero medio di ore per singolo corso era di 22,4 rispetto a 23,9 del 2003.

Un importante riferimento per comprendere l'impegno in formazione delle Amministrazioni universitarie è la valutazione delle giornate/uomo di formazione calcolate dividendo il numero totale delle ore erogate per 7,5 (valore assunto quale dato medio di una giornata di formazione). In particolare le giornate/uomo risultano essere nel 2006 15.659 rispetto alle 14.626 del 2005, il dato è notevolmente aumentato rispetto agli anni precedenti.

Si può quindi affermare che le Università stanno aumentando il loro impegno nel tema della formazione; tale impegno si concretizza sia in termini di differenziazione delle attività formative per i propri dipendenti sia dal punto di vista del coinvolgimento che dell'impegno pro capite.

#### *LE MODALITÀ DI FORMAZIONE E LE METODOLOGIE FORMATIVE*

L'analisi dei dati per quanto riguarda l'ente erogatore e le modalità di erogazione è possibile solo per le attività formative in senso stretto (corsi, seminari, stage, master e formazione lavoro) in quanto per le altre attività (convegni e conferenze) non è prevista la raccolta delle variabili indicate in precedenza. L'organizzazione e l'erogazione degli eventi formativi è principalmente demandata ad organizzazioni pubbliche o private affidandosi, secondo l'argomento oggetto di formazione, alle strutture ritenute di volta in volta più opportune e competenti. Il numero dei corsi erogati dagli Atenei rimane alto in termini assoluti e in crescita nel triennio considerato (da 846 corsi nel 2003, 1.048 nel 2005 e 1083 nel 2006) mentre in termini percentuali il peso dei corsi erogati, dagli stessi Atenei, si presenta in continua diminuzione (43,5% nel 2003, 36,2% nel 2005 e 35,5% nel 2006). La distribuzione percentuale delle ore fruite secondo l'ente erogatore mette in evidenza, come all'interno dell'Ateneo di appartenenza, siano fruite la maggior parte delle ore di formazione (l'86,2% nel 2006, il 76,7% nel 2005, 79,2% nel 2004 e il 70,6% nel 2003), nonostante la predominanza di corsi erogati da enti esterni all'Ateneo, pubblici o privati. L'aspetto che emerge è una maggiore partecipazione dei dipendenti ai corsi fatti all'interno che, nonostante siano in numero inferiore, in generale coinvolgono un bacino di utenza molto alto e hanno una

maggior durata. La modalità di erogazione prevalente risulta essere nel 2006 per l'87,1% dei corsi l'aula, con una lieve diminuzione rispetto al 2005 (87,5%); il laboratorio informatico risulta essere la modalità prevalente per il 9,6% dei corsi mentre le altre modalità sono presenti con percentuali molto basse. La distribuzione dei partecipanti e delle ore fruite secondo la modalità di erogazione prevalente conferma la prevalenza dell'utilizzo dell'aula e del laboratorio informatico quali modalità di erogazione per la formazione. In particolare: per l'81,4% dei partecipanti le ore fruite sono svolte prevalentemente in aula; il laboratorio informatico è prevalente per il 12,9% dei partecipanti delle ore fruite. L'aula costituisce, in generale, la soluzione predominante per i corsi, sia per quanto riguarda quelli erogati all'interno dell'Ateneo che per quelli erogati da enti esterni; in effetti un simile risultato non è affatto inatteso in quanto metodologie formative più innovative o tecnologiche sono di fatto ancora poco diffuse, soprattutto perché prevedono generalmente un impegno maggiore sia in termini di investimento sia di disponibilità dei partecipanti.

#### *I CONTENUTI E LE TEMATICHE*

Dalle distribuzioni delle attività formative in senso stretto e dei relativi partecipanti secondo le aree tematiche, si evidenzia una maggiore attenzione verso alcune aree, in particolare:

- nell'area tecnico-specialistica si rileva la percentuale più alta di corsi, il 21,7%, ma non di partecipanti che rappresentano il 14,9% del totale;
- l'area giuridico-normativa ha una percentuale di corsi del 16% e coinvolge una percentuale ampia di partecipanti, il 22%;
- nell'area informatica e telematica si concentrano il 18,4% dei corsi coinvolgendo la percentuale più alta in assoluto di partecipanti, il 19,2%;
- all'area economico-finanziaria sono dedicati il 13,2% dei corsi ma coinvolgono una percentuale bassa di partecipanti, il 6,2% del totale;
- l'area dell'organizzazione e personale ha una percentuale di corsi del 9,7% ma coinvolge una percentuale più bassa di partecipanti, il 9,6%;
- i corsi dell'area multidisciplinare coinvolgono il 13,8% dei partecipanti pur essendo appena il 2,3% dei corsi totali.

Nel triennio 2004-2006 la distribuzione percentuale dei corsi rispetto alle aree tematiche di riferimento non varia sensibilmente nel tempo; infatti le aree che rilevano un interesse maggiore sono sempre le stesse, in particolare: la tecnico-specialistica; l'informatica e telematica (pur essendo in costante calo); l'economico-finanziaria, la giuridico-normativa generale e l'organizzazione e personale. Considerando, invece, il numero dei partecipanti per

area il coinvolgimento maggiore nel tempo riguarda in particolare le aree: giuridico-normativa generale e informatica e telematica. Relativamente alle ore fruite si rileva che le aree in cui si concentra un maggiore impegno sono l'informatica e telematica (14,9%), la tecnico-specialistica (11,2%), la giuridico-normativa generale (24,6%) e i corsi multidisciplinari (19,7%). Anche nelle aree comunicazione e linguistica l'impegno in termini di ore fruite è alto nel 2005 rispettivamente il 15,9 e l'11% e tende ad abbassarsi nel 2006 (6,8% comunicazione e 11,6% linguistica). Di seguito si analizzano le singole aree tematiche, relativamente alle attività formative in senso stretto del 2006, cercando di evidenziare gli aspetti più rilevanti in merito a: partecipanti, modalità di erogazione ed ente erogatore, mentre per le sottoaree tematiche i dati sono riferiti al 2005.

#### *AREA GIURIDICO-NORMATIVA GENERALE*

Nell'area giuridico-normativa generale, vengono realizzati il 16% degli interventi formativi per un totale di 22.174 ore erogate e 264.913 ore fruite. I partecipanti totali sono stati 11.326 appartenenti nel 33,8% dei casi all'area funzionari e nel 64% alle altre categorie; i neoassunti partecipanti ai corsi di quest'area sono appena il 3,6% ma rappresentano il 20,9% del totale dei neoassunti che hanno svolto attività formative nel 2004. Il 95,5% dei corsi ha utilizzato quale modalità di erogazione prevalente l'aula e sono stati erogati, nel 44,5% dei casi, dall'Ateneo di appartenenza e nel 36,5% da altre organizzazioni private. Le sottoaree maggiormente interessate per il 2005 sono state: la sicurezza nei luoghi di lavoro (il 31,5% dei corsi appartengono a questa sottoarea) e le altre sottoaree (per il 35,7% dei corsi non è stato possibile individuare una specifica sottoarea di riferimento).

#### *AREA ORGANIZZAZIONE E PERSONALE*

La formazione nell'area organizzazione e personale rappresenta il 9,7% degli interventi formativi e vede il coinvolgimento del 9,6% dei partecipanti; le ore fruite in quest'area sono 43.467 (il 4% del totale) e le ore erogate 6.340 (il 5,4% del totale).

Il personale maggiormente coinvolto è quello appartenente alle altre categorie professionali (ruoli C e inferiori), con il 73% dei partecipanti e quelli dell'area D (il 19,7%). I dirigenti sono stati coinvolti in minima parte rispetto al totale circa il 1,2%, mentre se assumiamo come riferimento il totale dei dirigenti partecipanti alle attività formative la percentuale è abbastanza alta il 12,1%. I corsi sono stati erogati: dall'Ateneo di appartenenza nel 23,6% dei casi e da altre organizzazioni private per il 56,4%; la modalità di erogazione prevalente è stata l'aula nel 98,6% dei casi.

In particolare questa tipologia di corsi ha coinvolto nel 2005 diverse sottoaree tematiche quali: normativa pubblico impiego e contratti di lavoro (il 27,8% dei corsi), normativa previdenziale (il 13,4% dei corsi), metodologie per la gestione delle risorse umane (il 12,5% dei corsi), progettazione organizzativa: metodologie e strumenti (il 10,5% dei corsi), e la voce altre sottoaree (per il 21,7% dei corsi non è stato possibile individuare una specifica sottoarea di riferimento).

#### *AREA MANAGERIALE*

A quest'area sono stati dedicati il 4,8% dei corsi; la percentuale del personale coinvolto è del 1,3% con il 2,3% delle ore fruite e l'8,1% delle ore erogate. Le figure maggiormente coinvolte sono appartenenti alla categoria funzionari con il 61,3% dei partecipanti (in particolare questo dato deriva da un 14,4% di ruoli EP e un 46,9% di ruoli D); i dirigenti rappresentano il 12% dei partecipanti all'area e sono il 16,9% del totale dei dirigenti interessati dalla formazione. Le donne rappresentano il 49,8% dei partecipanti. I corsi sono stati erogati prevalentemente da altre organizzazioni pubbliche (il 45,3% dei corsi) e private (il 39,2% dei corsi); la modalità di erogazione indicata come prevalente nel 96,6% dei corsi è stata l'aula.

Rispetto alle sottoaree tematiche si nota una forte frammentazione, in generale, nel 2005 non vi è una sottoarea che presenta una particolare predilezione rispetto alle altre se non quelle del project management con il 13,2% dei corsi e del management per la ricerca con il 10,1% dei corsi.

#### *AREA COMUNICAZIONE*

La formazione nell'area comunicazione riguarda il 5,3% dei corsi coinvolgendo una percentuale di partecipanti pari al 7,4%; le ore fruite e le ore erogate sono state rispettivamente il 6,8% e il 4,2% del totale. Le figure professionali maggiormente coinvolte sono quelle appartenenti alle altre categorie (ruoli C e inferiori), con il 71,6% dei partecipanti, e i funzionari con il 27,7% (in particolare questo dato è la risultante del 2,9% di ruoli EP e 24,8% di ruoli D); anche per i corsi nell'area comunicazione si nota una, seppur minima, predominanza femminile, pari al 50,3%. I corsi sono stati erogati nel 34,2% dei casi dall'Ateneo di appartenenza e nel 38,5% dei casi da altre organizzazioni private; anche in questo caso per la quasi totalità dei corsi è stata indicata quale modalità di erogazione prevalente l'aula (il 94,4% dei corsi). Questa tipologia di corsi ha interessato nel corso del 2005, in particolar modo, alcune sottoaree tematiche quali: rapporti con l'utenza (il 24,8% dei

corsi) e tecniche di comunicazione integrata (il 18,2% dei corsi) mentre nel 21,9% dei casi non è stato possibile indicare una sottoarea precisa ed è stata scelta la voce altro.

#### *AREA ECONOMICO-FINANZIARIA*

Gli interventi formativi realizzati in quest'area rappresentano il 13,2% dei corsi, interessando appena il 6,2% dei partecipanti con il 3,8% delle ore fruite e il 9,4% delle ore erogate. Il 53,6% di questi corsi viene erogato avvalendosi di organizzazioni private; in questo caso si riscontra una delle percentuali più basse relativamente all'Ateneo di appartenenza (il 16,4%); la modalità di erogazione indicata come prevalente è l'aula (il 97% dei corsi). I partecipanti appartengono per circa il 47,2% alla categoria altri (ruoli C e inferiori) e per il 37,2% ai ruoli D; anche in questo caso emerge un maggiore coinvolgimento femminile, il 61,3% dei partecipanti sono infatti donne. Le sottoaree maggiormente interessate sono state: la normativa fiscale (il 32,4% dei corsi); la normativa e procedura sugli appalti (l'11,6% dei corsi) e la contabilità universitaria (il 10,1% dei corsi).

#### *AREA CONTROLLO DI GESTIONE E VALUTAZIONE*

L'area controllo di gestione e valutazione rappresenta appena l'1,3% dei corsi con una percentuale molto bassa di: partecipanti (lo 0,9%), ore fruite (lo 0,7%) e ore erogate (lo 0,8%). I corsi vengono erogati nel 41% dei casi da organizzazioni pubbliche e nel 33,3% da organizzazioni private; le uniche due modalità di erogazione prevalente che sono state indicate sono: l'aula, il 94,9%, e il laboratorio informatico, il 5,1%. Il personale maggiormente coinvolto è stato quello appartenente alla categoria funzionari, con il 57,3% dei partecipanti, e quello delle altre categorie professionali (ruoli C e inferiori) per il 35,4%; i dirigenti sono stati coinvolti in minima parte rispetto al totale dell'area, il 7,2%. Questa tipologia di corsi interessa, nel 2005, in particolare due sottoaree della valutazione (il 27,9% dei corsi); valutazione della didattica (l'11,6% dei corsi) e valutazione della ricerca (l'11,6% dei corsi).

#### *AREA INFORMATICA E TELEMATICA*

Come già riportato, in quest'area si concentra un discreto numero di interventi formativi, il 18,4%, coinvolgendo la percentuale più alta di partecipanti (il 19,2%), di ore fruite (il 14,9%) e il 16,3% di ore erogate. I partecipanti appartengono per il 57,3% alla categoria altri (ruoli C e inferiori) e per il 35,3% a quella dei funzionari; anche in questa area emerge un maggiore coinvolgimento femminile, circa il 58,9%. I corsi sono stati erogati nella maggior parte dei

casi dall'Ateneo di appartenenza (il 50,3%) e da altre organizzazioni private per il 37,1%. In quest'area si rileva il ricorso a diverse modalità di erogazione prevalente quali: l'aula per il 52,2%, il laboratorio informatico per il 40,6% e l'e-Learning per circa il 6,2% dei corsi. Le sottoaree maggiormente interessate nel corso del 2005 risultano essere: nel 16,1% dei casi corsi per specialisti su applicativi non standard, nel 14,4% corsi per specialisti su applicativi standard, mentre nel 31,4% dei casi viene semplicemente indicata la voce altro. Un aspetto interessante da rilevare è che il 12,6% dei corsi appartiene alla sottoarea indicata come office di base, questo dato sottolinea come di fatto vi sia ancora da colmare un fabbisogno formativo per l'apprendimento delle conoscenze minime in ambito informatico tra il personale tecnico-amministrativo degli Atenei.

#### *AREA LINGUISTICA*

La formazione relativamente a quest'area vede il coinvolgimento del 4,2% dei partecipanti con l'11,6% delle ore fruite e l'8,8% delle ore erogate. Nei corsi si nota un'alta percentuale di appartenenti alla categoria altri (il 56%) e degli appartenenti al ruolo D (il 28,2%); un aspetto interessante è che circa il 76,2% dei corsi è erogato dall'Ateneo di appartenenza. Il 91,4% utilizzano quale modalità di erogazione prevalente l'aula. I corsi dell'area linguistica hanno avuto per il 2005 nel 43,5% dei casi quale riferimento la sottoarea corsi di base e in circa il 34% la sottoarea corsi avanzati

#### *AREA MULTIDISCIPLINARE*

Nell'area multidisciplinare trova collocazione una percentuale molto bassa di corsi, il 2,3%, mentre i partecipanti sono il 13,8% del totale; le ore fruite sono il 19,7% e quelle erogate l'1,7%. Il personale maggiormente coinvolto è quello appartenente alle altre categorie professionali (area C e inferiori, con il 70,2% dei partecipanti) e quelli dell'area D (il 29,2%). In quest'area il 71,8% dei corsi è erogato dall'Ateneo di appartenenza e la modalità di erogazione prevalente è quasi esclusivamente l'aula (circa il 94,4%). La sottoarea maggiormente interessata è stata quella relativa ai corsi-concorso per le varie qualifiche (il 31,9%) mentre nel 43% dei casi non è stato possibile assegnare una particolare sottoarea.

#### *AREA INTERNAZIONALE*

L'impegno formativo riguardante l'area internazionale è molto basso; i corsi risultano essere l'1,9% del totale e i partecipanti lo 0,4%; le ore fruite sono lo 0,4% e le ore erogate il 0,9%. Questa tipologia di corsi è frequentato nel 39,4% dei casi da appartenenti alla categoria D e

per il 45,7% da altri ruoli; le donne rappresentano il 71,8% dei partecipanti. Un aspetto da rilevare è l'erogazione che nel 44,8% dei casi è gestita da altre organizzazioni pubbliche e nel 37,9% da altre organizzazioni private mentre l'Università di appartenenza eroga una percentuale molto inferiore di corsi, 17,2%. Questa tipologia di corsi nel 2005 ha coinvolto, in particolare, alcune sottoaree quali: utilizzo e gestione dei fondi comunitari (il 20% dei corsi), strumenti normativi e di indirizzo (il 14,7% dei corsi) e i programmi comunitari di formazione e mobilità (il 10,7% dei corsi).

#### *AREA TECNICO-SPECIALISTICA*

A quest'area sono riservati il 21,7% degli interventi formativi coinvolgendo il 14,9% dei partecipanti totali. Le ore fruite sono l'11,2% del totale mentre le ore erogate in quest'area sono una percentuale abbastanza alta il 25,6%; ne emerge una situazione di corsi con pochi partecipanti ma con un alto impegno in termini di ore di formazione. I corsi vengono erogati principalmente tramite altre organizzazioni private e dall'Università di appartenenza, rispettivamente il 44,6% e il 26,7% e il 28,6% attraverso le organizzazioni pubbliche. I partecipanti sono stati nel 2005 per il 43,9% dei casi appartenenti all'area funzionari e nel 53,9% alle altre categorie professionali. In particolare questa tipologia di corsi ha riguardato sottoaree tematiche quali: sanità (il 17,9% dei corsi), normativa di settore (il 14,7% dei corsi) e la voce altre sottoaree (per il 51,3% dei corsi non è stato possibile individuare una specifica sottoarea di riferimento).

#### *L'INVESTIMENTO IN FORMAZIONE*

Il livello di investimento in formazione viene definito dalla percentuale di spesa destinata alla formazione, cioè dal rapporto tra la spesa per le attività formative e la spesa complessiva per il personale. In particolare, si considerano le seguenti variabili:

- la totalità della spesa per la formazione calcolata sommando i costi reali sostenuti per le attività formative (quali ad esempio: i ticket di partecipazione ai corsi, i docenti interni ed esterni, le missioni) ai costi delle strutture interne che si occupano di formazione (quali ad esempio: il personale, i costi di funzionamento delle strutture, le missioni);
- la totalità dei costi del personale tecnico-amministrativo calcolata sommando le retribuzioni lorde e gli oneri aggiuntivi a carico delle Amministrazioni universitarie.

La percentuale di spesa per la formazione nel 2006 è stata uguale a quella del 2005, ossia dello 0,5%; il dato si presenta in flessione rispetto ai due anni precedenti, infatti nel 2003 la

percentuale ha raggiunto lo 0,9% mentre nel 2004 era dello 0,7%. Si potrebbe dedurre che nelle Amministrazioni universitarie non è ancora presente una spesa stabile e programmata per la formazione del personale; l'ammontare che di anno in anno viene impegnato e poi effettivamente speso cambia a seconda della disponibilità finanziaria e delle spese che necessariamente devono essere fatte a discapito di altre voci ritenute non prioritarie. Nel tentativo di analizzare nel dettaglio la spesa sostenuta per la formazione si sono definiti alcuni indicatori, calcolati nei diversi anni in cui si è svolta l'indagine, utili alla comprensione del fenomeno. In particolare:

- la spesa pro capite, calcolata dividendo l'ammontare totale delle spese per la formazione sostenute dagli Atenei che hanno aderito all'indagine per il totale dei partecipanti ai corsi; tale misura fornisce un'indicazione di quanto investito per la formazione del singolo lavoratore nel corso degli anni;
- la spesa per ora fruita, calcolata dividendo l'ammontare totale delle spese per la formazione sostenute dagli Atenei analizzati per il totale delle ore fruita; tale misura fornisce un'indicazione di quanto costa in media un'ora di formazione fruita da ogni partecipante;
- la spesa per ora erogata, calcolata dividendo l'ammontare totale delle spese per la formazione sostenute dagli Atenei che hanno aderito all'analisi per il totale delle ore erogate; tale misura fornisce un'indicazione di quanto costa in media un'ora di formazione.

Analizzando nel dettaglio gli indicatori definiti in precedenza ed il loro andamento in un arco di cinque anni, dal 2001 al 2006, si possono evidenziare i seguenti aspetti:

- la spesa pro capite per la formazione nel 2006 è stata di 214,9 euro, in aumento rispetto ai 178,1 euro del 2005; il dato si presenta in diminuzione rispetto ai due anni precedenti ed in particolare in riferimento al 2003, anno nel quale sembra esserci stato un picco di spesa;
- la spesa per ora fruita nel 2006 è stata di 11,7 euro, mentre nel 2005 di 14,6 euro; anche questo parametro si presenta in diminuzione rispetto agli anni precedenti;
- la spesa per ora erogata nel 2006 è stata di 104,9 euro rispetto ai 113,4 del 2005; anche questo dato è inferiore a quello degli anni precedenti.

Mettendo in relazione i dati di spesa con quelli dei partecipanti e della quantità di formazione, si può evidenziare che, mentre da un lato si coinvolgono più persone e aumentano in media gli eventi formativi, dall'altro si tende a contenere la spesa riducendo l'investimento in formazione, sia totale che unitario.

### *PREVISIONI IN TERMINI DI INVESTIMENTO E TIPOLOGIA DI INTERVENTI*

Relativamente all'investimento previsto per la formazione, sono 52 gli Atenei che riescono a fornire il dato di spesa messo a budget per il 2007 e 33 hanno anche espresso una previsione per il 2008. Nel dettaglio risulta che:

- il 42% delle Amministrazioni universitarie dichiara di voler spendere nel 2007 più di quanto effettivamente speso nel 2006 e quindi hanno previsto a bilancio una spesa maggiore;
- il 58% delle Amministrazioni universitarie dichiara di voler spendere nel 2007 meno di quanto effettivamente speso nel 2006.

In merito alla tipologia di interventi formativi che si prevede di realizzare nel 2007 e ai possibili destinatari, sono poco più della metà (32) gli Atenei che riescono a fornire un quadro dettagliato in merito. L'analisi dei dati consente di formulare alcune considerazioni:

- gli interventi formativi nell'area reclutamento del personale (corsi-concorso) e mobilità interna (corsi-concorso interni) sono previsti in 11 dei 32 Atenei e si prevede di coinvolgere principalmente i funzionari e le categorie professionali inferiori;
- gli interventi formativi nell'area organizzativo-manageriale sono previsti da 24 su 32 Atenei e si prevede di coinvolgere principalmente i funzionari e i dirigenti;
- gli interventi formativi nell'area informatica e telematica sono previsti da 26 dei 32 Atenei e si prevede di coinvolgere principalmente gli appartenenti alle categorie professionali più basse (C e altri);
- gli interventi formativi nell'area della comunicazione pubblica sono previsti in 21 dei 32 Atenei e si prevede di coinvolgere principalmente i funzionari e i dirigenti;
- gli interventi formativi nell'area economica-finanziaria e controllo di gestione sono previsti da 22 Atenei e si prevede di coinvolgere principalmente i dirigenti e i funzionari;
- gli interventi formativi nell'area dei servizi agli studenti sono previsti da 23 Atenei su 32 e si prevede di coinvolgere principalmente gli appartenenti alle categorie professionali più basse (C e altri) e i funzionari;
- altre tipologie di interventi formativi sono previsti in particolare per quanto riguarda la lingua inglese e in materia di sicurezza sul lavoro.

### 4.3 La formazione nel settore privato

Il nostro sistema economico nazionale è impegnato in un grosso processo di rinnovamento, volto a conquistare maggiore competitività ed a rispondere sempre più alle esigenze derivanti da una economia globale. L'esigenza avvertita da parte delle aziende è quella di accrescere la produttività attraverso un impulso agli investimenti in innovazione di prodotto e di processo e investimento negli assetti organizzativi, in sostanza, nello sviluppo del capitale umano.

Le imprese devono adeguatamente programmare tale sviluppo e, in tale processo, devono essere affiancate dalle istituzioni sia nazionali che locali le quali devono predisporre un ambiente consono al loro sviluppo.

I dati che saranno analizzati derivano dal progetto Excelsior – *Sistema informativo per l'occupazione e la formazione 2006 e 2007* - elaborato da Unioncamere.<sup>364</sup> Questo progetto indaga sui fabbisogni professionali richiesti dal mercato del lavoro attraverso l'intervista effettuata su un campione di 100 mila imprese nazionali. I dati di sintesi evidenziano anche per il 2007 un saldo occupazionale positivo, pari allo 0,8% che corrisponde alla creazione di 83.000 nuovi posti di lavoro contro i 99.200 del 2006. Una crescita piuttosto contenuta rispetto al trend del 2005 che si attesta all'incirca sugli stessi livelli del 2006, ma che risulta essere sempre più espressione di una domanda di lavoro più esigente in termini di formazione e competenze richieste. Ciò risulta evidente dal numero di assunzioni previste, per il 2007, dalle aziende con il titolo di studio di laurea o diploma (9% rispetto all'8,5% del 2006), e dalla significativa richiesta di personale che abbia già maturato un'esperienza lavorativa nella professione o nel settore.

I dati dell'indagine mostrano, quindi, che le imprese manifestano segnali importanti di reazione alle difficoltà del mercato ricercando professionalità più qualificate e in grado di fare innovazione vera e gestire relazioni complesse sia con le altre imprese che con il mercato finale. Inoltre, si evidenzia come il fattore più importante dello sviluppo e del benessere di qualsiasi società sia rappresentato dal lavoro, dall'uomo e dalla sua capacità di innovazione e

---

<sup>364</sup> Il *Sistema Informativo Excelsior*, promosso e realizzato da Unioncamere in accordo con il Ministero del Lavoro e l'Unione Europea, si colloca stabilmente, a partire dal 1997, tra le maggiori fonti informative disponibili in Italia sui temi del mercato del lavoro e della formazione ed è inserito tra le indagini con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale. I dati raccolti su un campione di oltre 100.000 imprese italiane, aggiornati con cadenza annuale, mettono a disposizione degli utenti una serie di informazioni sulla domanda di lavoro delle imprese in Italia e sulle principali caratteristiche (età, livello istruzione, esperienza, difficoltà di reperimento, necessità di ulteriore formazione, etc.) delle figure professionali richieste. Attraverso il *Sistema Informativo Excelsior* è possibile quantificare in modo puntuale il fabbisogno occupazionale e di professionalità per il breve e medio periodo distinto per le 103 province italiane e disaggregato per classe dimensionale e per attività economica di impresa.

apprendimento continuo. Questo ruolo in una nuova economia della conoscenza diverrà sempre più fondamentale ed elemento cardine per lo sviluppo dell'azienda.

Le analisi che andremo di seguito ad effettuare si focalizzeranno non solo sulle variabili caratteristiche del capitale umano, ma riguarderanno la formazione richiesta ai neo – assunti, quella offerta dalle imprese, l'esperienza lavorativa accumulata e le competenze di base necessarie e richieste dalle aziende che esprimono l'intenzione di ricorrere alla assunzione di nuovo personale.

#### *4.3.1 Analisi ed elaborazione dei dati a livello nazionale*

La nostra analisi evidenzia come il progetto Excelsior, in merito ai programmi di assunzione delle aziende, mostra alcuni fenomeni che, se da un lato manifestano la consapevole fiducia degli imprenditori nel futuro e la loro volontà di continuare ad investire nelle risorse umane, dall'altro evidenziano fenomeni di ricomposizione delle relazioni intersettoriali e interdimensionali, con la conseguente selezione o riorganizzazione strutturale della classe imprenditoriale.

Nella previsione del 2007 il saldo netto occupazionale dovrebbe assestarsi sullo + 0,8% pari ad una creazione netta di nuovi posti di lavoro di 83.000 unità nell'arco dell'anno.

I flussi di entrata ed uscita appaiono ben più consistenti ed in particolare pari a

#### **Tassi di entrata**

(valori espressi in %)

<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2003</b>	<b>2002</b>	<b>2001</b>
7,8	6,5	6,3	6,4	6,5	6,7	7,3

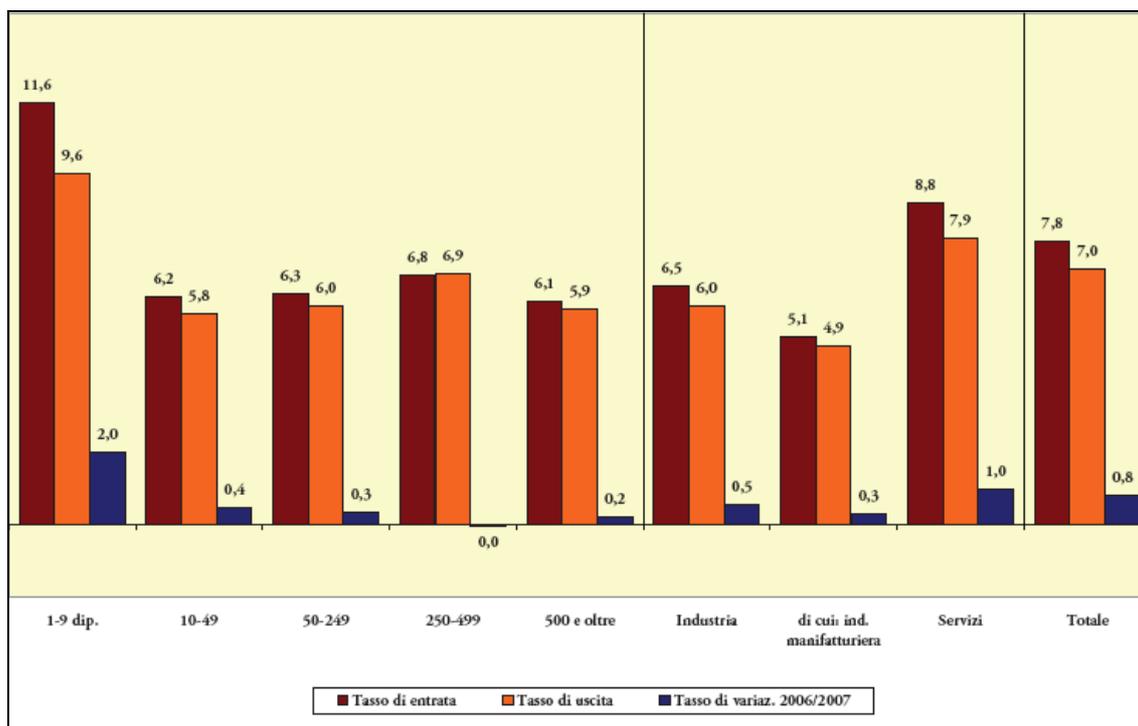
#### **Tassi di uscita**

(pensionamenti e scadenze di contratto, valori espressi in %)

<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2003</b>	<b>2002</b>	<b>2001</b>
7,0	5,6	5,4	5,0	4,0	3,5	3,4

Il saldo netto occupazionale pari allo 0,8%, ha riguardato in egual misura tutte le classi dimensionali d'impresa, ma con alcune variazioni rispetto ai dati del 2005. Infatti, le aziende di piccola e piccolissima dimensione (ossia, fino a 49 dipendenti) presentavano per il 2006 l'incremento più elevato, mentre tale incremento per il 2007 tende a diminuire a vantaggio delle aziende di medie e grandi dimensioni, come si può ben vedere dal grafico successivo.

Graf. 4.1 Tassi di variazione occupazionale previsti dalle imprese per il 2007  
(dati per classe dimensionale e settore di attività)



Fonte:

Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2007.

Per quanto attiene invece le strategie aziendali e la conseguente domanda di capitale umano, molti studi hanno messo in evidenza come il limitato ricorso al capitale umano di elevato livello cosiddetto high skill, nel nostro sistema imprenditoriale italiano, caratterizzato da dimensioni aziendali ridotte, specializzazioni a basso assorbimento di tecnologie e orientamento all'innovazione di tipo incrementale, rappresenti uno dei vincoli più rilevanti per la crescita economica e lo sviluppo competitivo della nostra struttura economico – produttiva. È possibile verificare l'evoluzione della domanda di capitale umano espressa dalle imprese attraverso l'analisi dei livelli professionali in entrata nei diversi settori economici e nelle diverse fasce dimensionali, oltre a confrontare anche i livelli di istruzione associati alle professioni richieste da parte delle aziende. Da tale analisi si evince una ulteriore diminuzione (in termini relativi) della domanda di figure professionali di livello elevato quali professioni intellettuali e tecniche corrispondenti ai grandi gruppi ISCO 1, 2 e 3.<sup>365</sup>

<sup>365</sup> La classificazione ISCO (International Standard Occupational Classification) elaborata nel 1988 dall'International Labour Office (ILO), si articola in :

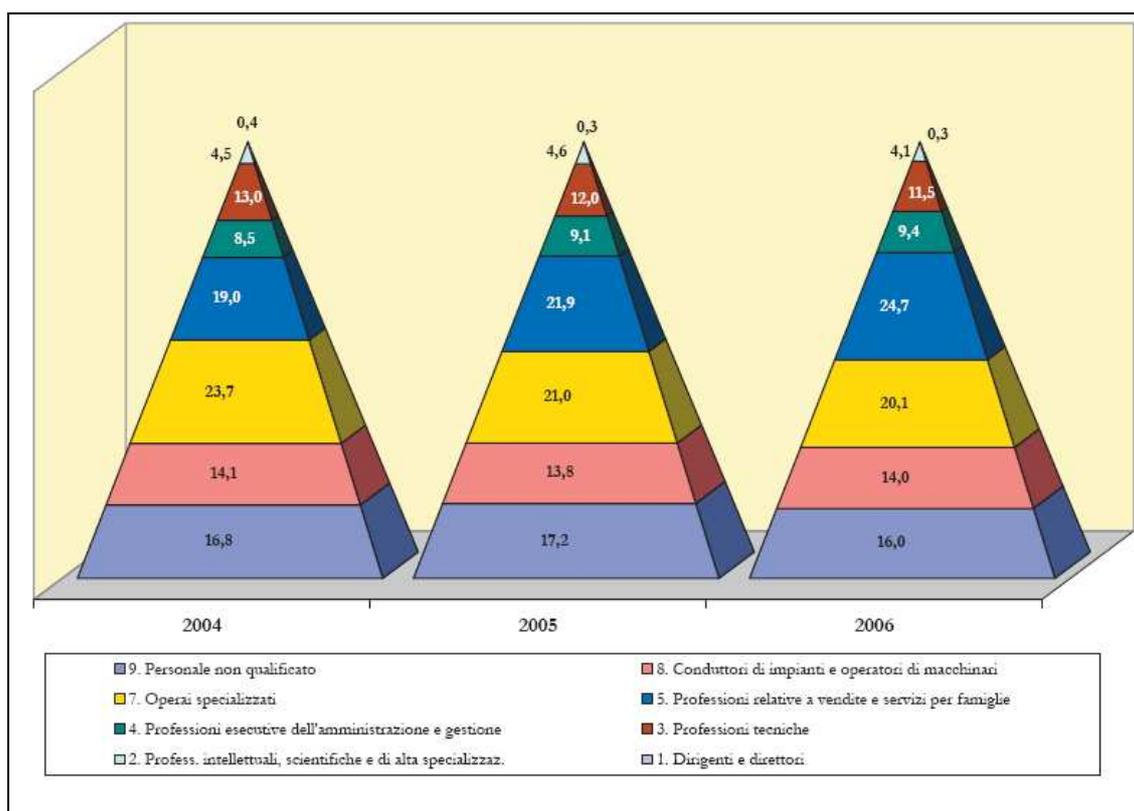
- 9 grandi gruppi (major groups);
- 24 gruppi (sub – major groups);
- 96 classi (minor groups);
- 290 categorie (unit groups).

Non viene esposto il grande gruppo delle "Forze Armate", non appartenenti al campo di osservazione di Excelsior.

Infatti, in uno scenario caratterizzato da un aumento complessivo dei flussi di lavoro in entrata (+20,7% rispetto al 2006), il gruppo professionale dei dirigenti, degli impiegati con elevata specializzazione e dei tecnici evidenzia una crescita consistente del 32% superando le 152.000 unità (contro le 115.000 circa del 2006). Tutto ciò determina la crescita di un altro punto e mezzo percentuale in termini di incidenza sul totale, che per il 2007 dovrebbe raggiungere il 18,1% rispetto al 16,6 del 2006, 16,9% del 2005 ed al 17,9% del 2004.

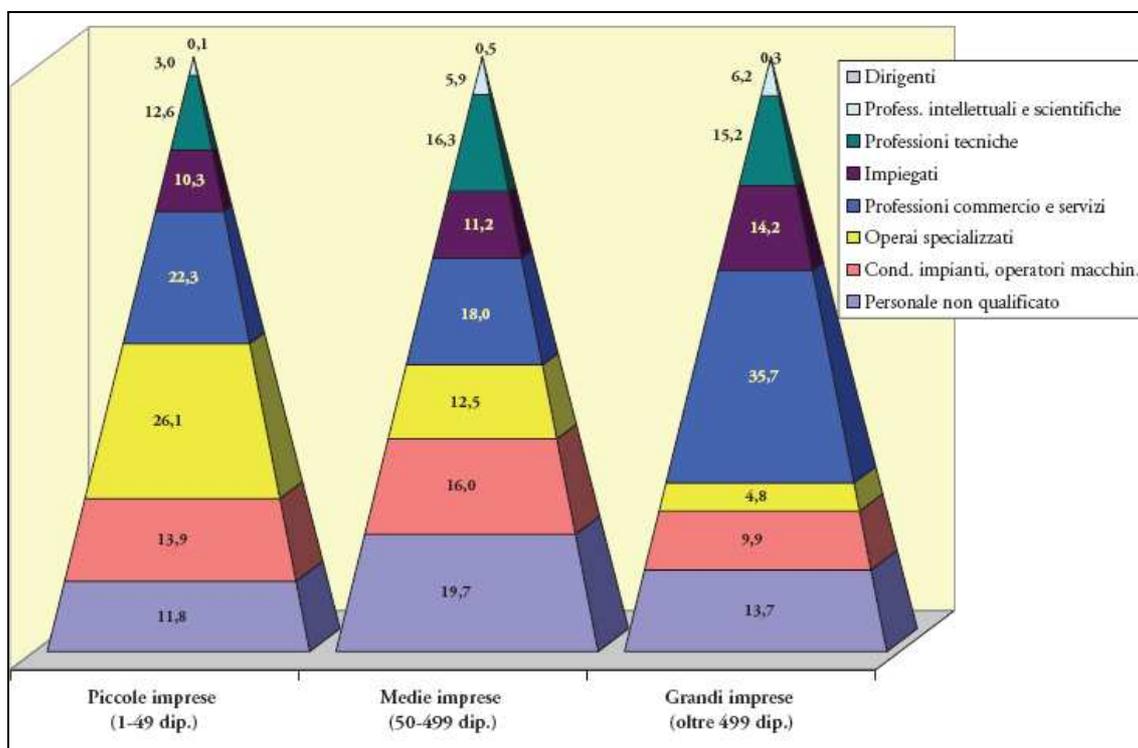
Le professioni high skill sono rappresentate quasi completamente dalle figure di laureati o diplomati che vengono assunti nella maggior parte dei casi a tempo indeterminato (il 57,5% del totale contro una media di 45,4%). Per questo gruppo sembra contare molto l'esperienza lavorativa. A conferma della rilevanza strategica di tale gruppo per le imprese che intendono acquisire tali risorse è previsto per circa un terzo delle entrate la realizzazione di interventi formativi ulteriori dopo l'assunzione, contro una media di circa il 23%.

Graf. 4.2 Professioni richieste relative a specifiche figure professionali



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni

Graf. 4.3 Distribuzione percentuale delle assunzioni previste dalle imprese per il 2007, per grandi gruppi professionali (classificazione Istat) e classi dimensionali



Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2007.

Analizzando ulteriormente i dettagli circa le specifiche figure richieste dalle imprese va evidenziata la richiesta delle high skill di professioni tecniche legate alla programmazione e gestione dei processi produttivi ed al controllo qualità delle produzioni. Il quadro delle figure high skill particolarmente dinamiche e con maggiori probabilità di impiego è completato da alcune professioni ad alto contenuto scientifico tra cui gli ingegneri civili e meccanici, i tecnici dell'ingegneria meccanica elettronica e delle telecomunicazioni a cui si accompagnano i tecnici delle scienze chimiche e fisiche. Nella tabella 4.10 sono riportate le figure high skill che hanno avuto un più alto tasso di incremento della domanda di occupazione nel periodo che va dal 2005 al 2006 e con il maggior livello di stabilità contrattuale.

Tab. 4.10 Le dieci professioni high skill<sup>1</sup> con il più elevato tasso di incremento della domanda fra il 2005 e il 2006<sup>2</sup> e il maggior livello di stabilità contrattuale

cod. ISCO	Figura	variaz. % entrate 2006/2005	Assunzioni 2006 (v.a.)	di cui (valori %)	
				in sostituzione di analoga figura già presente	con contratto a tempo indeterminato
1 ) 2142	Ingegneri civili	81,0	1.520	17,2	84,2
2 ) 3115	Tecnici di ingegneria meccanica	30,8	2.210	27,5	73,7
3 ) 3416	Addetti agli acquisti	25,9	1.460	29,8	49,5
4 ) 2145	Ingegneri meccanici	17,9	1.580	25,8	76,6
5 ) 3118	Disegnatori tecnici e progettisti	13,7	3.330	35,7	61,5
6 ) 3114	Tecnici di ingegneria elettronica e delle telecomunicazioni	13,3	1.790	25,4	61,3
7 ) 3433	Tecnici dell'amministrazione, della contabilità e affini	11,6	20.900	32,2	62,4
8 ) 3119.2	Tecnici dei processi, programmazione, qualità	11,5	2.520	35,7	58,2
9 ) 3415	Agenti di vendita e rappresentanti di commercio	9,2	12.160	28,0	57,8
10 ) 3111	Tecnici delle scienze chimiche e fisiche	6,5	980	30,9	55,1
<b>Totale high skills (ISCO 1+2+3)</b>		<b>0,6</b>	<b>110.440</b>	<b>32,8</b>	<b>60,1</b>
<b>Totale assunzioni</b>		<b>7,4</b>	<b>695.770</b>	<b>37,1</b>	<b>46,3</b>

(1) Dirigenti, impiegati con elevata specializzazione e tecnici  
(2) Sono considerate solo le professioni con almeno 500 entrate programmate per il 2006 e con quote di entrate con contratto a tempo indeterminato e non in sostituzione di analoga figura superiori alla media delle entrate per il 2006

Fonte: Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni

La flessione della domanda di dirigenti ed impiegati con elevata specializzazione e tecnici è imputabile in buona parte alle attività terziarie, poiché nei servizi a seguito di una sostanziale stabilità della richiesta di high skill ed a fronte di un aumento delle entrate totali, le alte professioni in questo settore vedono diminuire la loro incidenza dal 21,4% nel 2004 al 18,7% nel 2005 fino al 17,1% nel 2006. Mentre l'industria mostra un aumento del flusso di entrate di high skill rispetto agli anni passati da 37.000 a 38.300 assunzioni con una variazione in aumento del 3,6% che si traduce in una sostanziale stabilità dell'incidenza dell'insieme delle figure high skill sul totale pari a circa il 14%.

Nel 2007 le dieci professioni high skill più richieste dalle imprese e in base alla domanda relativa in ogni segmento di provincia si può notare che nelle province di grande impresa a prevalenza industriale prevalgono le professioni dirette alla progettazione e controllo, le province di media impresa sembrano puntare al rafforzamento delle fasi distributive e commerciali, lo stesso succede per le piccole imprese, per le quali il dovere rimane quello di rafforzare le fasi di vendita. Intervenendo, quindi, oltre che sui processi di manutenzione e ingegnerizzazione anche sull'informatizzazione dei processi e nell'utilizzo di ICT, quali leve strategiche per innalzare i livelli di produttività.

Tab. 4.11 Le differenti posizioni in graduatoria delle dieci figure high skill<sup>1</sup> più richieste nel 2007, in base al segmento provinciale

	Province di grande impresa a prevalenza industriale		Province di media impresa a prevalenza industriale		Province di piccola impresa a prevalenza industriale		Province di piccola impresa con mix industriale/terziario	
	posto in grad.	% su tot. high skill	posto in grad.	% su tot. high skill	posto in grad.	% su tot. high skill	posto in grad.	% su tot. high skill
Contabili ed assimilati	1	19,4	1	23,7	1	26,6	1	30,3
Disegnatori industriali ed assimilati	2	11,8	3	8,0	4	7,3	3	6,8
Tecnici della vendita e della distribuzione	3	10,5	2	15,2	2	12,0	2	8,1
Informatici e telematici	4	8,9	4	6,9	3	9,0	5	5,9
Ingegneri meccanici	5	5,7	6	4,2	9	2,2	6	3,2
Tecnici addetti a organizzaz. e controllo di produzione	6	3,8	5	4,7	8	2,7	8	1,9
Tecnici del controllo della qualità industriale	7	3,3	7	2,9	5	3,4	7	2,2
Spedizionieri e tecnici della distribuzione	8	2,8	9	2,3	10	1,8	4	6,4
Tecnici del marketing	9	2,0	8	2,6	6	2,8	10	1,4
Specialisti nei rapporti con il mercato	10	1,9	10	2,2	7	2,7	9	1,4

(1) I dati fanno esclusivo riferimento ai flussi occupazionali delle imprese operanti nei settori dell'industria (divisioni Ateco 15-37) e servizi alle imprese (divisioni Ateco 60-64 e 71-74).

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2007

Tuttavia, la nostra analisi deve focalizzare l'attenzione sulla variabile strategica formazione implementata da parte delle aziende.

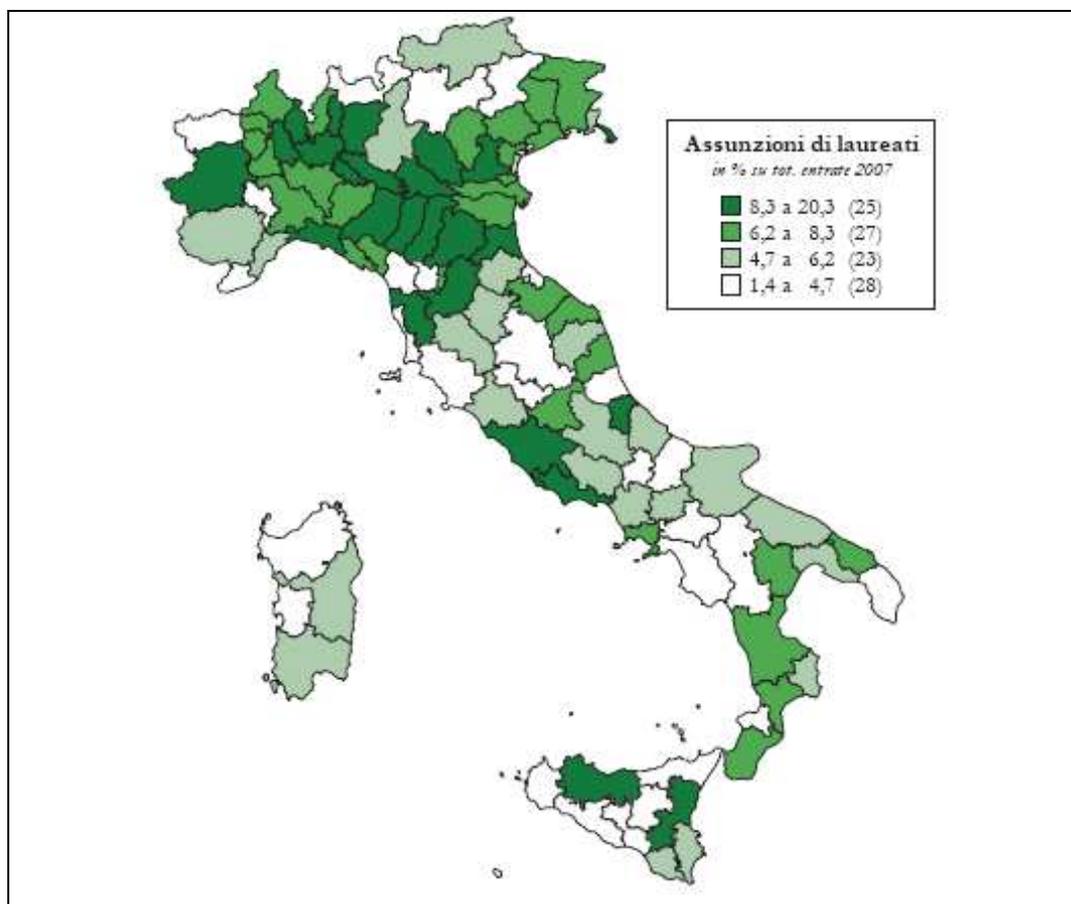
In realtà l'analisi effettuata attraverso il Sistema Informativo Excelsior ha consentito, in questi anni, alle imprese di ricavare utili informazioni in merito alla progettazione dell'offerta formativa sul territorio nazionale.

Tutto ciò è stato possibile attraverso l'esame delle tendenze in atto nei programmi occupazionali delle imprese, in merito ai livelli di istruzione posseduti e presenti. In effetti nel 2007 e 2006 si è evidenziata soprattutto per i titoli di livello universitario, nonostante la richiesta di high skill, una battuta di arresto rispetto al 2005 ed al 2004. Tale fenomeno è dovuto al fatto che le assunzioni di personale con un'istruzione di livello universitario sono sì aumentate di 16.000 unità, arrivando così a 75.300 contro le 59.400 entrate del 2006, ma il tasso di incremento relativo è risultato essere inferiore a quello della domanda di lavoro complessivamente espressa dagli imprenditori, infatti l'incidenza totale cresce di mezzo punto collocandosi al 9,0% nel 2007 contro l'8,5% del 2006 e l'8,8% del 2005. Mostra, invece, un segnale di crescita la domanda di diplomati per il 2007, oltre 57.000 in più contro le 18.000 unità del 2006, rappresentando così circa il 35% della domanda di lavoro complessiva nel 2007, un punto in più rispetto al 2006.

Le stesse tendenze sono state registrate in merito alla “formazione integrata”, ossia la formazione che considera sia il sapere scolastico, sia quello di tipo esperienziale divenuto attivo con la riforma universitaria e scolastica.

Da un punto di vista territoriale, la domanda di laureati è più consistente nelle Regioni del Nord – Ovest e del Centro rispettivamente 12,2% e 10,2%, in entrambi i casi mezzo punto percentuale in più rispetto al 2006 in cui è stata pari all’11,8% ed la 9,7%, sempre in crescita rispetto al 2005. E’ evidente come in tali zone e nelle città metropolitane collocate in tali regioni si concentrino le funzioni di indirizzo strategico del sistema, l’innovazione, la ricerca ed il capitale umano.

Fig. 4.1 La domanda di laureati<sup>1</sup> nelle province italiane



(1) Si tratta dell’insieme dei titoli universitari, compresi quelli antecedenti la Riforma universitaria (Leggi 127/97 e 4/99), ossia: laurea triennale, laurea quinquennale “tradizionale” o “specialistica”, diploma universitario.

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, 2007.

I dati relativi ai possessori di laurea si riferiscono, in base alle dichiarazioni degli imprenditori, sia al diploma universitario che alla laurea triennale e specialistica e quinquennale ante riforma.

Risultano compresi anche quelli ante riforma riferendoci non solo alla richiesta di figure in ingresso ex novo ma anche di professionalità già inserite nel mercato del lavoro.

A partire dal 2005 è stato possibile andare a valutare l'entità della domanda di personale in possesso di laurea triennale (introdotta a seguito della riforma universitaria, leggi 127/97 e 4/99), differenziandola da quella specialistica e quinquennale o quadriennale (o cosiddetto vecchio ordinamento). È quest'ultimo titolo che sembra riscontrare una chiara preferenza da parte degli imprenditori considerato che viene richiesto per il 48,3% delle entrate di laureati programmati per il 2007 (con un 6,6% relativo a corsi post – lauream quali master o dottorato), a fronte di un 16,3% riferito alla laurea breve o triennale.<sup>366</sup> Tuttavia sta aumentando una cosiddetta area di indifferenza dal 31,6% al 35,4%, ossia la quota di assunzioni per le quali non si segnalano differenze circa il livello di laurea. Il fenomeno potrebbe nascondere un più marcato interesse da parte degli imprenditori verso i contenuti professionali e l'esperienza lavorativa delle risorse umane rispetto alle loro conoscenze acquisite in campo universitario.

Il rapporto tra la formazione che il nostro sistema scolastico, professionale e universitario offre e la domanda delle imprese tende ancora oggi ad essere problematico. In effetti le imprese non si aspettano dei lavoratori pronti per l'uso, sono quindi consapevoli che esiste una quota variabile di qualificazione al lavoro che si acquisisce solo dal momento in cui si inizia a lavorare. In sostanza, esse si aspettano che il sistema formativo (potremmo definirlo primario) crei la preparazione al lavoro in senso generale, e che successivamente la specifica mansione debba essere a carico del sistema formativo dell'impresa. Ovviamente tale periodo di formazione o investimento da parte delle aziende sarà tanto più lungo quanto maggiore sarà la specificità della mansione.

La quota di personale per cui le imprese hanno previsto una ulteriore formazione non sembra avere un andamento regolare ma altalenante variando da un minimo del 65,6% nel 2004 ad un massimo del 73,3% nel 2005 per poi ridiscendere al 71,4% nel 2006. nel 2007 la percentuale di assunzioni per cui si prevede una ulteriore formazione si attesta al 75%.

Tab. 4.12 Assunti per cui si prevede una formazione iniziale (in %)

	Assunzioni con necessità di ulteriore formazione (% sul totale)	di cui:	
		solo con affiancamento	con corsi (interni o esterni)
2004	65,6	38,2	27,4
2005	73,3	48,2	25,1
2006	71,4	48,7	22,7

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

<sup>366</sup> Va segnalato tuttavia un aumento delle assunzioni con laurea triennale nel settore dei servizi.

Come si può ben evincere dalla tabella suindicata la modalità con cui, fino al 2006 ed anche per il 2007 per i neoassunti, viene erogata la formazione si compone nella maggior parte dei casi con l'affiancamento interessando quasi un assunto su due, mentre nelle altre ipotesi la formazione viene erogata attraverso dei corsi effettuati al proprio interno oppure all'esterno. La quota di assunti cui le imprese prevedono di destinare le iniziative di formazione, interne ed esterne, è di circa un assunto ogni quattro ma la quota tende a scendere. Tale diminuzione induce a pensare ad un doppio fenomeno, da un lato una diminuzione della propensione da parte delle imprese a realizzare investimenti in formazione, e dall'altro invece una sufficiente qualificazione fornita dal sistema scolastico ai futuri lavoratori. Nel corso del 2006 la quota di formazione offerta per livello di studio tende ad essere ancora elevata per i livelli di qualificazione alta e, anche se leggermente, per le qualificazioni professionali. L'andamento è riportato nella tabella 4.13.

Tab. 4.13 Assunzioni di cui si prevede una formazione iniziale con corsi, per livello di studio - (in % sul totale degli assunti in ogni anno per ciascun livello di istruzione)

	Laurea	Diploma	Formazione professionale	Nessun titolo oltre l'obbligo	Totale assunzioni con necessità di ulteriore formazione con corsi
2004	52,9	30,4	26,0	20,7	27,4
2005	51,3	27,8	26,9	15,6	25,1
2006	47,7	24,4	29,3	12,2	22,7

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

La diminuzione della formazione per i laureati e per i diplomati induce sempre a ritenere qualificata la preparazione fornita dal sistema scolastico oppure potrebbe indicare una propensione ad impiegarli in mansioni meno qualificate o specializzate. L'aumento, invece, della formazione professionale è un fattore positivo perché è collegato alla maggiore specificità delle mansioni che essi ricoprono. Risulta, invece, del tutto negativa la tendenza a diminuire l'attività formativa nei confronti di coloro che non hanno nessun titolo se non quello relativo alla scuola dell'obbligo.

Un'altra lettura che ci può fornire un andamento di come la variabile formazione nelle aziende venga gestita è come essa venga offerta in base alle classi di età ci viene offerta dalla tabella successiva.

Tabella 4.14 Assunzioni di cui si prevede una formazione iniziale con corsi, per classi di età - (in % sul totale degli assunti in ogni anno per ciascuna classe di età)

	fino a 24 anni	25-29 anni	30-34 anni	35 anni e oltre	Età non rilevante	Totale
2004	35,2	32,0	25,3	27,8	20,9	27,4
2005	27,2	33,9	19,5	19,9	21,7	25,1
2006	22,0	31,9	18,8	13,5	20,5	22,7

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

Dalla tabella 4.14 si evince come la maggior parte della formazione venga erogata per la classe d'età compresa fra 25 e 29 anni. Ciò corrisponde o a neo – laureati al loro primo impiego oppure ad assunti con titolo inferiore in cerca di una nuova qualificazione o cambio di mansione.

L'elemento che spinge verso la strategicità della variabile formativa deriva dal fatto che la maggior parte di tale formazione circa il 60% viene utilizzata per sviluppare figure nuove e per il restante 40% è indirizzata a figure per le quali il know-how è consolidato o meno complesso.

Sempre a livello di sistema economico nazionale da una verifica effettuata su una serie storica relativa agli ultimi 7 anni (dal 2000 al 2006) è possibile verificare l'entità delle aziende che hanno erogato attività formativa sia al loro interno che tramite formatori esterni (tabella 4.15)

Tab. 4.15 Imprese che hanno organizzato attività di formazione continua per i propri dipendenti, anni 2000 – 2005

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Imprese che hanno fatto formazione	203.570	207.529	296.107	268.224	239.109	253.382	268.803
Totale imprese	1.077.757	1.184.302	1.196.872	1.195.572	1.194.106	1.344.472	1.358.069
Incidenza %	18,9	17,5	24,7	22,4	20,0	18,8	19,8

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

Il dato mostra un tendenziale aumento fino al 2002 mentre tale valore tende ad assestarsi da tale anno in poi. Tuttavia, il valore riportato non è esaustivo poiché le differenze da prendere in considerazione variano a seconda del settore di appartenenza delle aziende, della dimensione e dell'area geografica di ubicazione. Un dato che appare importante valutare nel corso del tempo è l'aumento sistematico dell'attività formativa collegato all'aumento delle dimensioni aziendali.

Tabella 4.16 Imprese che hanno effettuato attività di formazione continua, per classe dimensionale – (valori percentuali)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1 – 9 Dipendenti	13,8	12,6	19,8	17,3	17,1	15,6	16,6
10 – 49 Dipendenti	39,1	38,5	45,3	37,8	26,4	26,6	27,5
50 – 249 Dipendenti	38,0	41,5	54,6	55,2	37,1	43,1	42,6
>= 250 Dipendenti	57,8	55,2	63,6	72,2	71,3	74,2	74,5
<b>Totale</b>	<b>18,9</b>	<b>17,5</b>	<b>24,7</b>	<b>22,4</b>	<b>20,0</b>	<b>18,8</b>	<b>19,8</b>

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

Nelle imprese che hanno più di 250 dipendenti la formazione può essere considerata strutturale, rientrando così nella piena attività di gestione strategica delle risorse umane e pianificazione della formazione. Per le piccole imprese invece, rappresenta un costo elevato poiché viene acquistata all'esterno, ed essa non raggiunge mai il 20%, offrendo una qualificazione a meno di un lavoratore su cinque.

Mentre si può ben affermare che nella grande dimensione, rispetto alla piccola, un lavoratore ha cinque volte più probabilità di partecipare ad attività formativa.

Le differenze relative al settore ad all'area geografica sono meno rilevanti. In particolare, per quanto riguarda il settore di appartenenza le oscillazioni maggiori riguardano probabilmente le produzioni e le innovazioni prodotte.

Tab. 4.17 Imprese che hanno effettuato attività di formazione continua, per settore – (valori percentuali)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Industria	20,2	19,3	24,6	22,0	16,2	16,1	15,3
Costruzioni	14,6	13,6	19,6	15,6	17,3	16,0	18,5
Commercio	18,9	17,3	23,8	21,1	18,2	16,4	17,5
Altri servizi	19,7	18,0	27,7	26,3	24,9	23,3	24,4
<b>Totale</b>	<b>18,9</b>	<b>17,5</b>	<b>24,7</b>	<b>22,4</b>	<b>20,0</b>	<b>18,8</b>	<b>19,8</b>

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

Il settore a minore offerta formativa è quello delle Industria, 24,6% nel 2002 fino al 15,3% del 2006. Anche quello del Commercio presenta una tendenza negativa passando dal 23,8% del 2002 al 17,5% del 2006.

Confrontando i valori fra Industria e Altri Servizi notiamo che la forbice tra i due è a favore dell'Industria nei primi due anni dal 2000 al 2001 ed a favore di Altri Servizi nei successivi.

Infine, i dati relativi alla diversa area geografica mostrano differenze più contenute. Tuttavia l'area che offre maggiori opportunità di formazione è la Nord – Est, seguita dal Nord – Ovest. Mentre Centro e Sud e Isole hanno un andamento simile con una maggiore penalizzazione per il Sud. Si veda a tal proposito la tabella successiva.

Tabella 4.18 Imprese che hanno effettuato attività di formazione continua, per area geografica – (valori percentuali)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nord - Ovest	19,3	18,2	24,8	23,0	21,5	20,3	20,6
Nord - Est	21,5	21,0	28,1	25,6	22,7	22,3	23,6
Centro	17,7	15,4	24,2	21,6	19,0	17,0	18,5
Sud e Isole	16,5	15,0	22,0	19,6	16,7	15,7	16,6
<b>Totale</b>	<b>18,9</b>	<b>17,5</b>	<b>24,7</b>	<b>22,4</b>	<b>20,0</b>	<b>18,8</b>	<b>19,8</b>

**Fonte:** Unioncamere – Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior, vari anni.

Va comunque tenuto presente che nell'offerta formativa delle aziende le tre variabili: dimensione, settore ed area geografica sono interrelate fra loro, per cui la dimensione varia per settore ed area geografica.

In conclusione, possiamo dire che vi è la tendenza da parte delle aziende a concentrare le attività formative sulle fasce giovani, il che crea una difficoltà di ricollocamento dei lavoratori meno giovani, nel caso in cui tale necessità sia dettata da una difficoltà congiunturale di calo dell'occupazione. Altra evidenza è il legame tra erogazione della formazione e qualifica formale iniziale, andando ad incrementare coloro che hanno già una buona qualificazione di base ed andando ad indebolire coloro che non hanno una iniziale qualificazione formale. Infine parrebbe necessario l'intervento della contrattazione integrativa nella attività di formazione dei lavoratori posto che le imprese che adottano una contrattazione integrativa sono solo il 4,4% e di queste solo il 13,7% interviene sulla elaborazione dei piani di formazione dei lavoratori, rappresentando solo lo 0,6% dell'universo delle aziende italiane.

## **Conclusioni**

In questo capitolo si è verificato ed analizzato come l'azione formativa, effettuata nel settore pubblico e nel settore privato, si sviluppi in maniera dissimile, ma soprattutto scaturisca da esigenze del tutto differenti.

Il settore pubblico media questa necessità da una serie di normative che in maniera progressiva sono giunte ad identificare il carattere strategico della variabile formazione, per cui l'hanno, in un certo qual modo, imposto al settore attraverso l'adozione di un piano di formazione che avesse determinati requisiti ed una certa sequenza logica. Prestabilendo per legge anche l'entità minima degli investimenti in formazione.

Dalla analisi si può evincere che le Università hanno risposto positivamente a tale obbligo avendo percepito l'importanza della formazione quale momento di sviluppo delle proprie risorse umane.

Lo stesso non si è verificato nel settore privato, dove non vi è stato alcun obbligo di tipo giuridico ma semplicemente una considerazione di ordine economico aziendale, inerente l'importanza strategica di una gestione improntata sullo sviluppo di una adeguata politica di formazione delle proprie risorse umane.

Direi che appare abbastanza scontata la maggiore attenzione che il settore privato ha verso le problematiche aziendali, tuttavia questo vantaggio da parte del privato viene limitato dal contesto socio economico italiano, poiché la formazione viene implementata solo da parte delle grandi aziende, le quali hanno le competenze e soprattutto la capacità economica di attuare dei piani di formazione continua nei confronti del proprio personale.

In questo senso il settore pubblico "recupera terreno", poiché l'obbligo è esteso a tutte le amministrazioni pubbliche qualsiasi sia la loro entità.

In conclusione, la variabile formazione è ormai percepita quale variabile strategica indistintamente dal settore pubblico e privato, permangono ancora alcune differenze che attengono le diverse culture d'impresa presenti nei rispettivi settori, comunque l'intero sistema sta cercando di colmare i gap e le differenze negative presenti per ciascun settore cercando di potenziare in modo costante e continuo il processo di sviluppo della cultura d'impresa sia nel settore pubblico che privato.

# **La progettazione e la valutazione di un Piano Formativo. Il caso dell'Università degli Studi della Calabria**

### **Introduzione**

Il presente capitolo si suddivide in due parti. La prima focalizza l'attenzione sul Case Study rappresentato dall'analisi delle politiche di formazione e dei suoi effetti sulla gestione strategica delle risorse umane nell'Università della Calabria, in particolare si analizzano le fasi della progettazione della formazione che viene effettuata cercando di ottenere così una valutazione del processo di pianificazione della formazione.

Pertanto, si analizzerà tutta l'attività svolta da parte dell'Ufficio formazione relativa alla:

7. Analisi dei bisogni formativi
8. Definizione degli obiettivi formativi
9. Piano Pluriennale di formazione realizzato
10. Piano annuale di formazione attuato
11. Monitoraggio della formazione.
12. Analisi del Regolamento per lo svolgimento delle attività di formazione

La seconda parte invece, riguarderà l'analisi di un campione strutturato di Università Statali Nazionali derivante dalla elaborazione dei dati ottenuti attraverso la somministrazione, ai loro Uffici o Responsabili della Formazione, di un questionario con il quale si tenderà non solo ad ottenere dati esclusivamente di tipo quantitativo, ma si cercherà di evidenziare dati di tipo qualitativo: la tipologia di competenze che si tende a sviluppare nell'azione formativa, se professionali o comportamentali, etc.

Appare opportuno prima di iniziare sviluppare alcune informazioni di tipo metodologico sulla tipologia di indagine prescelta nella prima parte ossia: lo studio di caso.

### **5.1 Nota metodologica**

La scelta di un tipo di indagine rispetto ad un altro dipende essenzialmente dalle domande che ci si pone all'inizio dell'analisi, preferendo una strategia di analisi rispetto ad un'altra. Partendo dal presupposto che non esiste in assoluto una strategia migliore e, quindi, non esiste

una gerarchia fra le strategie di ricerca, il punto di vista più corretto sembra essere quello pluralistico, ossia che ogni strategia può essere usata per tutti e tre gli scopi di ricerca: esplorativi, descrittivi ed esplicativi. Per cui ciò che determina la preferenza di una metodologia rispetto ad un'altra sono:

1. il tipo di domanda;
2. il margine di controllo che il ricercatore ha sui comportamenti;
3. il grado di attenzione sugli eventi contemporanei.

A queste tre variabili lo studio di caso risponde nel modo indicato nella tabella seguente:

Tab. 5.1 Situazioni rilevanti per la strategia di ricerca

<b>Strategia</b>	<b>Forma della domanda di ricerca</b>	<b>Richiede controllo dei comportamenti?</b>	<b>Attenzione su eventi contemporanei?</b>
Studio di caso	Come, perché?	No	Si

Fonte: ns adattamento da YIN ROBERT K. (2005), *op. cit.*, p. 37

Poiché le domande che ci siamo posti per la nostra analisi, ed a cui cercheremo di rispondere sono:

1. Come è stata realizzata la progettazione dell'azione formativa nell'Università della Calabria?
2. Perché è stata realizzata? Per rispondere solo o principalmente a dettami normativi o per esigenze strategico-aziendali?

Si è preferito utilizzare lo studio di caso supposto che non possiamo intervenire sui comportamenti in essere e che l'evento che andiamo ad analizzare è contemporaneo e di notevole attenzione.<sup>367</sup>

Ma perché un tale oggetto di studio? Perché anche se ormai previsto ed evidente l'assetto strategico di tale variabile, le politiche di formazione non sono ancora ben implementate ed in coerenza con il piano strategico aziendale nella gestione delle risorse umane. Questo attiene sia il settore pubblico che il settore privato. Infatti, in quest'ultimo le politiche di formazione sono prevalentemente adottate dalle sole strutture di grande dimensione, lasciando da parte tutte le PMI di cui il sistema economico italiano è per la maggior parte composto.

<sup>367</sup> Si veda a tal proposito YIN ROBERT K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando Editore, Roma, p. 40), in cui: «Lo studio di caso è adatto nell'esame di eventi contemporanei e quando i relativi comportamenti non possono essere manipolati. [...] l'elemento caratterizzante lo studio di caso risiede nella sua capacità di trattare una grande varietà di prove – documenti, oggetti, interviste e osservazioni»

## Prima Parte

### Case Study

#### 5.2 La formazione quale leva strategica nell'Università della Calabria (Unical)

È necessario partire con l'analisi dei documenti che mi sono stati messi a disposizione dell'Ufficio Formazione dell'Università della Calabria ed, a tal proposito, colgo l'occasione per ringraziare della gentile collaborazione il responsabile signor Domenico Greco, la dott.ssa Maria Grazia Scarnati e la signora Maria Vanni.

L'Università della Calabria (d'ora in poi Unical) nella procedura di pianificazione dell'azione formativa ha iniziato realizzando un'analisi dei bisogni di formazione. Tale analisi è stata condotta da parte del Consorzio Interuniversitario sulla Formazione (d'ora in poi Co.In.Fo.), realizzando un progetto di ricerca sui bisogni di formazione insieme all'Università. Prima di iniziare l'analisi del caso in oggetto, che si riferisce all'attività formativa svolta e prevista nel Piano triennale di Formazione 2004 – 2006, è bene procedere ad una breve sintesi di quello che è stato il percorso storico dell'attività di formazione negli anni precedenti tale Piano, attuata presso l'Unical.

Le prime attività di formazione all'Università della Calabria, aventi una derivazione progettuale, iniziano nel 1996 e cercano di far confluire nella elaborazione del piano programmatico le esigenze scaturenti dall'analisi dei fabbisogni e da alcune disposizioni normative. Rientrano in tale progettazione, ad es. le disposizioni previste dal D. lgs. 626/94,<sup>368</sup> oppure l'applicazione degli artt. 45 e 46 del CCNL del Comparto Università stipulato il 18/11/1996.<sup>369</sup>

L'Unical considerando la necessità di un continuo e costante aggiornamento su un argomento multidisciplinare ha dato modo al personale, interessato dalla sicurezza sul lavoro, di acquisire quelle competenze professionali necessarie per poter affrontare le problematiche scaturenti da tale argomento. Sono stati quindi organizzati dei percorsi formativi specifici.

---

<sup>368</sup> Ci si riferisce alla Legge sulla sicurezza sul lavoro ed alla formazione di tipo specifica erogata a tal proposito.

<sup>369</sup> In particolare l'art. 45, al comma 2 stabilisce che: «L'indennità di cui al comma 1 (integrazione gabellare) è riassorbita ove gli Atenei procedano, nei modi previsti dall'ordinamento vigente, anche a seguito di apposita formazione finalizzata a qualificazione professionale, all'inquadramento nella qualifica superiore del personale di cui al comma 1 nei posti vacanti, o comunque disponibili previa rideterminazione della pianta organica di Ateneo». Mentre l'art. 46, al comma 3 sancisce che: «L'indennità di cui ai commi 1 e 2 (Indennità perequativa) è riassorbita ove gli Atenei procedano, nei modi previsti dall'ordinamento vigente, anche a seguito di apposita formazione finalizzata a qualificazione professionale, all'inquadramento nella qualifica VIII del personale di cui al comma 1 e nella qualifica IX del personale di cui al comma 2, nei posti vacanti, o comunque disponibili a seguito della rideterminazione della pianta organica di Ateneo»

L'attività di formazione è stata svolta in collaborazione con il Comando dei VV. FF., e gli argomenti hanno riguardato:

1. la gestione dell'emergenza;
2. la sicurezza e le procedure di prevenzione;
3. la formazione dei lavoratori;
4. l'informazione.

Inoltre, sono stati approntati dei "Quaderni" informativi relativi ai potenziali rischi presenti sui luoghi di lavoro.

L'applicazione degli artt. 45 e 46 del CCNL del Comparto Università, ha fatto sì che si attivassero nuovi canali formativi andando a progettare ed erogare la seguente formazione:

- un corso – concorso per l'inquadramento nelle qualifiche immediatamente superiori del personale di 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> qualifica funzionale, in attuazione dell'art. 45;
- un corso – concorso per l'inquadramento nelle qualifiche immediatamente superiori del personale di 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> qualifica funzionale, art. 46, comma 2;
- un corso – concorso per l'inquadramento nelle qualifiche immediatamente superiori del personale di 8<sup>a</sup> qualifica funzionale art. 46, comma 2.

Nel corso del 1997, invece, è proseguito il percorso formativo cercando di avviare contemporaneamente un processo di avvicinamento tra Pubblica Amministrazione e utenza, per cui si è lavorato molto sui processi culturali e sulla professionalità dei dipendenti, sulle loro conoscenze, sulle loro abilità e sui loro comportamenti. Sono stati progettati corsi di formazione sui seguenti argomenti:

- informatizzazione;
- apprendimento di nuovi modelli organizzativi;
- conoscenza delle lingue straniere;
- oltre a delle specifiche richieste relative a formazione sulle tecniche documentariste e sulla comunicazione.

Il corso che ha ottenuto il maggior numero di partecipanti, pari al 35% del personale in servizio, è stato quello sui processi di informatizzazione, articolato su due modelli uno base (Word ed Excel) e l'altro avanzato (Power Point, Access, Reti Telematiche, etc.).

Alla fine dei moduli la valutazione sul grado di soddisfazione raggiunto ha richiesto anche un 3° modulo di approfondimento degli argomenti trattati. Ricordiamo che in quegli anni si stava realizzando il passaggio da una attività amministrativa-contabile, basata ancora su report realizzati manualmente, all'intuizione che un uso appropriato della tecnologia informatica avrebbe prodotto un risparmio dei tempi necessari ad elaborare tali report.

La formazione relativa al cambiamento organizzativo e di aggiornamento professionale ha riguardato solo alcune tipologie di personale, tra cui:

- personale con compiti di direzione delle macrostrutture;
- i segretari amministrativi dei Dipartimenti su materia contabile e di gestione delle attività da svolgere per gli Organi Collegiali;
- personale dell'Area Finanziaria in materia tributaria;
- personale delle biblioteche per l'automazione del sistema bibliotecario.

Nel 1998 è stato fatto rilevare che, nonostante l'esito positivo della formazione effettuata nel corso del 1997 a volte, in alcune circostanze a seguito delle risorse scarse a disposizione dell'attività formativa si sono dovuti assemblare ed erogare pacchetti formativi standard. Elemento da sottolineare è che si è cercato sempre di procedere secondo una fase progettuale e una valutazione di ciò che si stava realizzando.

La caratteristica che ha contraddistinto il processo di formazione del 1998 è stata la congruenza tra obiettivi del corso e risultati attesi dai partecipanti di seguito indicati nella tabella successiva.

Tab. 5.2 Relazione esistente tra obiettivi e risultati attesi

<b>Obiettivi</b>	<b>Risultati attesi</b>
Accrescere le competenze professionali individuali valorizzando il potenziale di ciascuno	Incrementare il senso della responsabilità. Incrementare la motivazione e l'iniziativa individuale sviluppando il senso d'appartenenza all'amministrazione e di attenzione all'utenza. Sviluppare l'orientamento al servizio e al risultato nella consapevolezza del proprio ruolo.
Riorganizzare i processi al fine di immettere elementi di cambiamento negli assetti organizzativi da poco ridefiniti	Aumentare il livello di efficienza ed efficacia delle azioni nell'ambito dello svolgimento delle attività lavorative. Innovare e semplificare le procedure.
Sviluppare sistemi di interazione, formali e informali tra i vari uffici	Aumentare il coinvolgimento di tutte le risorse disponibili. Aumentare il livello di collaborazione e creare le condizioni per il superamento di ogni eventuale difficoltà.

Fonte: ns. elaborazione

Altro corso realizzato ha riguardato l'introduzione dell'euro, rivolgendosi alle problematiche attinenti le amministrazioni universitarie e gli aspetti contabili derivanti.

Nel 1998, inoltre, si è aderito alle iniziative di formazione quali intervento nelle aree del mezzogiorno nell'ambito del sottoprogramma PASS "Formazione dei funzionari della P.A."

ed a iniziative per l'aggiornamento professionale di funzionari preposti alla trattazione di problematiche in materia di quiescenza.

L'attività formativa del 1999, invece, è stata realizzata attraverso le seguenti linee di azione:

1. azioni di sistema;
2. azioni di riqualificazione professionale;
3. azioni di cambiamento organizzativo.

Ulteriori progetti formativi hanno riguardato:

1. l'informatizzazione delle procedure d'ufficio;
2. il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori in ambiente universitario;
3. il processo di adozione dell'euro;
4. il miglioramento della conoscenza della lingua inglese.

In sostanza, volendo effettuare una prima considerazione nell'attività formativa ci si è spinti verso la formazione di base e professionale che l'ambiente esterno e la tecnologia metteva a disposizione dell'utenza della Pubblica Amministrazione.

Nell'anno 2000 si è potuto registrare un aumento delle richieste di corsi di formazione ed aggiornamento professionale. È stata chiesta una riedizione dei corsi già effettuati, ciò denota una rispondenza fra attese e quanto attuato ed inoltre l'interesse verso alcune tematiche di particolare rilievo. Pertanto l'offerta formativa ha riguardato:

1. nuovamente il miglioramento della lingua inglese con il progetto "Laboratorio linguistico";
2. l'informatizzazione delle procedure d'ufficio;
3. il miglioramento della sicurezza e della salute dei lavoratori in ambiente universitario;
4. completamento del corso volto alla conoscenza della procedura "Campus Accountant";
5. corso di formazione professionale in materia di controllo di gestione;
6. corso per tecniche Autocad;
7. corso in tema di comunicazione, sviluppo organizzativo e snellimento delle procedure per dirigenti, vice dirigenti, funzionari e collaboratori.

Nel 2001 con la formulazione del testo unico in materia di pubblico impiego D.lgs. 165/2001, viene ribadito il concetto dell'importanza dell'attività formativa all'interno delle Pubblica Amministrazione. Anche il nuovo CCNL rimarca tale valore ribadendo che "La formazione è un elemento imprescindibile finalizzata alla acquisizione di competenze, di base e distintive, e professionalità volte al miglioramento quali – quantitativo dei servizi".

Viene definita la natura di *investimento produttivo* dell'azione formativa e non di solo *costo*. Ricordiamo che nel 2001 il personale è stato re-inquadrato nelle seguenti 4 categorie:

- cat. B, area amministrativa; area servizi generali e tecnici; area socio – sanitaria;
- cat. C, area amministrativa; area tecnica, tecnico scientifica ed elaborazione dati; area socio – sanitaria; area biblioteche;
- cat. D, area amministrativa gestionale; area tecnica, tecnico – scientifica ed elaborazione dati; area socio – sanitaria; area biblioteche;
- cat. EP, area amministrativa gestionale; area tecnica, tecnico – scientifica ed elaborazione dati; area medico – odontoiatrica e socio – sanitaria; area biblioteche.

Considerato che tale raggruppamento ha fatto coincidere all'interno di ciascuna categoria diverse figure professionali aventi, a volte, natura differente, ciò ha costituito un elemento di criticità per la programmazione poiché è stato necessario a questo punto dover erogare attività formativa capace di creare all'interno di ciascuna categoria conoscenze e competenze di tipo omogeneo.

La programmazione delle attività formative per il 2001 è stata preceduta da una riunione in sede di commissione paritetica Amministrazione – OO. SS. in cui si è formulata la proposta, per il futuro, di passare da una programmazione annuale ad una pianificazione triennale delle attività formative.

Nel corso del 2002 sono molti gli eventi relativi alla formazione che vengono realizzati, innanzitutto viene presentato il progetto sull'analisi dei bisogni da parte di Co. In. Fo.. Inoltre, in accordo con le OO. SS. si decide di avviare sia una fase di valutazione delle attività formative svolte prevedendo l'assegnazione di crediti formativi alla loro conclusione, sia di passare ad una pianificazione triennale. Ecco perché si è reso necessario attuare un'analisi dei fabbisogni formativi. Uno degli scopi del piano triennale è quello di raggiungere tutte le risorse umane presenti nella compagine aziendale riuscendo così a dare risposte alle diverse esigenze manifestate dal personale. In questi anni l'Ufficio formazione si colloca all'interno "dell'Ufficio Studi, Documentazione e Formazione Professionale".

Il 2002, quindi, si chiude con l'intenzione di realizzare, sulla base dell'analisi dei bisogni di formazione effettuata, un Piano Triennale di Formazione.

Il 2003 è stato dedicato alla predisposizione del Piano Triennale di Formazione, elaborato definitivamente nel mese di dicembre del 2003, in risposta a quanto previsto a proposito della formazione continua all'art. 45 del CCNL – Comparto Università. Il Piano è stato elaborato dalla Commissione Paritetica Bilaterale appositamente costituita, prevedendo la programmazione delle attività di formazione continua ed avente quale finalità quella di

accrescere la competenza professionale del personale lungo un percorso che segua una logica di esigenze delle strutture, aspettative dei partecipanti e rotazione del personale per i prossimi tre anni.

Altro elemento importante è la modifica della denominazione e dell'organigramma della struttura dedicata all'attività formativa, infatti con D. D. 2293 del 15 settembre 2003 viene costituito il nuovo Ufficio Documentazione e Formazione del Personale Tecnico – Amministrativo costituito da tre risorse: il Sig. Domenico Greco quale responsabile dell'Ufficio, e le collaboratrici dott.ssa Maria Grazia Scarnati e la Sig.ra Vanni Maria.

Nel 2003 l'attività formativa interna non è stata molto elevata mentre è continuata l'attività formativa esterna con 42 incontri e 68 partecipanti.

Dopo questa breve ricognizione storica di quanto attuato dall'Unical precedentemente la realizzazione del Piano Triennale di Formazione andiamo a verificare come tale Pianificazione delle attività formative per il periodo 2004 – 2006 è stata realizzata ed attuata. Prima di passare all'analisi della progettazione è necessario verificare l'analisi dei bisogni effettuata da parte di Co.In.Fo. ed i relativi obiettivi formativi che ne sono scaturiti, dato il loro carattere propedeutico alla realizzazione del Piano Triennale della Formazione.

#### 1. Analisi dei bisogni formativi

Il CO.IN.FO. nel 2002 presenta l'elaborazione del progetto relativo all'analisi dei fabbisogni formativi realizzati presso L'Università della Calabria. L'esigenza di tale analisi nasce dal voler completare e realizzare quanto previsto dal CCNL – comparto Università in tema di formazione continua, in modo programmatico e permanente. Il progetto è consistito nella ricognizione delle indicazioni necessarie per poter realizzare il Piano personalizzato e rispondente alle particolari esigenze sia individuali che organizzative. Inoltre, si è inteso ricercare o verificare l'esistenza di una convergenza di opinioni e di aspettative sulla formazione continua, affinché gli obiettivi formativi potessero diventare espressione di un'unica volontà comune a tutti gli attori organizzativi coinvolti a tutti i livelli. Per poter effettuare un'analisi dei bisogni rispondente alle proprie esigenze aziendali è stato innanzitutto necessario definire cosa si intende per bisogno. La definizione di bisogno risente del diverso approccio che si vuole adottare, pertanto, appare opportuno precisare le principali definizioni di bisogno di formazione. Secondo una prima prospettiva il bisogno è individuato come una mancanza o carenza che deve esser colmata da parte dell'azione formativa. Il

formando è un vaso da *riempire* e la formazione ha il compito di versare la conoscenza nel formando. La formazione viene dunque intesa come lo strumento per colmare ciò che manca. Altri autori ravvisano, nel bisogno di formazione, la differenza che intercorre tra le competenze idealmente richieste per l'esecuzione di un compito e le competenze che l'individuo dimostra di possedere in quel momento. La formazione è l'attività volta ad adeguare le competenze al contesto, in questo caso il formando è un vaso da *plasmare* rispetto alle diverse esigenze dell'azienda, quindi la formazione ha il compito di adeguare la propria attività in funzione di ciò che l'organizzazione aziendale richiede.

La definizione di bisogno che il CO.IN.FO ha inteso adottare, invece, è andata alla radice della definizione dei bisogno intesa come *bi-sonium* nella doppia accezione di cura e necessità. Pertanto, il bisogno risulta essere necessità di *ascolto* e *attenzione*. Quindi il compito della formazione consiste nel prendersi cura delle competenze in quanto momento di crescita e di sviluppo del formando. È necessario quindi riuscire a distinguere il bisogno dalla domanda di formazione. Il bisogno è molto più ampio poiché contiene anche i pensieri dell'individuo sulla formazione, mentre la domanda esprime solo l'intenzione a partecipare alle iniziative formative.

La metodologia utilizzata nell'individuazione del bisogno di formazione si è avvalsa di due strumenti: il questionario di autovalutazione e l'intervista.

Mentre il questionario è stato somministrato a tutto il personale le interviste sono state effettuate ad un campione opportunamente scelto.

Il campione risulta composto dai seguenti soggetti:

- Il Rettore;
- Il Direttore Amministrativo;
- 6 Presidi di Facoltà;
- 7 Direttori di Dipartimento;
- 4 referenti tematici;
- 3 delegati del Rettore;
- 7 Capi Area dell'Amministrazione Centrale;
- Il Presidente delle RSU;
- 4 Rappresentanti delle OO.SS.;
- Il Presidente del Centro residenziale;
- Il Direttore amministrativo del Centro Residenziale;
- 3 Capi Area del Centro Residenziale.

Il campione è stato strutturato nel seguente modo:

1. i Dipartimenti sono stati scelti in base alla dimensione della struttura ed alle macro aree scientifico disciplinari di afferenza. La dimensione è stata definita in base al numero di personale sia docente che tecnico – amministrativo, alla entità del bilancio ed alla articolazione funzionale della struttura dipartimentale.
2. Le macro aree disciplinari di afferenza sono state quelle umanistiche e tecnico – scientifiche.
3. I Referenti tematici sono stati scelti in modo da ottenere informazioni a contenuto in parte trasversale ed in parte specialistico rispetto alle professionalità del personale tecnico – amministrativo, e quindi: sicurezza e tutela della salute, informatica, lingue straniere e internazionalizzazione e biblioteche.
4. I Delegati del Rettore coinvolti nelle interviste sono stati: il delegato alla qualità della vita e dei servizi, il delegato alla dotazione organica degli uffici ed il rappresentante del Rettore nell'Assemblea del Co.In.Fo..

Dalle interviste effettuate si rileva che:

1. in merito alla organizzazione della formazione, per quanto riguarda la scelta fra formazione interna o esterna gli intervistati convengono che per lo sviluppo di competenze di tipo generico è bene e sufficiente adottare risorse di tipo interno mentre per lo sviluppo di competenze di tipo specialistico bisogna accedere a risorse esterne.
2. Per quanto attiene la formazione dei formatori, è di fondamentale importanza, soprattutto se va a valorizzare risorse interne, le quali devono cercare di consolidare la loro esperienza e creare dei pool formativi. Nella prima ipotesi è necessario intervenire con una formazione ad hoc per i formatori stessi, i quali devono rammentare che il loro ruolo è di estrema responsabilità poiché il formatore agisce sul discente. Mentre per la creazione dei pool è necessario che si formino dei gruppi di formatori stabili, con una certa esperienza, i quali monitorando costantemente le esigenze manifestate dal personale possano progettare dei percorsi formativi specifici.
3. Le metodologie didattiche riguardavano l'ultima domanda effettuata nelle interviste, poiché si è consci che la qualità della percezione della formazione dipende anche dalle modalità di progettazione della stessa sia in termini di composizione delle aule, che di utilizzo di metodologie attive e di attività esercitate. La convinzione degli intervistati si focalizza su una metodologia che comprenda una prima fase teorica da effettuare sicuramente in aula, ma alla quale deve seguire una fase operativa (pratica) da effettuare direttamente sul campo: training on the job. Inoltre, il lavoro in aula

deve essere svolto consentendo di sviluppare capacità di lavoro in forma collaborativa e di gruppo. Le aule devono essere composte da personale omogeneo in modo da ottenere un interscambio nei processi di apprendimento.

Il questionario, invece, è stato distribuito a tutto il personale tecnico – amministrativo in organico in quel momento, ossia 720 dipendenti, le risposte chiuse richiedevano di collocare il giudizio in una scala di valori compresa tra 1, corrispondente al giudizio minimo, e 6 al giudizio massimo. La struttura del questionario era stata studiata per “fotografare” sia la domanda di formazione che una serie di elementi che andavano ad individuare gli elementi necessari per delineare il bisogno formativo. In effetti si trattava di elementi oggettivi e soggettivi. Tra quelli oggettivi il questionario aveva cercato di esplorare gli:

- **atteggiamenti, valori, scopi e preferenze**; la predisposizione da parte degli individui verso la formazione, ossia quanto questi elementi sono desiderati, preferiti e costituiscono scopi attivamente perseguiti;
- **credenze, opinioni, percezioni, aspettative, giudizi e pregiudizi**; ciò che gli individui credono sia giusto o sbagliato non direttamente ma indirettamente;
- **emozioni, sensazioni, stati d'animo e umori**; cioè quanto gli individui si sentono soddisfatti o insoddisfatti per il lavoro che svolgono e se avvertono la presenza di conflitti con i colleghi o i superiori.

Mentre, gli elementi soggettivi analizzati sono:

- **la salienza o importanza soggettiva**; delle domande la quale si colloca sicuramente su valori alti perché la formazione rappresenta il principale strumento di professionalizzazione da cui dipendono: la progressione di carriera, la motivazione sul lavoro ed una migliore qualità della vita lavorativa;
- **il grado di intrusività delle domande**; ovvero le richieste di informazioni di tipo confidenziale e delicate contenute nel questionario sono state di livello medio – basso proprio per consentire a chiunque di fornire delle risposte;
- **la dimensione temporale**; a cui si riferiva il questionario riguardava sia il passato che il presente ed il futuro.

Ritornando ai soggetti dell'indagine l'universo di riferimento è stato l'intero organico tecnico – amministrativo, 720 dipendenti. Tuttavia, di questi solo 278 hanno restituito il questionario all'Ufficio formazione, valore che rappresenta il 38,6% della popolazione. Di questi 40 sono stati eliminati poiché ad alta percentuale di mancate risposte per cui poco significativi. Pertanto, si scende a 238 questionari utili, pari al 33,1% della popolazione. Una percentuale

buona se si pensa che altre Università che hanno effettuato indagini simili sono arrivate a valori analoghi.<sup>370</sup>

La rappresentatività del campione così ottenuto mostra i seguenti riferimenti e valori:

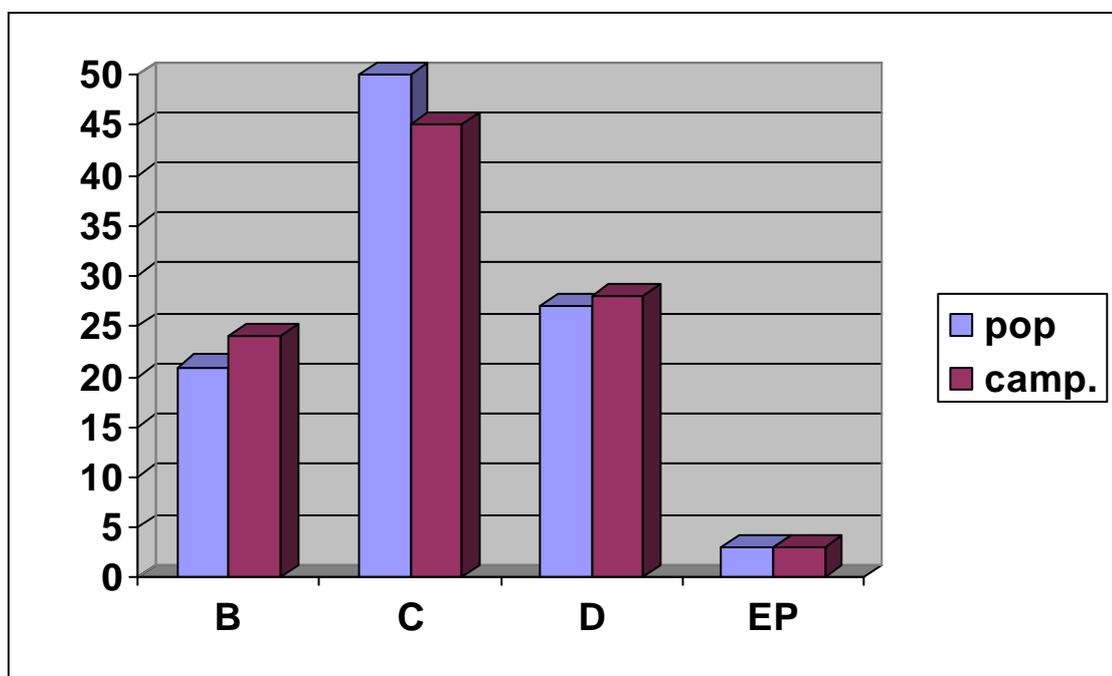
1. Rispetto alle categorie di inquadramento

Tab. 5.3 Composizione del personale e del campione rispetto alle categorie di inquadramento

<b>Categoria di inquadramento</b>	<b>Popolazione</b>	<b>Comp.%</b>	<b>Campione</b>	<b>Comp. %</b>	<b>% Rapp.</b>
B	148	21%	66	24%	45%
C	362	50%	126	45%	35%
D	191	27%	77	28%	40%
EP	19	3%	9	3%	47%
<b>TOTALE</b>	<b>720</b>		<b>278</b>		

Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *Analisi dei bisogni di formazione del personale tecnico – amministrativo dell'Università della Calabria*, Progetto di ricerca Co.In.Fo, CELID, Torino

Graf. 5.1 Valori in percentuale della Categoria di Inquadramento



Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

<sup>370</sup> Ricerche analoghe svolte nel 1998 presso l'Università di Sassari e nel 2000 presso l'Università di Bari hanno fornito percentuali rispettivamente del 32,0% e 34,8%.

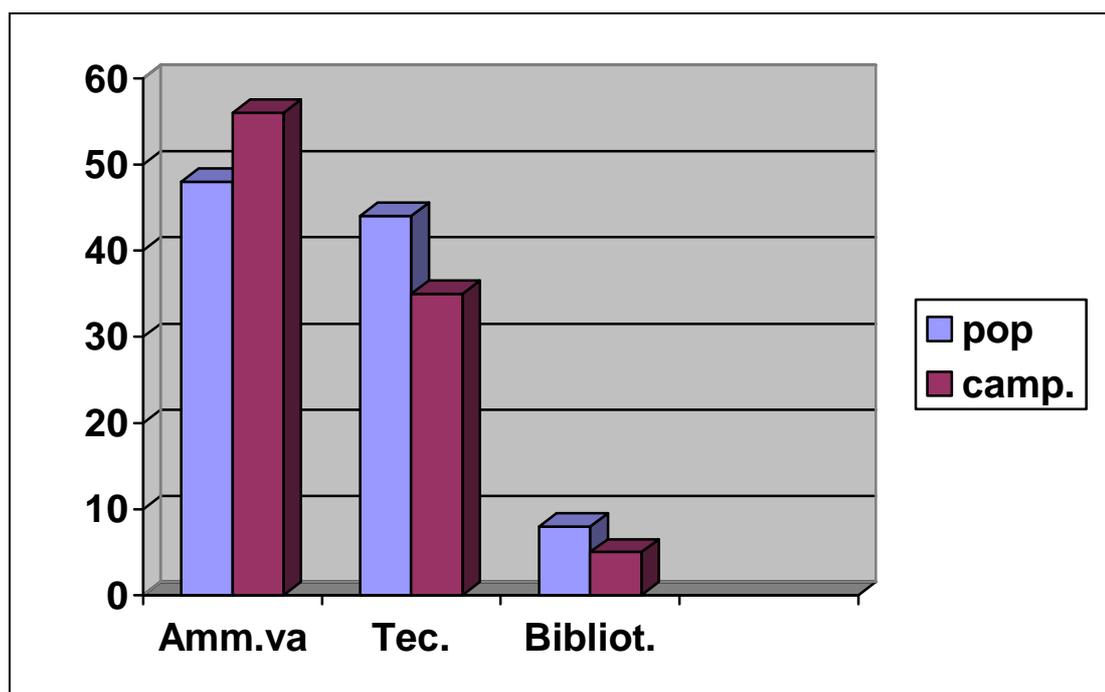
2. Rispetto all' Area di inquadramento

Tab. 5.4 Composizione del personale e del campione per area di inquadramento

Area di inquadramento	Popolazione	Comp.%	Campione	Comp. %	% Rapp.
Amministrativa	349	48%	156	56%	45%
Tecnica	315	44%	98	35%	31%
Biblioteche	56	8%	13	5%	23%
Mancata risposta	0		11		
<b>TOTALE</b>	<b>720</b>		<b>278</b>		

Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

Graf. 5.2 Area di Inquadramento



Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

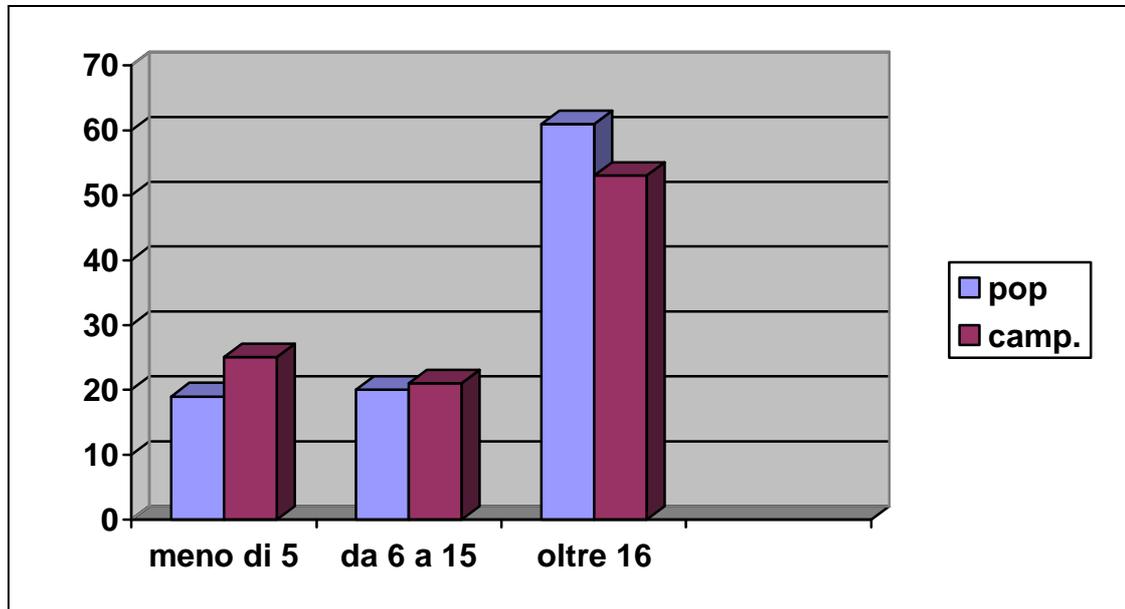
### 3. Rispetto all'Anzianità di servizio

Tab. 5.5 Composizione del personale e del campione per anzianità di servizio

Anzianità di servizio	Popolazione	Comp.%	Campione	Comp. %	% Rapp.
meno di 5 anni	134	19%	70	25%	52%
da 6 a 15	145	20%	59	21%	41%
oltre i 16	441	61%	147	53%	33%
Mancata risposta	0		2		
<b>TOTALE</b>	<b>720</b>		<b>278</b>		

Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

Graf. 5.3 Anni di servizio



Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

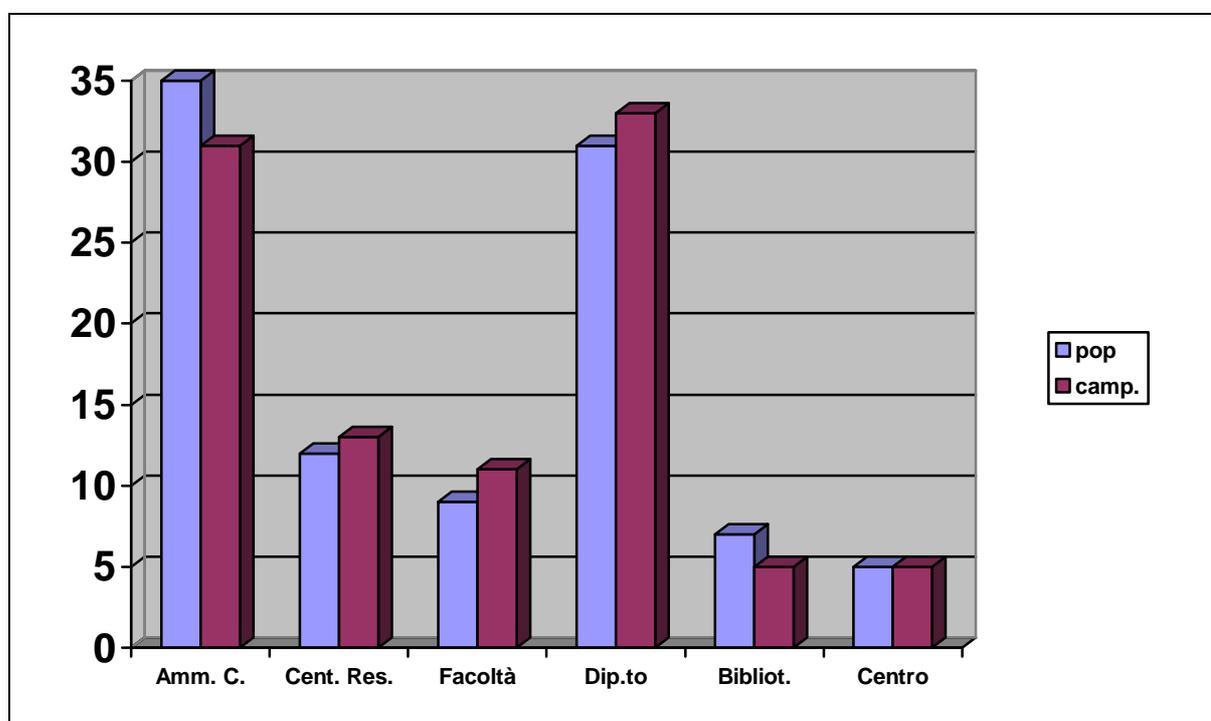
#### 4. Rispetto alla sede di servizio

Tab. 5.6 Composizione del personale e del campione rispetto alla sede di servizio

Sede di servizio	Popolazione	Comp.%	Campione	Comp. %	% Rapp.
Amministrazione centrale	249	35%	87	31%	35%
Centro residenziale	89	12%	37	13%	42%
Facoltà	65	9%	30	11%	46%
Dipartimento	226	31%	93	33%	41%
Biblioteca	53	7%	15	5%	28%
Centro mancata risposta	38	5%	15	5%	39%
	0		1		
<b>TOTALE</b>	<b>720</b>		<b>278</b>		

Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

Graf. 5.4 Sede di servizio



Fonte: ns. adattamento da Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *op. cit.*

Il questionario risulta strutturato su 8 dimensioni, accorpate per coppie logiche, che evidenziano la percezione della formazione nei rispondenti, tra cui:

- **contenuto:** chiarezza e innovazione;
- **clima:** coinvolgimento e partecipazione nei percorsi formativi;
- **struttura:** finalizzazione e organizzazione delle attività formative;
- **trasferibilità:** rispondenza ai bisogni dei soggetti e possibilità di trasferimento o applicazione al contesto lavorativo.

In sintesi, possiamo dire che dall'analisi del questionario la percezione della formazione è risultata essere caratterizzata in tutte le variabili esaminate da una prevalenza di opinioni positive. Possiamo evidenziare nella tabella 5.7 i risultati ottenuti, in merito alle variabili esplorate sull'attività formativa.

Tab. 5.7 Risultati ottenuti variabili attività formativa

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
FINALIZZATA	60,43%
RISPONDENTE AI BISOGNI	54,68%
CHIARA	53,24%
INNOVATIVA	52,16%
COINVOLGENTE	49,28%
PARTECIPATIVA	46,40%
ORGANIZZATIVA	46,40%
TRASFERIBILE	37,05%

Fonte: ns. elaborazione.

I dati così ottenuti evidenziano come ci sia una percezione aperta e disponibile nei confronti della formazione, nella misura in cui sia percepibile e caratterizzata da finalizzazione, dunque progettata ed erogata in funzione del perseguimento di obiettivi chiari e precisi e rispondenti agli effettivi bisogni professionali. Inoltre, si ravvisa la necessità che la formazione sia caratterizzata da chiarezza dei contenuti e capacità innovativa anche a livello di partecipazione e di coinvolgimento.

Riguardo le *aspettative* sulla formazione, esse rappresentano, per le risorse di un'organizzazione, il complesso degli elementi connessi ai bisogni, nonché i piani ed i progetti personali sottesi a tale sistema dei bisogni. Poiché l'analisi delle aspettative, a partire dagli obiettivi, consente di delineare meglio le informazioni necessarie ad attivare le procedure di progettazione e programmazione formativa.

La seconda parte del questionario analizza le aspettative degli individui secondo otto dimensioni. Le otto dimensioni anche qui raggruppate per coppie logiche sono:

- **problem solving**: analisi e soluzione efficace dei problemi di lavoro;
- **autonomia**: acquisizione di maggiore autonomia decisionale ed operativa;
- **relazioni**: miglioramento delle relazioni con il pubblico e delle relazioni interne;
- **benefit**: possibilità di beneficiare di incentivazioni e di progressioni professionali.

Dall'analisi di queste 4 tipologie di aspettative rispetto alla formazione, risultano positive verso tutte e 8 le dimensioni, in particolare rappresentate nella tabella 5.8.

Tab. 5.8 Le otto dimensioni indagate

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
ACQUISIRE MAGGIORE AUTONOMIA OPERATIVA	73.38%
ACQUISIRE MAGGIORE AUTONOMIA DECISIONALE	63.67%
BENEFICIARE DI PROGRESSIONI PROFESSIONALI	61.51%
RISOLVERE EFFICACEMENTE I PROBLEMI	60.43%
ANALIZZARE EFFICACEMENTE I PROBLEMI	58.63%
MIGLIORARE LE RELAZIONI CON IL PUBBLICO	57.91%
MIGLIORARE LE RELAZIONI INTERNE	48.56%
BENEFICIARE DI INCENTIVAZIONI	45.68%

Fonte: ns. elaborazione

Le aspettative sono, in primo luogo, quelle di poter ottenere una maggiore autonomia di tipo operativa e decisionale. Mentre in seconda posizione si collocano le attese relative alle progressioni professionali attraverso lo sviluppo e l'implementazione delle competenze professionali (empowerment). In terza posizione si avverte la necessità di ottenere la capacità di problem setting e problem solving, capacità percepite anch'esse come competenze acquisibili o migliorabili attraverso la partecipazione a corsi di formazione. I soggetti invece, mostrano una certa cautela sull'importanza delle politiche di formazione e sviluppo delle risorse umane relativamente al miglioramento delle relazioni interne e per la possibilità di beneficiare di incentivi di qualsiasi genere.

La terza parte del questionario evidenzia le criticità che possono ottenersi sul lavoro. Le dimensioni analizzate sono sempre 8 raggruppate per coppie logiche, tra cui:

- **competenza**: complessità del lavoro e insufficiente formazione;
- **organizzazione del lavoro**: mancanza di tempo e inadeguata organizzazione del lavoro;

- **strumenti:** insufficienza e inadeguatezza di risorse strumentali (attrezzature e tecnologie);
- **clima organizzativo:** coinvolgimento nelle decisioni e conflittualità nelle relazioni interpersonali.

In sintesi, si denota un sostanziale equilibrio tra valori positivi e negativi nella esplicitazione delle criticità percepite dal lavoratore. In effetti considerando le otto dimensioni indagate è possibile rilevare una percentuale significativa solo per le opinioni che si riferiscono alle criticità della complessità del lavoro per il 53.96% , per quelle che escludono che le criticità possano essere attribuite alle conflittualità relazionali 49.64% ed all'inadeguatezza delle attrezzature 39.21%.

Riepilogando, quindi, i valori di percezione di coloro che ritengono che le criticità che si presentano in misura massima nell'attività lavorativa sono:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
COMPLESSITA' DEL LAVORO	53.96%
MANCANZA DI TEMPO	39.93%
INSUFFICIENTE FORMAZIONE	37.41%
INSUFFICIENTE COINVOLGIMENTO NELLE DECISIONI	34.17%

Mentre, i valori dei giudizi di coloro che ritengono che le seguenti criticità si presentano in misura minima sono:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
CONFLITTUALITA' NELLE RELAZIONI INTERPERSONALI	49.64%
INADEGUATEZZA DELLE ATTREZZATURE	39.21%
INSUFFICIENZA DI ATTREZZATURE	34.17%
INADEGUATA ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO	32.37%

Considerato che in un'analisi dei bisogni le variabili che vengono indagate sono molteplici non potevano di certo mancare quelle *sociali* dirette a valutare il livello di collaborazione del personale da parte di ciascuna risorsa umana. Tale analisi fornisce utili informazioni in merito a possibili interventi formativi a sostegno del comportamento organizzativo, quindi volti a sviluppare le competenze organizzative, tra cui: comunicazione, lavoro di gruppo, motivazione, qualità del servizio, leadership, etc..

L'analisi delle risposte date porta a considerare un buon livello, positivo, dello spirito di collaborazione esistente ai vari livelli indagati, cioè tra i colleghi, con il diretto responsabile e

tra il personale tecnico – amministrativo dell’Ateneo. Andando così a confermare i valori positivi del clima aziendale.

L’analisi dei bisogni effettuata ha subito volutamente una variazione rispetto a quanto la letteratura specialistica presuppone, ossia l’indicazione da parte del personale delle “modalità organizzative della formazione”.

Questa nuova visione può derivarsi da questo nuovo contesto “sociale” a cui tutte le aziende si stanno rivolgendo sempre più negli ultimi anni.

La domanda sul questionario in merito alla metodologia formativa analizzava 16 variabili fondamentali nello sviluppo della successiva fase di programmazione formativa.

Le variabili analizzate sono raggruppate in 4 coppie logiche, di seguito indicate:

- **modalità di organizzazione:**
  - composizione omogenea dei partecipanti,
  - presenza di tutor in aula,
  - coinvolgimento di relatori interni all’Ateneo,
  - coinvolgimento di relatori esterni all’Ateneo,
- **modalità di insegnamento:**
  - lezioni,
  - esercitazioni pratico – applicative,
  - lavori di gruppo,
  - studio di casi reali,
- **modalità di apprendimento:**
  - autoapprendimento,
  - affiancamento sul posto di lavoro,
  - formazione in aula,
  - formazione a distanza,
- **modalità di valutazione:**
  - prerequisiti di ingresso,
  - strumenti finalizzati a rilevare il gradimento sull’intervento formativo,
  - strumenti finalizzati a rilevare l’apprendimento conseguito,
  - monitoraggio a distanza di tempo (follow-up).

Le preferenze espresse in merito alle suddette dimensioni sono state particolarmente significative, in merito alla **organizzazione**:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
COMPOSIZIONE OMOGENEA DEI PARTECIPANTI	73.74%
PRESENZA DI TUTOR IN AULA	54.32%
UTILIZZO DI RELATORI ESTERNI ALL' ATENEO	48.56%
UTILIZZO DI RELATORI INTERNI ALL' ATENEO	46.04%

Dai seguenti dati emerge l'importanza che i soggetti formandi danno alla necessità di costituire dei gruppi che siano quanto più possibile omogenei e vi sia, nel contempo, la presenza di un tutor in aula cui chiedere delucidazioni e informazioni

Invece, rispetto alle **modalità di insegnamento**, le percentuali con cui i rispondenti si sono espressi sono state le seguenti:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
STUDIO DI CASI REALI	72.66%
ESERCITAZIONI	70.14%
LEZIONI	59.35%
LAVORO DI GRUPPO	56.83%

Da cui si evince l'esigenza di una metodologia meno tradizionale e più improntata allo studio pratico delle problematiche (problem setting e problem solving).

Per quanto riguarda le **modalità di apprendimento** le opinioni sono state:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
FORMAZIONE IN AULA	64.75%
AFFIANCAMENTO SUL POSTO DI LAVORO	49.28%
AUTOAPPRENDIMENTO	37.41%
FORMAZIONE A DISTANZA	26.62%

Infine, per quanto attiene le **modalità di organizzazione della formazione** le opinioni manifestate sono:

VARIABILI	PERCENTUALE POSITIVA
RILEVAZIONE DELL' APPRENDIMENTO CONSEGUITO	67.99%
STRUMENTI FINALIZZATI A RILEVARE IL GRADIMENTO SULL' INTERVENTO FORMATIVO	55.76%
MONITORAGGIO A DISTANZA DI TEMPO	54.68%
PREREQUISITI DI INGRESSO	49.28%

Un altro breve cenno va fatto alla **domanda di formazione** manifestata dal personale, considerato che la competenza professionale degli individui è costituita dal sapere (le conoscenze), dal saper fare (le capacità) e dal saper essere (atteggiamenti e cultura d'impresa), che insieme costituiscono l'insieme delle competenze organizzative.

La domanda di formazione è costituita dall'insieme delle necessità formative che sovrintendono a questi tre livelli.

Nell'ultima parte del questionario, quindi, è stato chiesto al personale di indicare le attività formative a cui vorrebbero partecipare specificando il livello di interesse fra base e avanzato.

Le risposte sono state organizzate per categoria ed area di inquadramento e per ciascuno dei 7 ambiti formativi: giuridico – normativo, economico gestionale, biblioteconomico, linguistico, informatico, organizzativo e comportamenti organizzativi.

Tab. 5.9 Domanda di formazione espressa dalla Cat. B - Area Amministrativa

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Sicurezza sulla salute Disciplina contrattuale Legislazione universitaria Analisi ed interpretazione delle norme	Base
Economico-gestionale	Controllo di gestione Gestione e rendicontazione progetti di ricerca Bilancio	Base
Biblioteconomico	Corso archiviazione	Base
Linguistico	Lingua inglese	Base
Informatico	Internet, posta elettronica, Word, Excel	Base
Organizzativo	Corso lavorare per progetti	Base
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Relazioni con il pubblico Comunicazione interpersonale Lavoro di gruppo	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.10 Domanda di formazione espressa dalla Cat. B - Area Tecnica

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Non significativi	< 7 %
Economico-gestionale	Non significativi	< 7 %
Biblioteconomico	Non significativi	< 7 %
Linguistico	Corso di lingua inglese	Base
Informatico	Word, Excel, Internet	Base + Avanzato
Organizzativo	Non significativi	< 10 %
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Relazioni con il pubblico Comunicazione interpersonale Lavoro di gruppo	Base

Fonte: ns. elaborazione

Per quanto riguarda invece il personale di categoria C, questo si muove all'interno di tre Aree: amministrativa, tecnica e biblioteche, evidenziando una domanda di formazione per ciascun ambito ed area appresso specificata.

Tab. 5.11 Domanda di formazione espressa dalla Cat. C - Area Amministrativa

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Semplificazione e accesso atti amministrativi Disciplina contrattuale Legislazione universitaria Analisi ed interpretazione delle norme Valutazione attività amministrativa	Avanzato
Economico-gestionale	Non significativi	< 14 %
Biblioteconomico	Non significativi	< 14 %
Linguistico	Lingua inglese	Base Avanzato
Informatico	Word, Excel, Powerpoint, Access	Base Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti	Base
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Relazioni con il pubblico Comunicazione interpersonale Lavoro di gruppo	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.12 Domanda di formazione espressa dalla Cat. C - Area Tecnica

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Disciplina lavori pubblici Legislazione universitaria	Avanzato
Economico-gestionale	Non significativi	< 14 %
Biblioteconomico	Corso di ricerche on line	Avanzato
Linguistico	Lingua inglese e spagnola	Base - Avanzato
Informatico	Posta elettronica, Internet, Word, Excel, Powerpoint,	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti	Base
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Relazioni con il pubblico	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.13 Domanda di formazione espressa dalla Cat. C - Area Biblioteche

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Analisi ed interpretazione norme Disciplina contrattuale Legislazione universitaria Disciplina lavori atipici	Base - Avanzato
Economico-gestionale	Gestione e rendicontazione progetti di ricerca Attività commerciale nell'Università Contabilità economico – patrimoniale Controllo di gestione Disciplina fiscale Corso di bilancio	Base - Avanzato
Biblioteconomico	Corso di ricerche on line e di Thesaurus Corso di automazione delle biblioteche Corso di classificazione Corso di reference service Corso sulla catalogazione, soggettazione, archiviazione	Avanzato
Linguistico	Lingua inglese, tedesca, francese e spagnola	Base - Avanzato
Informatico	Creazione e gestione pagine html	Base - Avanzato

	Multimedialità e ipertesti Publisher Posta elettronica, Internet, Word, Excel, Powerpoint,	
Organizzativo	Corso lavorare per progetti Corso marketing e comunicazione istituzionale	Base
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Comunicazione interpersonale Lavoro di gruppo Relazioni con il pubblico	Base

Fonte: ns. elaborazione

Per il personale di categoria D, invece la domanda di formazione si manifesta per ciascun ambito:

Tab. 5.14 Domanda di formazione espressa dalla Cat. D - Area Amministrativa

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Semplificazione e accesso atti amministrativi Riforma degli ordinamenti didattici Analisi ed interpretazione norme Disciplina contrattuale Legislazione universitaria Disciplina lavori atipici	Base - Avanzato
Economico-gestionale	Gestione e rendicontazione progetti di ricerca Contabilità economico – patrimoniale Corso di bilancio	Base - Avanzato
Biblioteconomico	Non significativo	< 14 %
Linguistico	Lingua inglese	Base - Avanzato
Informatico	Posta elettronica, Internet, Word, Excel,	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti	Avanzato
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Gestione e motivazione collaboratori La leadership Lavoro di gruppo Relazioni con il pubblico	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.15 Domanda di formazione espressa dalla Cat. D - Area Tecnica

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Sicurezza e tutela della salute Riforma degli ordinamenti didattici	Base - Avanzato
Economico-gestionale	Gestione e rendicontazione progetti di ricerca	Base - Avanzato
Biblioteconomico	Non significativi	< 17 %
Linguistico	Lingua inglese	Base - Avanzato
Informatico	Creazione e gestione pagine html Multimedialità e ipertesti Grafica e fotografia digitale Multimedialità e ipertesti Hardware Word, Excel	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti Organizzazione del lavoro	Base
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Gestione e motivazione collaboratori Relazioni con il pubblico	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.16 Domanda di formazione espressa dalla Cat. D - Area Biblioteche

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Analisi ed interpretazione norme Disciplina contrattuale Disciplina pensionistica previdenziale Riforma ordinamenti didattici Sicurezza e tutela della salute	Base - Avanzato
Economico-gestionale	Attività commerciale nell'Università	Base - Avanzato
Biblioteconomico	Corso di ricerche on line e di Thesaurus Corso di automazione delle biblioteche Corso di classificazione Corso di reference service Corso sulla catalogazione, soggettazione, archiviazione	Avanzato
Linguistico	Lingua inglese, tedesca, francese e spagnola	Base - Avanzato
Informatico	Creazione e gestione pagine html Multimedialità e ipertesti Publisher Posta elettronica, Internet, Word, Excel, Powerpoint,	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti Organizzazione del lavoro	Base - Avanzato
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Gestione e motivazione dei collaboratori Leadership Comunicazione interpersonale Relazioni con il pubblico	Base

Fonte: ns. elaborazione

Infine la categoria EP ha espresso la seguente domanda di formazione per le due aree di appartenenza

Tab. 5.17 Domanda di formazione espressa dalla Cat. EP - Area Amministrativa

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Analisi ed interpretazione norme Disciplina contrattuale Valutazione dell'attività amministrativa Disciplina dei lavori pubblici Legislazione universitaria Semplificazione e accesso atti amministrativi	Avanzato
Economico-gestionale	Corso di controllo di gestione Bilancio e contabilità economico - patrimoniale Corso attività commerciali Disciplina fiscale	Avanzato
Biblioteconomico	Non significativi	
Linguistico	Lingua inglese, francese	Base - Avanzato
Informatico	Posta elettronica, Internet, Word, Excel, Powerpoint,	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti Organizzazione del lavoro	Avanzato
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Gestione e motivazione dei collaboratori Leadership Comunicazione interpersonale	Base

Fonte: ns. elaborazione

Tab. 5.18 Domanda di formazione espressa dalla Cat. EP - Area Tecnica

AMBITO	DOMANDA	LIVELLO
Giuridico-normativo	Analisi ed interpretazione norme Disciplina contrattuale Valutazione dell'attività amministrativa Disciplina dei lavori pubblici Legislazione universitaria Semplificazione e accesso atti amministrativi	Interesse generalizzato
Economico-gestionale	Corso di controllo di gestione Bilancio e contabilità economico – patrimoniale Corso attività commerciali Disciplina fiscale	Interesse generalizzato
Biblioteconomico	Biblioteca digitale, catalogazione e classificazione	Interesse generalizzato
Linguistico	Lingua inglese, francese	Base - Avanzato
Informatico	Gestione DB Relazionali, Posta elettronica, Internet, Word, Excel, Powerpoint,	Base - Avanzato
Organizzativo	Corso lavorare per progetti Organizzazione del lavoro	Avanzato
Comportamenti organizzativi	Qualità del servizio Gestione e motivazione dei collaboratori Leadership	Base

Fonte: ns. elaborazione

Dall'analisi della domanda espressa da parte del personale si evince che ad eccezione di una prima categoria B che richiede corsi di base le altre categorie C, D ed EP richiedono dei corsi sempre più avanzati e specialistici. La richiesta che sembra, per le diverse categorie, quasi equilibrarsi è dovuta al fatto che la maggior parte del personale di categoria C risulta essere molto qualificato (laurea, master, iscrizione albi professionali, etc.), pertanto, in grado di manifestare le stesse esigenze formative delle categorie superiori.

## 2. Definizione degli obiettivi formativi

Gli obiettivi, quindi, che si evincono da tale analisi dei bisogni molto accurata che addirittura è giunta ad analizzare la domanda di formazione, andando a cercare le professionalità che il personale richiede direttamente, saranno rivolti ad una progettazione delle politiche di formazione tese ad aumentare sempre più la qualificazione del personale che risulta essere già qualificato, ma nel contempo cerca, attraverso una formazione generalizzata di base, di equilibrare l'intero personale ottenendo una base quasi omogenea da cui partire per poter successivamente pensare di sviluppare le risorse particolari o cosiddette "distintive".

Dall'analisi quali-quantitativa dei dati analizzati in base ai bisogni e alla domanda di formazione manifestata gli obiettivi che si evincevano in maniera particolareggiata e che sono serviti per la progettazione del Piano Triennale di Formazione, sono stati:

- a. sviluppare la consapevolezza ed il senso di appartenenza all'organizzazione e la condivisione degli obiettivi organizzativi;
- b. migliorare i processi di comunicazione interna tra le strutture dell'Ateneo;
- c. sviluppare a tutti i livelli e secondo esigenze in parte comuni ed in parte differenziate le competenze professionali del personale in funzione della complessità dei compiti;
- d. potenziare le competenze del personale con compiti di responsabilità in particolar modo per coloro che sono preposti a ruoli di coordinamento e di gestione delle risorse umane;
- e. creare "Valore Aggiunto" in termini di qualità del servizio e di immagine dell'Ateneo, anche e soprattutto attraverso l'adozione di adeguati atteggiamenti comportamentali.

Mentre gli obiettivi b) e c) sono correlati a interventi formativi capaci di incidere sul livello delle conoscenze e delle capacità, gli obiettivi a), d) ed e) sono correlati a interventi formativi capaci di incidere sul livello di consapevolezza di ruolo, ovvero sulla cultura del servizio "cultura d'impresa". L'obiettivo c), inoltre, è correlato a interventi formativi capaci di incrementare le capacità organizzative di gestione, trattamento e trasferimento delle informazioni.

### 3. Piano Pluriennale di formazione realizzato

Il Primo Piano Triennale Formativo realizzato da parte dell'Università della Calabria – Ufficio Documentazione e Formazione Personale Tecnico – Amministrativo, ed approvato dagli Organi di Governo in sede di Contrattazione Decentrata il 25 gennaio 2004, ha riguardato gli anni che vanno dal 2004 al 2006.

Il Piano è stato organizzato individuando per ciascuna attività formativa l'ambito, il contenuto, la durata e i destinatari. Gli ambiti entro cui il Piano triennale si è mosso sono stati, innanzitutto, volti a sviluppare delle competenze di base di tipo generico in ambito organizzativo, informatico e linguistico. Inoltre, si è cercato di formare e sviluppare le conoscenze e competenze di tipo specialistico in ambito biblioteconomico, giuridico – economico, economico – gestionale e tecnico – scientifico. Infine, sono stati individuati gli ambiti entro cui migliorare i comportamenti di tipo organizzativo tra cui l'orientamento alla cultura del servizio pubblico, il miglioramento delle relazioni interne ed esterne e la motivazione e la gestione delle risorse umane.

#### 4. Piano annuale di formazione attuato

In realtà non esiste come documento uno specifico piano annuale di formazione, tuttavia esiste nella sostanza poiché annualmente vengono proposte delle attività formative nell'ambito più ampio delle indicazioni contenute nel Piano Triennale.

In effetti, volendo analizzare ciò che è successo nei rispettivi anni è possibile verificare che nel corso del 2004 i corsi di formazione e aggiornamento professionale realizzati sono stati 17 coinvolgendo 390 unità di personale. Le tematiche che sono state sviluppate riguardano il presidio della qualità della formazione, i metodi e le tecniche di gestione d'aula, le relazioni con il pubblico, le competenze relazionali e la comunicazione interna, le tecniche di motivazione sul lavoro, il protocollo informatico, etc..

Insieme alle attività formative interne sono state realizzate anche attività formative esterne, in particolare, 65 sono state le unità di personale coinvolto in 46 corsi esterni per un investimento pari a 160.783,76 euro, su una previsione di bilancio di 150.000,00.

Nell'anno 2005, invece, l'attività dell'Ufficio formazione del personale è proseguita sulla base del Piano Triennale di Formazione 2004 – 2006. Si è cercato di dare maggiore enfasi intensificando l'attività formativa interna, pertanto, i corsi di formazione e aggiornamento professionale svolti in sede sono stati 18 con una partecipazione di 392 unità di personale. Le tematiche che sono state sviluppate nel corso del 2005 hanno riguardato le relazioni con il pubblico, i procedimenti amministrativi, le lingue, l'informatica, le competenze relazionali e la comunicazione interna, accanto alla formazione interna si è associata quella esterna erogando nel corso del 2005, 46 attività di formazione esterna che hanno coinvolto 68 unità di personale. Andando a valutare la spesa per investimenti formativi sostenuta nel 2005 notiamo che essa è variata, anche se di poco, aumentando di circa 8.500,00 euro.

Nella tabella successiva sono riportati i dati di sintesi di quanto indicato.

Tab. 5.19 Dati di sintesi della formazione per l'anno 2005

<b>Tipo di formazione</b>	<b>Numero corsi</b>	<b>giorni</b>	<b>Costi</b>	<b>N°. partecipanti</b>
Corsi fuori sede	48	138	78.274,76	68
Corsi in sede	18	83	89.264,00	321
Corso "Donne e istituzione" Ministero Pari Opportunità	1	30	Ministero Pari Opportunità	3
<b>Totale</b>	<b>67</b>	<b>215</b>	<b>168.538,76</b>	<b>392</b>

Fonte: ns. elaborazione

L'Ufficio anche per il 2005 ha mantenuto la stessa organizzazione in termini di personale, mentre è aumentato il bilancio a propria disposizione passando dai 150.000,00 euro del 2004 ai 278.000,00 euro per il 2005

Per il 2006 è stata programmata un'attività formativa diretta a sviluppare competenze di tipo specialistiche inerenti l'ambito linguistico, informatico, biblioteconomico e tecnico. Accanto a queste attività di tipo specialistico sono state programmate attività formative rivolte ai processi di verticalizzazione e di sviluppo del personale, del loro inquadramento giuridico – economico, cercando di erogare corsi contenenti competenze generali e speciali.

Altro obiettivo che l'Ufficio Formazione intende conseguire è l'accreditamento da parte della Regione Calabria per lo svolgimento di attività formative per i dirigenti ed i dipendenti degli Enti Pubblici e Privati che agiscono nel nostro territorio. Divenire, quindi, parte attiva rivolgendo il prodotto formativo all'esterno.

Durante il 2006 sono continuate le attività relative alla formazione svolte sulla base del Piano Triennale di Formazione 2004 – 2006, e sulla base del Piano Annuale 2006 predisposto dall'Ufficio Formazione. I corsi di formazione organizzati dall'Ateneo sono stati 22 a cui hanno partecipato 987 unità di personale. L'attività di formazione esterna ha visto sviluppare 43 corsi coinvolgendo 58 unità di personale. I costi sostenuti ed i dati di sintesi dell'attività formativa svolta nel 2006 sono riportati nella tabella successiva.

Tab. 5.20 Dati quantitativi di sintesi sull'attività formativa svolta nel 2006.

	<b>Numero corsi/moduli</b>	<b>Costi di formazione</b>	<b>N.° partecipanti</b>
<b>Corsi fuori sede</b>	43	60.680,00	58
<b>Corsi di inglese</b>	1	45.000,00	250
<b>Corso Biblioteche</b>	1	11.000,00	60
<b>Corso per verticalizzazioni</b>	20	122.000,00	687
<b>Totali</b>	65	249.000,00	1055

Fonte: ns. elaborazione

I risultati espressi dai questionari di valutazione, in merito alla struttura, al clima, ai contenuti ed alla professionalità dell'azione formativa, si sono attestati su valori pari a 6/7, in base alla scala di misura prevista dai questionari. Alla fine di questo Piano Triennale di Formazione un solo dato quantitativo risulta sufficiente per evidenziare l'enorme sforzo effettuato da un

Ufficio Formazione ai primi passi e da parte dell'Ateneo che ha avvertito l'esigenza di sviluppare questa variabile altamente strategica nei confronti delle proprie risorse umane, ed è rappresentato dal numero delle unità di personale che hanno partecipato ad attività di formazione dal 2004 al 2006, pari a 1955. Una considerazione particolare va fatta ai corsi organizzati per lo sviluppo della carriera (verticalizzazioni) che ha visto la partecipazione, fra attività formativa generale di base ed attività formativa di tipo specialistica professionale, ben 687 unità di personale. Un buona occasione per poter incontrare quasi tutto il personale tecnico – amministrativo dell'Ateneo.

Un buon risultato suggellato soprattutto dalla nuova programmazione per il 2007, in cui sono stati individuati i nuovi ambiti entro cui sviluppare la formazione: organizzativo, informatico, linguistico, biblioteconomico, giuridico – normativo, economico – gestionale e tecnico – scientifico.

Alcuni percorsi formativi sono diretti ad un orientamento verso lo sviluppo della cultura del servizio pubblico, altri all'orientamento ed al miglioramento delle relazioni interne ed esterne, mentre altre alla valorizzazione e sviluppo delle risorse umane in merito alla loro crescita professionale e tecnica nei rispettivi settori di attività.

Attualmente è in corso la realizzazione del nuovo Piano Triennale per la Formazione 2007 – 2009, sarà necessario forzare i tempi attraverso incontri congiunti tra Amministrazione, Rappresentanze Sindacali, RSU e soprattutto il diretto coordinamento da parte dell'Ufficio Formazione che deve sovrintendere nella attività di pianificazione andando a raccordare le esigenze del management aziendale, mitigate dalle OO.SS. e tese a soddisfare i bisogni manifestati da parte delle risorse umane dell'Ateneo.

Gli obiettivi strategici che attendono l'Ateneo e l'Ufficio Formazione sono quelli di:

- Ottenere l'accreditamento da parte della Regione Calabria per lo svolgimento di attività formative per i dirigenti e dipendenti degli Enti Pubblici e Privati operanti nel territorio calabrese.
- L'acquisizione dei fondi necessari per poter realizzare il nuovo Piano Triennale relativo alla Formazione del personale tecnico – amministrativo per il 2007 – 2009, il cui costo si aggira presumibilmente intorno ai 60.000,00 euro.

##### 5. Monitoraggio della formazione.

La formazione realizzata è stata oggetto di accurata analisi e valutazione da parte dell'Ufficio stesso. La valutazione della qualità dei corsi è stata effettuata attraverso la distribuzione, compilazione ed elaborazione di appositi questionari rivolti ai formandi con i quali si esprime

la validità del corso frequentato, l'organizzazione e la qualità della docenza, ossia il grado di soddisfazione avvertito da parte dell'utente finale. Lo strumento che è stato utilizzato è il "Differenziale semantico" capace di misurare efficacemente le dimensioni che concorrono a percepire la qualità della formazione.<sup>371</sup> Nell'attività di valutazione, attraverso i questionari, sono state utilizzate due scale metriche diverse, nella prima i corsisti potevano attribuire un valore da 1 a 6 per ciascuna coppia di aggettivi opposti, dove 1 rappresentava il minimo e 6 il valore massimo, nella seconda la scala di valori andava da 1 a 7.

I dati ottenuti sono stati rappresentati nei grafici successivi, mentre nelle tabelle viene riportato il valore medio della valutazione finale dei corsi con scale di valori dal 1 a 6 e da 1 a 7.

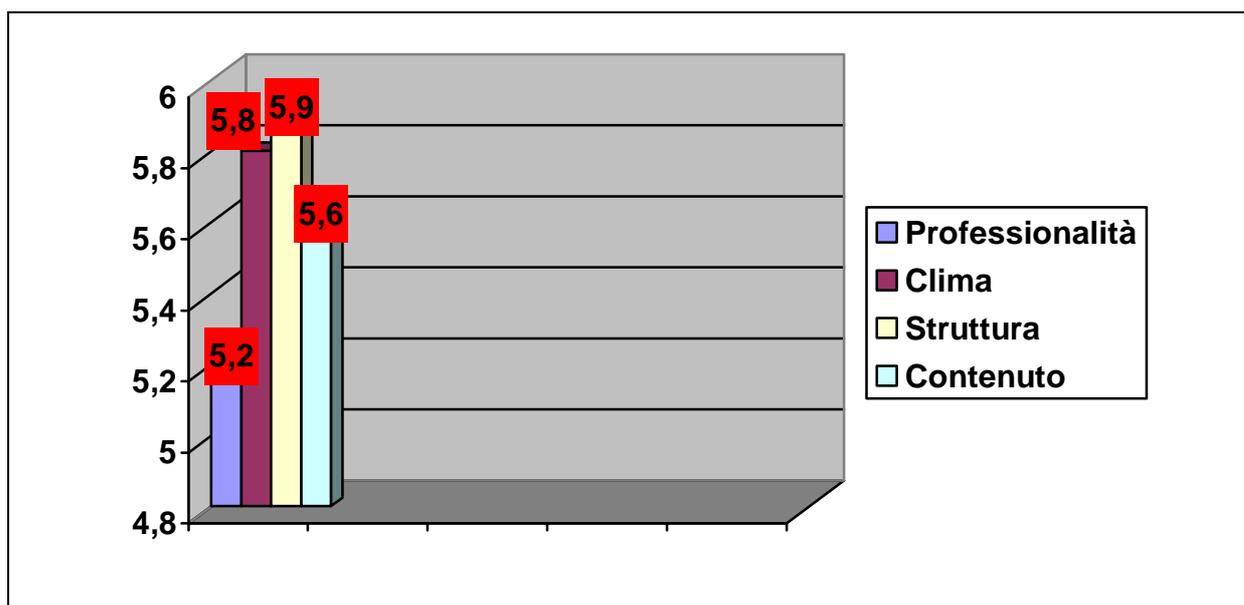
Tabella 5.21 Valore medio della valutazione finale dei Corsi di formazione svolti nell'anno 2004 con scala di valori da 1 a 6.

<b>DIMENSIONI</b>	<b>MEDIA</b>
Contenuto	5.6
Struttura	5.9
Clima	5.8
Professionalità	5.2
Media Totale	5.6

**Fonte:** ns adattamento da NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Relazione anno 2004*, p. 393.

<sup>371</sup>Tecnica di ricerca qualitativa basata sul concetto delle scale ordinali. Consiste in due definizioni antitetiche di un aggettivo o qualità poste agli estremi di una scala a 5 valori (es. eccitante 1-2-3-4-5 rilassante). L'ipotesi di Osgood è che le parole rappresentano comportamenti, sia pure verbali, in relazione ai quali il pensiero assume il ruolo di stimolo. Le parole, quindi, si prestano ad essere utilizzate come strumenti di mediazione rappresentativa del pensiero. Tali osservazioni hanno suggerito a Osgood la tipica forma del suo strumento di rilevazione del significato, determinata dalla presenza di coppie polari di aggettivi.

**Graf. 5.5** Valutazione Corsi di formazione 2004 con scala di punteggi da 1 a 6



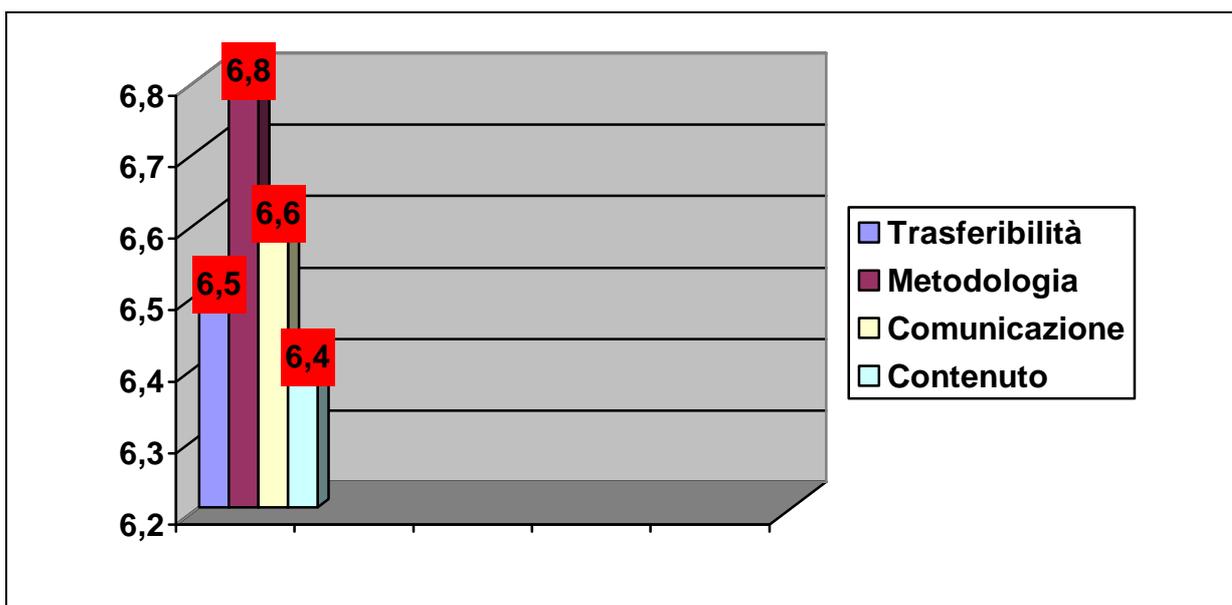
**Fonte:** ns elaborazione da NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Relazione anno 2004*, p. 393.

**Tabella 5.22** Valore medio della valutazione finale dei Corsi di formazione svolti nell'anno 2004 con scala di valori da 1 a 7.

DIMENSIONI	MEDIA
Contenuto	6.4
Comunicazione	6.6
Metodologia	6.8
Trasferibilità	6.5
Media Totale	6.6

**Fonte:** ns adattamento da NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Relazione anno 2004*, p. 394.

**Graf. 5.6** Valutazione Corsi di formazione 2004 con scala di punteggi da 1 a 7

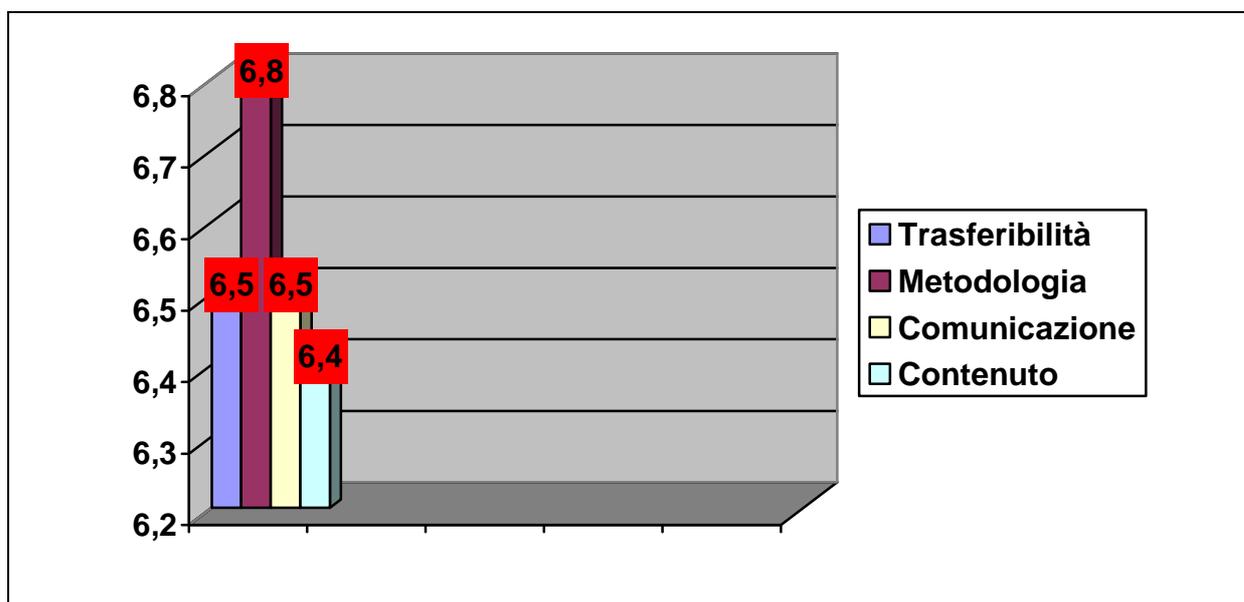


Fonte: ns elaborazione da NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Relazione anno 2004*, p. 394.

La valutazione, quindi, espressa dai partecipanti può definirsi buona, i partecipanti esprimono una piena soddisfazione della formazione ricevuta, tuttavia il solo parametro del grado di soddisfazione evidenzia solo una parte della valutazione che ci si attende da tale attività formativa.

L'attività di valutazione espressa nel corso del 2005 è stata attuata ugualmente distribuendo dei questionari durante l'attività formativa. I risultati sono stati raccolti analizzati, elaborati e rappresentati secondo una scala di misura che va da 1 a 7, nel grafico successivo.

**Graf. 5.7** Valutazione Corsi di formazione 2005 con scala di punteggi da 1 a 7



Fonte: ns elaborazione da NUCLEO DI VALUTAZIONE, *Relazione anno 2005*, p. 436.

Partendo dal presupposto che i valori, poiché tendono a 7, sono tutti buoni, tuttavia dal grafico si evince come la metodologia in uso sia corretta e preferita dai formandi, mentre rispetto al precedente anno siano diminuiti leggermente i contenuti, questa valutazione dovrebbe comunque indurre una breve riflessione nel calibrare nuovamente le attività formative future verso una rimodulazione dei contenuti.

Comunque, anche per il 2005 il valore medio si attesta su un 6.6 per cui i partecipanti hanno espresso un grado di soddisfazione alto dell'attività formativa svolta dall'Università della Calabria nel corso dell'anno.

Per il 2006 l'attività di monitoraggio non è stata ancora realizzata da parte del Nucleo di Valutazione, comunque sulla base di quanto riportato dall'Ufficio Formazione nella relazione al Direttore Amministrativo i valori si attestano su un 6 – 7, pertanto, continuano la scia di progresso valutativo iniziata negli anni precedenti.

#### 6. Analisi del Regolamento per lo svolgimento delle attività di formazione

L'Università della Calabria ha elaborato ed approvato un "Regolamento per lo svolgimento delle attività di formazione per il personale tecnico – amministrativo dell'Università della Calabria". Il regolamento, composto da 13 articoli, sancisce tutto ciò che deve essere considerato nella predisposizione dell'attività formativa dell'Ateneo. In particolare, ricorda che la formazione attiene sia il personale a tempo determinato che indeterminato e deve essere strutturata in modo da fornire una continuità.

All'art. 2 prevede che le attività formative siano programmate sulla base dei fabbisogni formativi e professionali. Introduce, in attesa dei crediti formativi previsti e che dovranno essere regolamentati, ai sensi dell'art. 45, comma 6 del CCNL – Comparto Università – 1998 – 2001, i crediti formativi sperimentali utilizzabili dal personale per i passaggi di tipo verticale ed orizzontale durante le procedure selettive.

Stabilisce, inoltre, la creazione di un elenco di formatori, esperti e tutor cui potrà partecipare anche lo stesso personale tecnico – amministrativo.

Inoltre, stabilisce anche quelle che dovranno essere le caratteristiche di tipo economico (compenso orario per attività formativa) sia per i formatori, a seconda se l'attività venga svolta durante l'orario di servizio oppure al di fuori dell'orario di servizio, che per i tutor. Viene istituita una Commissione esaminatrice preposta alla valutazione finale delle attività di formazione professionale continua che sarà composta da esperti nelle materie oggetto della formazione. Viene costituito un Osservatorio permanente sulla formazione composto in

maniera paritetica da esponenti di parte pubblica e di parte sindacale, con il compito di verificare la programmazione annuale delle attività formative. Al termine di ciascuna attività formativa sarà effettuata una valutazione attraverso la compilazione anonima, dal partecipante, di una scheda di autovalutazione in merito al contenuto, alle modalità ed all'esito dell'attività formativa compiuta. L'acquisizione di tali dati consentirà all'Ufficio Formazione dell'Ateneo di organizzare le future attività formative professionali continue in maniera più efficace. L'esistenza di un Regolamento denota la volontà da parte dell'Ateneo di definire delle regole che salvaguardino un importante patrimonio che ha a disposizione, cioè il proprio capitale intellettuale.

### **5.3 Analisi quali-quantitativa di un campione strutturato di Università Statali: metodologia della ricerca**

Il campione, di tipo ragionato/strutturato, è costituito da 31 Università delle 66 costituenti l'intero Universo delle Università Statali Nazionali. Il campione è stato costruito nel seguente modo: sono state prese, come riferimento iniziale di partenza, le Università riportate nella classificazione del CIVR "Medie Strutture" per l'Area 13 – Scienze economiche e sociali - così composto:

<b>Riferimento Iniziale</b>
Univ. MODENA e REGGIO EMILIA
Univ. SALERNO
Univ. PAVIA
Univ. PADOVA
Univ. CHIETI-PESCARA
Univ. URBINO
Univ. PIEMONTE ORIENTALE
Univ. MILANO-BICOCCA
Univ. BERGAMO
Univ. TRENTO
Univ. MILANO
Univ. VENEZIA
Univ. ROMA TRE
Univ. TRIESTE
Univ. PISA
Univ. UDINE
Univ. CALABRIA
Univ. BRESCIA
Univ. CAGLIARI
Univ. PARMA
Univ. PALERMO
Univ. CATANIA
Univ. LECCE

Univ. Politecnica MARCHE
Univ. VERONA
Univ. PERUGIA
Univ. CASSINO
Univ. ROMA TOR VERGATA
Univ. MESSINA
Univ. GENOVA
Univ. NAPOLI PARTHENOPE

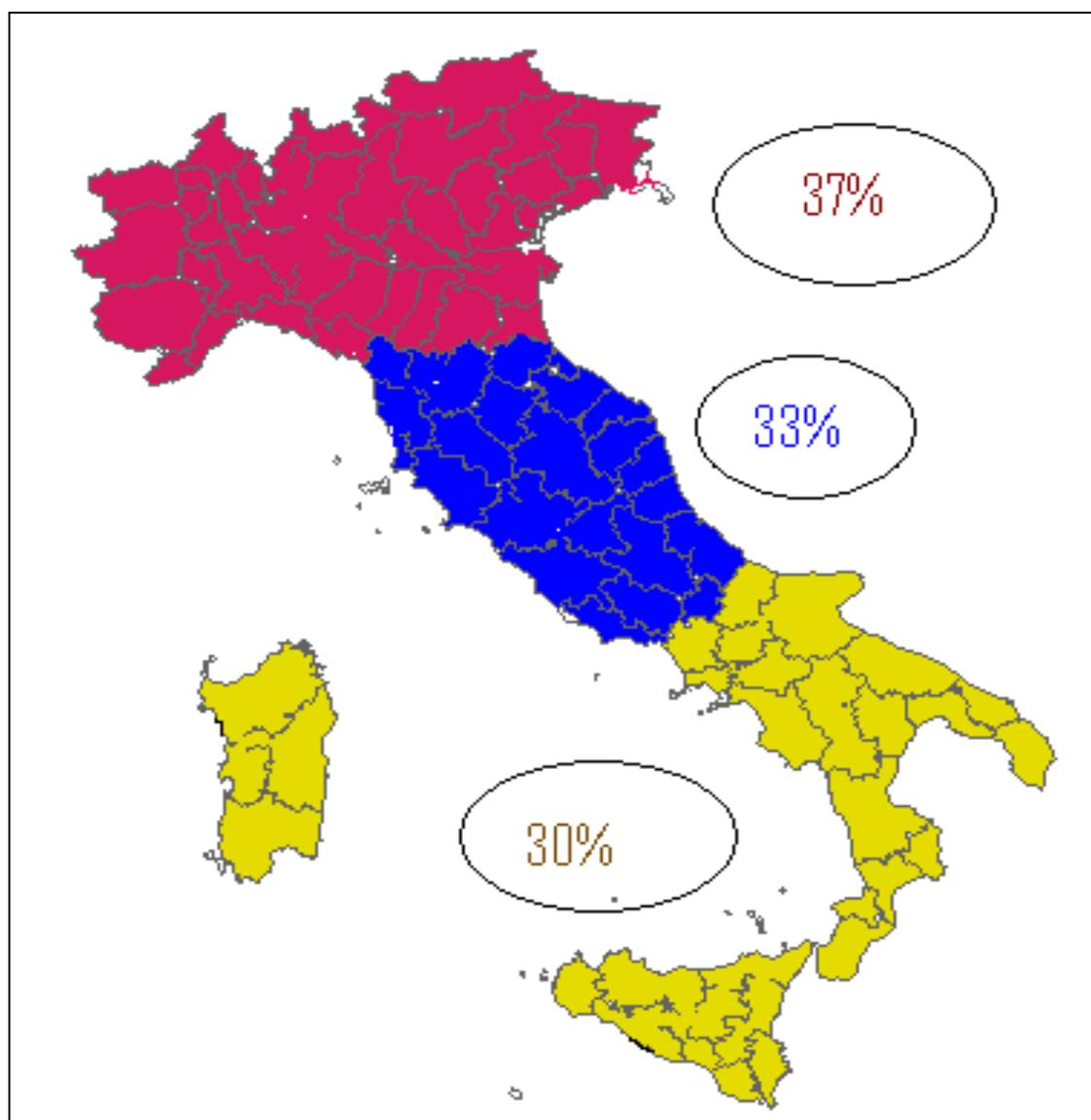
Si è verificata la distribuzione geografica delle 66 Università Statali sul territorio nazionale fra le aree Nord, Centro e Sud e Isole ottenendo una distribuzione percentuale riportata nella tabella seguente e rappresentata nella figura 5.1.

Tab. 5.23 Distribuzione geografica delle 66 Università Statali

<b>Area Geografica</b>	<b>Distribuzione percentuale</b>	<b>In termini assoluti</b>
Nord	37%	24/66
Centro	33%	22/66
Sud e Isole	30%	20/66

**Fonte:** ns. elaborazione

Fig. 5.1 Distribuzione geografica in percentuale delle Università Statali



Fonte: ns. elaborazione

Pertanto, al fine di ottenere un campione di tipo strutturato o ragionato, e i cui risultati fosse possibile estendere all'intero territorio nazionale, si è reso necessario dover strutturare il campione in base alle percentuali sopra indicate.

Il campione inizialmente preso in considerazione,<sup>372</sup> presentava le seguenti percentuali di distribuzione territoriale:

Nord - 15 Università su 31 pari al 48%;

Centro - 8 su 31 pari al 26%;

<sup>372</sup> Ossia le 31 università Medie strutture dell'Area 13 - Scienze Economiche Sociali, secondo CIVR.

Sud e Isole 8 su 31 pari al 26%.

Quindi si è ricalibrato all'incirca il campione passando al Nord da 15 a 12 Università integrando il Centro da 8 a 10 ed il Sud e Isole da 8 a 9 Università.

In particolare, sono state eliminate al Nord le università di Verona, l'Università di Padova e l'Università di Bergamo. La scelta è caduta su queste partendo dalla seguente considerazione, innanzitutto appartengono alle università che hanno dichiarato l'impossibilità a rispondere al questionario per motivi relativi alla struttura organizzativa (carenza di personale nella maggior parte delle casi), inoltre, tra area Nord - Ovest ed area Nord - Est avevamo questo situazione iniziale: 4 università nell'area Nord – Ovest e 5 nell'area Nord – Est, per cui al fine di mantenere invariata la quantità di università che hanno partecipato al campionamento ed alla rilevazione fra le due aree si è provveduto alla eliminazione delle suddette, lasciando ugualmente 3 università per l'Area Nord – Ovest e 3 per l'Area Nord – Est.

<b>Università che non hanno aderito al questionario</b>	
<b>Area Nord - Ovest</b>	<b>Area Nord – Est</b>
Univ. Milano	Univ. Padova (eliminata dal campione)
Univ. Bergamo (eliminata dal campione)	Univ. Verona (eliminata dal campione)
Univ. Brescia	Univ. Venezia
Univ. Modena e Reggio Emilia	Univ. Trieste
	Univ. Trento

Al Centro è stata eliminata dal campione iniziale l'Università di Urbino poiché non appartenente alle Università Statali e sono state aggiunte: l'Università di Firenze, l'Università degli Studi di Siena e l'Università dell'Aquila, in modo da rispettare le percentuali di distribuzione geografica dell'universo delle Università Statali e avere quasi tutte le regioni incluse nel nuovo campione; infatti al Sud e Isole si è preferito aggiungere l'Università degli Studi di Potenza (considerato che la Basilicata era una Regione che non era rappresentata nel campione). Infine, tutte le Regioni, ad eccezione del Molise, risultano avere una presenza nel campione. Il campione così strutturato presenta i seguenti valori percentuali rispetto a quelli dell'intero universo.

<b>Area Geografica</b>	<b>Distribuzione percentuale delle Università Statali</b>	<b>Distribuzione percentuale del campione di 31 Università</b>	
Nord	37%	38,70%	12
Centro	33%	32,26%	10
Sud e Isole	30%	29,04%	9
<b>Totali</b>	<b>100%</b>	<b>100,00%</b>	<b>31</b>

Per cui il campione finale di tipo strutturato, ottenuto dopo tale adattamento, è il seguente:

<b>Campione</b>	<b>Area Geografica</b>
Univ. PAVIA	NORD
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	NORD
Univ. MILANO-BICOCCA	NORD
Univ. TRENTO	NORD
Univ. MILANO	NORD
Univ. VENEZIA	NORD
Univ. TRIESTE	NORD
Univ. UDINE	NORD
Univ. BRESCIA	NORD
Univ. PARMA	NORD
Univ. MODENA e REGGIO EMILIA	NORD
Univ. GENOVA	NORD
<b>TOTALE</b>	<b>12</b>
Univ. FIRENZE	CENTRO
Univ. SIENA	CENTRO
Univ. CHIETI-PESCARA	CENTRO
Univ. L'AQUILA	CENTRO
Univ. ROMA TRE	CENTRO
Univ. PISA	CENTRO
Univ. Politecnica MARCHE	CENTRO
Univ. PERUGIA	CENTRO
Univ. CASSINO	CENTRO
Univ. ROMA TOR VERGATA	CENTRO
<b>TOTALE</b>	<b>10</b>
Univ. BASILICATA	SUD E ISOLE
Univ. SALERNO	SUD E ISOLE
Univ. CALABRIA	SUD E ISOLE
Univ. CAGLIARI	SUD E ISOLE
Univ. PALERMO	SUD E ISOLE
Univ. CATANIA	SUD E ISOLE
Univ. LECCE	SUD E ISOLE
Univ. MESSINA	SUD E ISOLE
Univ. NAPOLI PARTHENOPE	SUD E ISOLE
<b>TOTALE</b>	<b>9</b>

Per ogni Università è stato individuato il responsabile dell'Ufficio Formazione, dove presente, mentre laddove non risulta alcuna indicazione del responsabile si è provveduto ad inviare il questionario al dirigente dell'Area Risorse Umane oppure in sua mancanza al Direttore Amministrativo.<sup>373</sup>

Il questionario è stato inviato con l'ausilio della posta elettronica al soggetto o Ufficio summenzionato, indicando lo stesso mezzo o anche via fax quale modalità di ricezione. Dopo adeguati e ripetuti solleciti, effettuati anche telefonicamente, risultano pervenuti 13 questionari che andremo ad analizzare ed elaborare.

#### **5.4 I risultati della ricerca**

Il questionario inviato al campione, formulato secondo le indicazioni fornite nel precedente paragrafo, è composto da tre parti. La prima è volta ad individuare informazioni di tipo generale sulla struttura presente in Università, mentre la seconda cerca di fornire informazioni su aspetti di tipo qualitativo e sull'azione formativa svolta dagli Uffici Formazione. La terza, invece, analizza il processo formativo posto in essere dall'Università. Il questionario inviato al campione è stato formulato nel modo seguente:

<p>Università _____</p> <p><b>INFORMAZIONI SUL COMPILATORE DEL QUESTIONARIO</b></p> <p>1. Che ruolo riveste all'interno della struttura aziendale? (ad es. responsabile Ufficio Formazione, Collaboratore, altro) _____</p> <p>2. Quanti anni ha? _____</p> <p>3. Titolo di studio? (Diploma, Laurea, altro) _____</p> <p>4. Sesso? (contrassegnare con una X) M____ F _____</p> <p><b>PARTE GENERALE</b></p> <p>1. A quanto ammonta il personale tecnico amministrativo dell'Università? _____</p> <p>2. Esiste nella struttura aziendale un Ufficio Formazione? (Si, No, Altro) _____</p> <p>3. Oppure è presente solo un responsabile, ma senza una struttura ben definita? _____</p> <p>4. Se esiste un Ufficio Formazione da quante persone è composto? _____</p>
--

<sup>373</sup> Ad esempio per l'Università di Lecce, Università Roma 3, Università di Palermo, Università di Cagliari e Napoli Parthenope.

5. E quali sono i loro titoli di studio e le loro competenze specifiche \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Sono sottoposti ad attività formative? \_\_\_\_\_
7. Di che tipo? \_\_\_\_\_

#### IL PROCESSO FORMATIVO

1. Quali sono gli obiettivi formativi da raggiungere? (contrassegnare con una X)
- a. Migliorare le performance \_\_\_\_\_
- b. Supportare il cambiamento organizzativo \_\_\_\_\_
- c. Realizzare i processi di sviluppo della carriera \_\_\_\_\_
2. Da chi vengono definiti? \_\_\_\_\_
8. Che importanza dà la Direzione alla formazione? (contrassegnare con una X)
- a. Nessuna \_\_\_\_\_
- b. Bassa \_\_\_\_\_
- c. Media \_\_\_\_\_
- d. Alta \_\_\_\_\_
9. Avete realizzate un piano di formazione pluriennale? (Si, No, Altro) \_\_\_\_\_
10. Se "Si", relativo a quanti anni? \_\_\_\_\_
11. Avete realizzate un Piano Annuale di Formazione? \_\_\_\_\_
12. Da quanto tempo? (indicare anno di prima realizzazione) \_\_\_\_\_
13. Avete realizzato un'analisi dei bisogni di formazione? (Si, No, Altro) \_\_\_\_\_
14. Se "Si" sulla base di quale "livello"? (individuale, di ruolo o professionali, o organizzativo)  
 \_\_\_\_\_
15. Quali sono le competenze principali che avete inteso sviluppare maggiormente nel Piano di Formazione? (esprimere con un valore numerico da 1 a X il numero dei corsi progettati ed erogati, diretti a sviluppare l'una o l'altra competenza)
- professionali (skill, conoscenze, etc.) \_\_\_\_\_
- comportamentali (tratti, motivazione, idea di sé, etc.) \_\_\_\_\_
- altro \_\_\_\_\_
16. Quali sono i modelli di apprendimento implementati? (contrassegnare con una X)
- a. Learning by absorbing \_\_\_\_\_
- b. Learning by doing \_\_\_\_\_

- c. Learning by interacting with others \_\_\_\_\_
17. Quali metodi didattici vengono utilizzati? (contrassegnare con una X)
- a. Lezioni \_\_\_\_\_
- b. Metodo dei casi \_\_\_\_\_
- c. Incident \_\_\_\_\_
- d. Action learning \_\_\_\_\_
- e. Outdoor development \_\_\_\_\_
- f. Simulazioni \_\_\_\_\_
- g. T - Group \_\_\_\_\_
- h. Comunità di Apprendimento \_\_\_\_\_
- i. Net Learning \_\_\_\_\_
18. Quali sono i momenti di valutazione degli interventi formativa?(ex ante, in itinere, ex post)  
\_\_\_\_\_
19. Qual è l'oggetto della valutazione? (singola azione formativa, processo formativo, sistema formativo, altro) \_\_\_\_\_
20. Chi sono i soggetti valutatori?(interni, esterni non tecnici, esterni tecnici)  
\_\_\_\_\_
21. Quali sono i criteri di valutazione usati? (rilevanza, adeguatezza, congruenza, pertinenza, rispondenza, efficacia, fattibilità, opportunità, costosità, efficienza, redditività, convenienza, coerenza, compatibilità, altro)  
\_\_\_\_\_
22. Riportare alcuni indicatori di valutazione (almeno due), usati rispetto al momento valutativo, e all'area valutativa:

Area valutativa	Momento della valutazione	Indicatore di valutazione
	Ex ante	
Finanziaria	In itinere	
	Ex post	
Economica	Ex ante	
	In itinere	

	Ex post	
	Ex ante	
Organizzativa	In itinere	
	Ex post	
	Ex ante	
Didattica	In itinere	
	Ex post	

23. La predisposizione del piano di formazione pluriennale è coerente con le esigenze strategiche aziendali? (Si, No, Altro) \_\_\_\_\_

24. Chi ha partecipato alla sua elaborazione?(qualifiche, ad es. Rettore, Direttore Amministrativo, etc.) \_\_\_\_\_

25. Esiste un piano strategico aziendale? (si o no) \_\_\_\_\_

26. Se esiste relativo a quanti anni? (da 1 a 5) \_\_\_\_\_

27. Avete realizzato o intenzione di realizzare un Bilancio delle competenze? (Si, No, Altro) \_\_\_\_\_

28. se avete risposto "Si", quando? \_\_\_\_\_

29. se avete risposto "No" perché? \_\_\_\_\_

30. A quanto ammontano gli investimenti in formazione negli ultimi tre anni?

2004 \_\_\_\_\_, 2005 \_\_\_\_\_, 2006 \_\_\_\_\_

31. In che percentuale sono, rispetto alla spesa complessiva del personale? (esprimere un valore in termini percentuali) \_\_\_\_\_

32. Sviluppi futuri dell'attività formativa

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

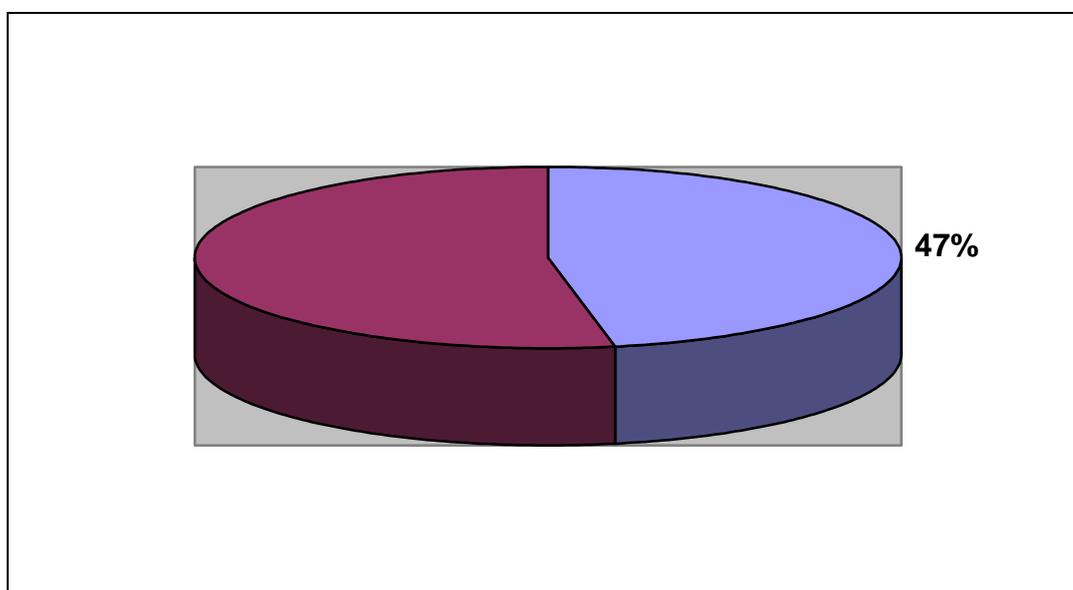
Si autorizza, l'uso dei dati suindicati, ai fini della ricerca condotta? (Si, No) \_\_\_\_\_

<b>Luogo,data</b>	<b>Firmato</b> <b>(Il compilatore)</b>
-------------------	---

Le università che hanno risposto al questionario sono state 13 su un campione strutturato di 31 Università Statali, su una popolazione di Università Statali, aggiornata al 6 marzo 2007 pari a 66, per cui il campione, ossia le 31 università rappresentano il 47% del nostro universo, mentre le risposte ottenute rispetto al campione rappresentano il 42% (13 su 31), ed il 19,70% rispetto all'intero universo.

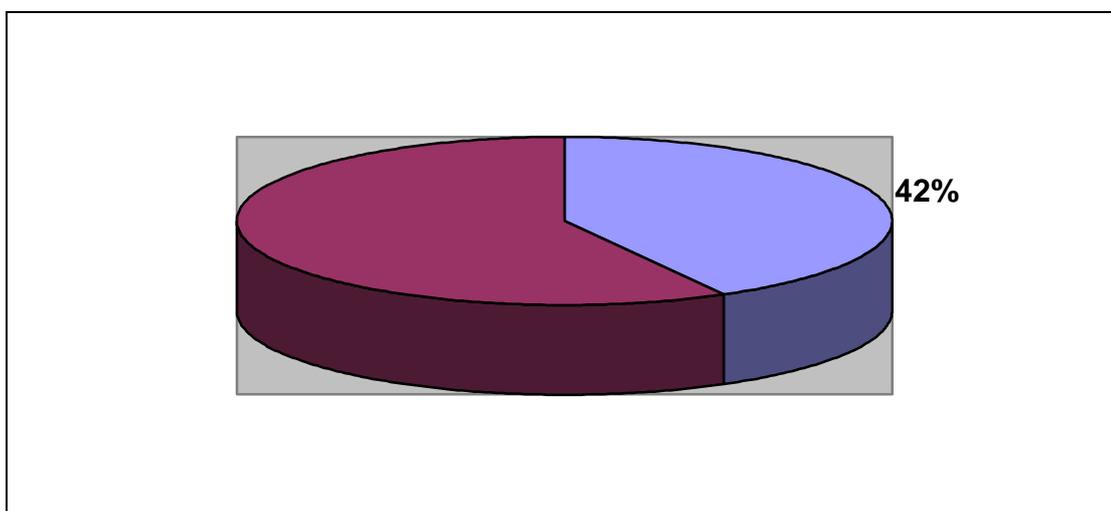
<b>Campione/Universo</b>	<b>Risposte/Campione</b>	<b>Risposte/Universo</b>
<b>47%</b>	<b>42%</b>	<b>19,70%</b>

**Graf. 5.8** Valore percentuale del campione rispetto all'intero Universo



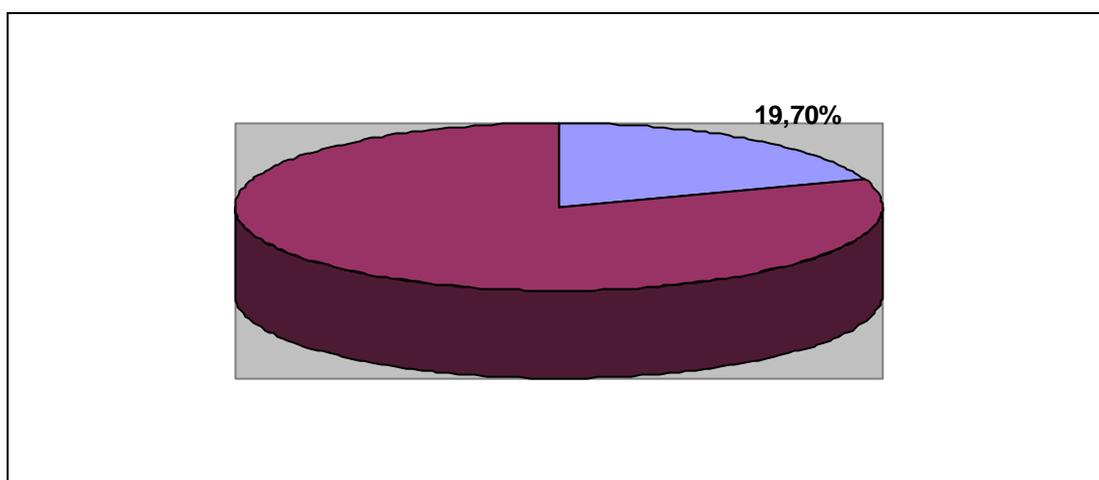
**Fonte:** ns. elaborazione

**Graf. 5.9** Valore percentuale delle risposte rispetto al Campione



**Fonte:** ns. elaborazione

**Graf. 5.10** Valore percentuale delle risposte rispetto all'intero Universo



**Fonte:** ns. elaborazione

Le percentuali delle risposte in base alla distribuzione geografica sono riportate nello schema successivo:

Campione	Area Geografica	% di risposta
Univ. PAVIA	NORD	50%
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	NORD	
Univ. MILANO-BICOCCA	NORD	

Univ. TRENTO	NORD		
Univ. MILANO	NORD		
Univ. VENEZIA	NORD		
Univ. TRIESTE	NORD		
<b>Univ. UDINE</b>	<b>NORD</b>		
Univ. BRESCIA	NORD		
<b>Univ. PARMA</b>	<b>NORD</b>		
Univ. MODENA e REGGIO EMILIA	NORD		
<b>Univ. GENOVA</b>	<b>NORD</b>		
<b>TOTALE</b>	<b>12</b>		
Univ. FIRENZE	CENTRO		20%
Univ. SIENA	CENTRO		
Univ. CHIETI-PESCARA	CENTRO		
Univ. L'AQUILA	CENTRO		
Univ. ROMA TRE	CENTRO		
<b>Univ. PISA</b>	<b>CENTRO</b>		
Univ. Politecnica MARCHE	CENTRO		
<b>Univ. PERUGIA</b>	<b>CENTRO</b>		
Univ. CASSINO	CENTRO		
Univ. ROMA TOR VERGATA	CENTRO		
<b>TOTALE</b>	<b>10</b>		
Univ. BASILICATA	SUD E ISOLE	56%	
<b>Univ. SALERNO</b>	<b>SUD E ISOLE</b>		
<b>Univ. CALABRIA</b>	<b>SUD E ISOLE</b>		
<b>Univ. CAGLIARI</b>	<b>SUD E ISOLE</b>		
Univ. PALERMO	SUD E ISOLE		
Univ. CATANIA	SUD E ISOLE		
<b>Univ. LECCE</b>	<b>SUD E ISOLE</b>		
<b>Univ. MESSINA</b>	<b>SUD E ISOLE</b>		
Univ. NAPOLI PARTHENOPE	SUD E ISOLE		
<b>TOTALE</b>	<b>9</b>		

Ottenendo una situazione definitiva così composta:

<b>Campione</b>	<b>Area Geografica</b>
Univ. PAVIA	NORD
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	NORD
Univ. MILANO-BICOCCA	NORD
Univ. UDINE	NORD
Univ. PARMA	NORD
Univ. GENOVA	NORD
<b>TOTALE</b>	<b>6</b>
Univ. PISA	CENTRO
Univ. PERUGIA	CENTRO
<b>TOTALE</b>	<b>2</b>
Univ. SALERNO	SUD E ISOLE
Univ. CALABRIA	SUD E ISOLE
Univ. CAGLIARI	SUD E ISOLE
Univ. LECCE	SUD E ISOLE
Univ. MESSINA	SUD E ISOLE
<b>TOTALE</b>	<b>5</b>

I dati ottenuti dal questionario sono stati elaborati fornendo le informazioni che di seguito andremo ad analizzare.

La prima parte, relativa alle informazioni generali, è diretta a stabilire un primo contatto operativo con la struttura addetta alla Formazione e sviluppo del personale di ciascun Ateneo. L'intento è di ricercare eventuali relazioni fra l'attitudine all'utilizzo di metodologie formative innovative, titolo di studio posseduto, classi di età e di genere. Nella tabella 5.24 sono sintetizzate le risposte ottenute.

Tab. 5.24 Informazioni su Università e compilatore del questionario

Università	Qualifica nella struttura	Età Responsabile	Titolo di studio	Genere
Univ. PAVIA	Responsabile	46	Laurea	F
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	Collaboratore	34	Laurea	F
Univ. MILANO-BICOCCA	Capo Ufficio	48	Laurea	F
Univ. UDINE	Collaboratore	40 - 50	Diploma	F
Univ. PARMA	Capo Settore	45	Laurea	M
Univ. GENOVA	Responsabile	51	Laurea	M
Univ. PISA	Dirigente	40	Laurea + Master	M
Univ. PERUGIA	Collaboratore	50	Laurea	F
Univ. SALERNO	Responsabile	47	Laurea	M
Univ. CALABRIA	Responsabile	56	Diploma	M
Univ. CAGLIARI	Responsabile	36	Laurea	F
Univ. LECCE	Responsabile	41	Laurea	M
Univ. MESSINA	Responsabile	57	Laurea	M

**Fonte:** ns. elaborazione

Dai dati riferiti si evince che, in linea generale, l'attività formativa è gestita da soggetti compresi fra i 40 e 50 anni. Mentre non influisce il genere che si divide in maniera paritaria. Il titolo di studio più frequente è il diploma di laurea a cui, in alcuni casi, si accompagna un'ulteriore formazione (master, etc.).

La seconda parte, relativa agli aspetti generali, riguarda l'assetto organizzativo dell'Ateneo. Le risposte sono riportate nella tabella successiva.

Tab. 5.25 Struttura organizzativa del campione

Università	Personale tecnico - amministrativo (indeterm. determin.)	Esiste Ufficio Formazione	Risorse Umane Ufficio Formazione	Titoli di studio componenti	Attuano attività formativa
Univ. PAVIA	949	No	4	L+L+L+A	No
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	349	No	1	L	Si
Univ. MILANO- BICOCCA	650	Si	2	L+L	1 Si 1 No
Univ. UDINE	587	Si	2	D + D	Occas.
Univ. PARMA	1047	Si	2	L+L	Si
Univ. GENOVA	1350	Si	3	L+L+L	Altro
Univ. PISA	1583	Si	3	D+D+L	No
Univ. PERUGIA	1300	Si	3	L+L+L	Si
Univ. SALERNO	739	Si	2	D+L	Si
Univ. CALABRIA	757	Si	3	L+D+D	Si
Univ. CAGLIARI	1200	Si	4	D+L+L+L	No
Univ. LECCE	545	Si	2	L+L	non risponde
Univ. MESSINA	non risponde	Si	2	D+L	Si

**Fonte:** ns. elaborazione

Dall'analisi della seconda parte del questionario si evince che la maggior parte degli Atenei, circa l'84% del campione, è dotata di una struttura ben delineata e definita all'interno del proprio Ateneo. Con una media di personale pari a 2,5 unità. I titoli di studio dei componenti dell'ufficio volgono a favore del diploma di laurea, infatti il 70% è rappresentato da laureati, il 27% da diplomati ed il 3% da altri titoli di studio.

Inoltre, nel 61% dei casi i responsabili ed il personale addetto all'Ufficio Formazione effettua una formazione mirata e specifica.

La terza parte invece, si rivolge all'analisi del processo di pianificazione formativa attuato negli Atenei, in particolare le singole risposte sono riportate nella tab. 5.26.

Tab. 5.26 Il processo di Pianificazione formativa del campione analizzato

Università	Obiettivi da raggiungere	Da chi sono definiti	Esiste un Piano Pluriennale Formativo	E un PAF	Da quando esiste	Avete realizzato Un'analisi dei bisogni di Formazione	A quale livello	Competenze da Sviluppare (N° corsi e/o %)	Modelli di Apprendimenti Implementati	Metodi Didattici usati
Univ. PAVIA	Performance Camb. Org. Sviluppo Carr.	Commissione	No	Si	2005	Altro		Professionali (13) Comportamentali (2) Altro Generali (6)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	Performance Sviluppo carriera	Dir. Amm.vo Dirigente	Si	Si	2004	Si	Organizzativo	Professionali (7)	LBA (sapere) LBD (saper fare)	Lezioni Casi Net learning
Univ. MILANO-BICOCCA	Performance Sviluppo carriera	Dir. Amm.vo	No	No	--	In corso 2007	Organizzativo	Altro: ancora da definire	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Action learning Simulazioni
Univ. UDINE	Performance Camb. Org.	OO.CC. Altri	No	SI	2006	Altro	Non risponde	Professionali Altro	LBA (Sapere)	Lezioni Casi
Univ. PARMA	Performance Camb. Org. Sviluppo Carr.	Dir. Amm.vo OO.CC.	No	No	In fase di realizzazione	In corso	Individuale Ruolo Organizzativo	Professionale Richieste per comportamentali	LBA (sapere) LBD (saper fare)	Lezioni
Univ. GENOVA	Camb. Organizz.	Altri	Si	Si	Non risponde	Si	Individuale	Professionali (60%) Comportamentali (40%)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Simulazioni
Univ. PISA	Camb. Organizz.	Area dirigenziale	No	Si	1998	Si	Individuale Organizzativo	Professionali (230) Comportamentali (5)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Action learning Net learning
Univ. PERUGIA	Performance	Dir. Amm.vo	Si	Si	2005	si	Ruolo Organizzativo	Professionali	LBA (sapere)	Lezioni
Univ. SALERNO	Performance Camb. Org. Sviluppo carriere	Dir. amm.vo	Si	No	--	Si	Organizzativo	Professionali (18) Comportamentali (6)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Simulazioni T - group
Univ. CALABRIA	Camb. Org. Sviluppo Carr.	Dir. Amm.vo OO.CC. Ufficio Formazione	Si	Si	2005	Si	Individuale Ruolo	Professionali (30%) Comportamentali (50%) Altro: Organizzative Gestionali (20%)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Simulazioni T - Group Comunità di apprendimento
Univ. CAGLIARI	Performance Camb. Org. Sviluppo carriere	Dir. Amm.vo Rettore OO.CC. Commissione formazione	No	Si	2005	In corso	Ruolo Organizzativo	Professionali (20) Comportamentali (4)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Action learning Simulazioni
Univ. LECCE	Performance Camb. Org. Sviluppo carriere	OO.CC.	No	Si	2001	No	---	Professionali (8) Comportamentali (2)	LBA (sapere) LBD (saper fare) LBIWO (saper essere)	Lezioni
Univ. MESSINA	Performance Camb. Orga.	Dir. amm.vo Altri: Dirig. Sviluppo	No	Si	2006	Si	Individuale Organizzativo Altro: indagine benessere organizzativo	Professionali (10) Comportamentali (6)	LBA (sapere) LBIWO (saper essere)	Lezioni Casi Outdoor development Simulazioni

Fonte: ns. elaborazione

Per quanto attiene il processo di pianificazione formativa notiamo che gli obiettivi dell'azione formativa sono nella stragrande maggioranza dei casi diretti ad ottenere migliori livelli di performance, sviluppi di carriera ed, in particolare, consentire i cambiamenti organizzativi.

Gli obiettivi vengono definiti generalmente dai vertici aziendali Direttore Amministrativo e OO. CC. o dirigenti. Solo in pochi casi vi si affianca una Commissione (Pavia e Cagliari), mentre in un solo caso direttamente l'Ufficio Formazione (l'Università della Calabria).

Solo 5 su 13 università, pari al 38%, hanno realizzato un Piano Pluriennale di Formazione, mentre 10 su 13, pari al 77%, hanno implementato un Piano Annuale di Formazione.

L'analisi dei bisogni è stata realizzata da 7 Università su 13, è in corso di realizzazione in 3 (Milano – Bicocca, Parma e Cagliari), mentre l'università di Udine risponde che "L'individuazione dei destinatari della formazione e delle loro esigenze avviene prevalentemente in base alle disponibilità e alle richieste del personale valutate con i responsabili delle unità organizzative". L'Università di Parma, invece, si orienta analizzando le richieste effettuate da parte delle strutture e del personale. L'unica che dichiara di non aver effettuato alcuna analisi dei bisogni formativi è l'Università di Lecce.

Le competenze che si cerca di sviluppare con l'azione formativa sono tutte di tipo distintivo, poiché si indirizzano verso aspetti professionali e comportamentali. I modelli di apprendimento implementati vanno anche qui nella giusta direzione, considerato che 8 su 13 dichiarano di porre in essere modelli di apprendimento di Learning by absorbing (LBA), learning by doing (LBD) e learning by interacting with others (LBIWO).

Tuttavia, dal confronto fra i modelli di apprendimento predisposti ed i metodi didattici usati è possibile verificare che solo in due casi si adottano metodi didattici quali Net Learning (Piemonte – Orientale e Pisa) che rappresenta fra i metodi didattici, quello che riesce a dare massima espressione a tutti e 3 i modelli di apprendimento: LBA – LBD – LBIWO. In altri 2 casi (Salerno e Calabria) si implementano modelli di T – Group, mentre in 6 casi su 13 si adottano delle Simulazioni (Milano – Bicocca, Genova, Salerno, Calabria, Cagliari e Messina). Un solo caso adotta l'Outdoor Development (Messina). In 3 casi si utilizza l'Action Learning (Milano – Bicocca, Pisa e Cagliari). Tutte le altre in base ai metodi didattici dichiarati (lezioni e casi di studio) si collocano tra il modello di apprendimento del LBA e LBD.

Il questionario prosegue andando ad analizzare il Processo di valutazione dell'azione formativa, di seguito sintetizzato e indicato dalla tabella 5.27.

Tab. 5.27 Valutazione azione formativa

Università	Momenti valutativi	Oggetto valutazione	Soggetti valutatori	Criteri di valutazione	Indicatori di valutazione		
Univ. PAVIA	Ex post	Singola azione formativa	interni	Adeguatezza Congruenza Pertinenza Efficacia Efficienza	Economici	Ex ante	- Costo iniziale - Copertura budget
					Organizzativi	Ex ante Ex post	- Tip. Supp. Nec. - Logistica - Materiale didattico
					Didattica	Ex post	- Contenuto - Esposizione
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	Ex post	Singola azione formativa	Esterni tecnici	Efficacia Adeguatezza Congruenza	Organizzativa	Ex post	Non risponde
					Didattica	Ex post	Non risponde
Univ. MILANO-BICOCCA	Ex post	Singola azione formativa	Interni	Efficacia Efficienza Adeguatezza	Non risponde		
Univ. UDINE	Ex post	Soddisfazione utenti	Interni	Qualità didattica Implementazione contenuti nel lavoro Soddisfazione personale	Organizzativi	Ex post	- Funzionalità spazi - Orari corsi con attività lavorativa
					Didattica	Ex post	- Disponibilità docenti - Coerenza tempi con applicazioni e casi - Chiarezza espositiva - Adeguatezza materiale didattico
Univ. PARMA	Attualmente non si è implementata nessun tipo di valutazione dell'attività formativa, tale attività si attuerà al più presto. Si consideri che il settore formazione esiste solo da un anno (n. d. compilatore)						
Univ. GENOVA	Ex post	Singola azione formativa	Interni	Non risponde	Non risponde		
Univ. PISA	In itinere Ex post	Singola azione f. Sodd. Utenti	Interni non tecnici Esterni tecnici	Non risponde	Organizzativa	In itinere	Valutare per sviluppo
					Didattica	Ex post	Risultato conoscenze acquisite
Univ. PERUGIA	Ex post	Singola azione formativa	Interni	Adeguatezza Efficacia Opportunità Coerenza	Finanziaria	Ex ante Ex post	Non risponde
					Economica	Ex ante Ex post	Non risponde
					Organizzativa	Ex ante In itinere	Non risponde
					Didattica	Ex ante In itinere Ex post	Non risponde
Univ. SALERNO	Ex ante In itinere Ex post	Singola azione formativa Sodd. Utenti	Interni	Non risponde	Finanziaria	Ex ante In itinere Ex post	Costosità Compatibilità Congruenza
					Economica	Ex ante In itinere Ex post	Costosità Compatibilità Congruenza
					Organizzativa	Ex ante In itinere Ex post	Opportunità Rispondenza Efficacia
					Didattica	Ex ante In itinere Ex post	Rilevanza Coerenza Redditività
Univ. CALABRIA	In itinere Ex post	Singola azione formativa Processo Form.	Interni Esterni tecnici (docenti corsi)	Rilevanza Adeguatezza Rispondenza Efficacia Fattibilità Costosità Efficienza Redditività Compatibilità	Finanziaria	Ex ante Ex post	Indice di copertura finanziaria Incidenza costo docenza Costo Formazione
					Economica	Ex post	Indicatori di redditività
					Organizzativa	Ex ante In itinere Ex post	Processo form. Clima Comunicazione
					Didattica	Ex ante In itinere Ex post	Contenuti Trasferibilità Metodologia
Univ. CAGLIARI	Ex post	Singola azione formativa	Interni	Adeguatezza Coerenza	Non risponde		
Univ. LECCE	Ex post	Singola azione formativa	Interni	Adeguatezza Efficienza	Non risponde		
Univ. MESSINA	In itinere Ex post	Processo formativo Sistema formativo Sodd. Utente	Interni Esterni tecnici	Congruenza Pertinenza Efficacia Fattibilità Coerenza	Finanziaria	In itinere Ex post	Calcolo interessi Altri parametri
					Economica	In itinere Ex post	Calcolo interessi Altri parametri
					Organizzativa	In itinere Ex post	Risoluzione casi aziendali Valutazione efficacia efficienza
					Didattica	In itinere Ex post	Definizione obiettivi formativi Analisi bisogni formativi

Fonte: ns. elaborazione

Per quanto attiene i processi implementati per la valutazione dell'azione formativa possiamo dire che per 12 università (ad eccezione dell'Università di Parma), il momento valutativo è l'ex post, quindi alla fine del processo formativo, in 4 casi (Pisa, Salerno, Calabria e Messina) avviene anche in itinere ed in un solo caso (Salerno) il momento della valutazione è ex ante il processo formativo.

L'oggetto della valutazione in 10 casi su 13 riguarda la singola azione formativa, mentre in 4 casi la soddisfazione degli utenti. In soli 2 casi (Calabria e Messina) avviene anche il processo formativo.

I soggetti valutatori sono sempre interni, in soli 4 casi: Piemonte – Orientale, Pisa, Calabria e Messina, si utilizzano dei Tecnici esterni.

I criteri di valutazione prevalenti e ricorrenti, fra quelli indicati nel questionario, per quasi tutte le Università che hanno risposto, sono rappresentati dalla: Adeguatezza, Congruenza, Efficacia, Efficienza e Coerenza. L'Università di Udine risponde indicando criteri diversi da quelli riportati nel questionario (qualità didattica, implementazione dei contenuti nel lavoro, soddisfazione personale).

Per ciò che attiene gli Indicatori di valutazione usati, rispetto alle quattro Aree: Finanziaria, Economica, Organizzativa e Didattica, solo in 5 casi si può affermare che siano stati riportati degli indicatori di valutazione validi ai fini della nostra analisi (Pavia, Udine, Pisa, Calabria e Messina), alcuni hanno indicato al posto degli indicatori dei criteri di valutazione, mentre in 4 casi non è stata data alcuna risposta.

Il questionario continua cercando di effettuare un'analisi degli Aspetti Strategici di ciascun Ateneo (PFA, Bilancio delle competenze, investimenti in formazione, etc.), riportati nella tabella 5.28.

Tab. 5.28 Assetto strategico e investimenti in formazione del campione

Università	Chi elabora il PFP	Esiste Piano Strategico/ Programmatico	Esiste l'intenzione di realizzare un Bilancio delle Competenze	Investimenti in Formazione (% / migliaia di euro)			
				2007*	2006	2005	2004
Univ. PAVIA	Dirigenti e Responsabili Area	Accordo di contratt. Sulle linee generali e protocollo d'intesa	Nel 2007	1% 268	1% 268	1% 250	1% 175
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	Dir. Amm.vo Dirigenti	No	No		0,77% 95	0,95% 74	0,95% 38,39
Univ. MILANO-BICOCCA	Non risponde	Si triennale	Si 2007 - 2008	0,15% 150	0,18% 150	0,23% 150	1,3% 150
Univ. UDINE	Dir. Amm.vo Gruppo di lavoro interno	No	No	173 No %	101 No %	85 No %	80 No %
Univ. PARMA	OO.CC.	No	Si dal 2008	0,5% 160	0,5% 160	0,5% 160	0,5% 160
Univ. GENOVA	Altri	No	Si		0,3% 150	0,3% 100	0,3% 100
Univ. PISA	Altri	Altro	No	200	359	318	281
Univ. PERUGIA	Dir. amm.vo Altri: Lab. FORMLAB	No	No	1% 150	1% 150	2% 250	--
Univ. SALERNO	Uff. formazione	Si triennale	No	1% 300	1% 250	1% 250	1% 180
Univ. CALABRIA	Dir. Amm.vo Rettore OO.SS. Uff. Formazione	Si ?	Si in corso	80	1,5% 249	1,1% 169	1% 161
Univ. CAGLIARI	Non risponde	No	Si 2009	0,75% 259	0,80% 259	0,90% 259	1% 259
Univ. LECCE	Dir. amm.vo Commissione per la formazione	No	Si entro 3 anni	--	--	3% 692	2% 400
Univ. MESSINA	Dirigente	Si	No	300	200	50	--

\* I valori per il 2007 sono valori che derivano dal bilancio preventivo, pertanto suscettibili di modifiche.

Fonte: ns. elaborazione

Relativamente all'assetto strategico ed all'ammontare degli investimenti in formazione, dalle risposte date nel questionario si evince che l'elaborazione del PFP viene generalmente attuata dal Direttore Amministrativo, dagli OO.CC., da alcune Commissioni e dagli Uffici Formazione. L'università di Udine costituisce, a tal proposito, un Gruppo di lavoro interno, mentre l'Università della Calabria fa partecipare a tale realizzazione anche il Rettore.

Un Piano Strategico o Programmatico è presente in soli 5 casi, pari al 38% del campione.

In 7 casi è stato realizzato o vi è la convinzione di realizzare nel prossimo futuro un Bilancio delle Competenze.

L'ammontare degli investimenti in formazione nel corso degli anni che vanno dal 2004 al 2006 (consideriamo i dati del 2007 come semplice indicazione di tipo programmatico poiché relativi al bilancio di previsione 2007 e non dati consolidati e consuntivi come quelli fino al 2006), hanno subito, in linea generale, nel corso degli anni un decremento. Solo in alcuni casi la percentuale data dal rapporto tra il valore assoluto della spesa per formazione ed il costo complessivo del personale, è rimasta costante, ed in soli due casi (Calabria e Lecce) aumenta nel corso degli anni.

Ultima domanda posta nel questionario riguarda gli sviluppi futuri che ciascun Ufficio Formazione auspica per il proprio personale e per la propria attività formativa. Le risposte sono indicate nella tabella 5.29.

Tab. 5.29 Sviluppi futuri dell'azione formativa del campione d'indagine

Università	Sviluppi Futuri?
Univ. PAVIA	Analisi dei fabbisogni effettuata capillarmente su tutto il personale Utilizzo risultati del bilancio di competenze per stilare un piano di formazione pluriennale.
Univ. PIEMONTE ORIENTALE	Non risponde
Univ. MILANO-BICOCCA	Non risponde
Univ. UDINE	Non risponde
Univ. PARMA	Conclusione analisi dei fabbisogni formativi al fine di elaborare programmi con particolare riguardo alla cadenza interna degli interventi formativi e del personale docente. Implementazione della formazione a distanza e della valutazione delle competenze. Valutazione didattica.
Univ. GENOVA	Non risponde
Univ. PISA	Non risponde
Univ. PERUGIA	Non prevedibili in questo momento
Univ. SALERNO	Non risponde
Univ. CALABRIA	Realizzazione Piano Triennale 2007 – 2009 Accreditamento regionale Intervento per unità di personale per analisi bisogni formativi
Univ. CAGLIARI	È in corso di elaborazione un progetto di miglioramento che tenga conto in modo significativo delle esigenze delle strutture e del personale, anche attraverso l'esame dei dati che emergeranno dall'analisi organizzativa e dagli esiti della valutazione delle prestazioni.
Univ. LECCE	Implementare le attività formative in sede al fine di garantire una formazione capillare.
Univ. MESSINA	Non risponde
<b>Si precisa che tutti i dati analizzati sono stati forniti dal responsabile e ne è stato autorizzato l'uso per scopi di ricerca.</b>	

Fonte: ns. elaborazione

Le Università che non danno risposta sulla previsione degli sviluppi futuri dell'azione formativa all'interno della propria università sono 8, le altre mostrano particolare enfasi verso lo sviluppo di una nuova ed approfondita analisi dei fabbisogni formativi, verso la realizzazione di nuovi piani di formazione pluriennali, l'uso del bilancio delle competenze quale strumento necessario nella elaborazione di un piano formativo, sviluppo di metodologie didattiche a distanza FAD, di sistemi di valutazione delle competenze e di

accreditamenti dell'azione formativa al fine di poter esternalizzare presso altri Enti la formazione.

### **Conclusioni e risultati raggiunti**

Il progetto di ricerca tenta di spiegare se la formazione, assodata ormai la sua caratteristica di variabile altamente strategica, viene effettivamente percepita tale da parte del settore pubblico, andando in particolare ad analizzare la percezione che le Università quale AA.PP. hanno di tale variabile.

Dall'analisi del Case Study condotto sull'Università della Calabria si evince che molto è stato fatto, il processo di pianificazione dell'azione formativa segue un andamento logico e coerente e soprattutto si percepisce la volontà di proseguire nella valorizzazione di questa variabile strategica. Variabile strategica che rappresenta non solo un elemento per poter sviluppare competenze distintive all'interno della struttura aziendale ma addirittura la si concepisce quale risorsa capace di creare una nuova redditività nell'azienda attraverso l'accreditamento e la conseguente partecipazione attiva nei confronti del mercato, verso gli Enti presenti nel territorio che effettuano una domanda di formazione specifica. Quindi il processo di formazione viene esternalizzato divenendo così non solo variabile interna strategica ma risorsa da far rientrare nella co-produzione di valore dell'azienda.

L'analisi del campione strutturato o ragionato evidenzia, invece, come alcune Università Statali Nazionali abbiano ben chiara la strategicità della variabile formativa, al punto di:

- continuare nello sviluppo di nuovi strumenti (Bilancio delle Competenze, nuovi sistemi di valutazione, etc.) capaci di migliorare il processo formativo;
- mantenere costanti se non addirittura incrementare di anno in anno l'ammontare degli investimenti destinati alla formazione.

In sintesi, si può dire che la tesi sottoposta a verifica, ossia *che la formulazione dei piani di formazione non rappresenta semplicemente un puro adempimento normativo, ma seppur ancora con qualche difficoltà, è improntata allo sviluppo della risorsa umana quale fattore altamente strategico volto alla creazione di valore aziendale*, risulta in parte verificata poiché la maggior parte delle Università hanno ben chiaro il potenziale altamente strategico dello sviluppo delle politiche di formazione nella creazione di valore dell'azienda e cercano di implementarle con continuità.

Tuttavia, ancora grosse problematiche permangono e riguardano il legame esistente tra i modelli di apprendimento scelti o dichiarati con i metodi didattici adottati. Spesso non vi è

sintonia fra gli uni e gli altri, ossia il metodo didattico utilizzato non riesce a sviluppare appieno il modello di apprendimento programmato.

Altra problematica riscontrata attiene il collegamento che sarebbe auspicabile implementare nella pianificazione dell'attività formativa tra gli Organi di Governo (organi di vertice/volitivi) al fine di realizzare un miglior assetto strategico aziendale avendo a disposizione una piena conoscenza della variabile formativa.

Infine, dalla presente ricerca si evince che gli indicatori di valutazione devono essere ancora ben sviluppati dalla maggior parte delle Università al fine di consentire un monitoraggio costante e continuo durante tutte le varie fasi del processo formativo.

L'auspicio è che la formazione diventi una delle attività cui i vertici aziendali debbano sempre guardare e sviluppare in funzione della domanda "Dove si vuole che l'azienda vada".

Gli strumenti capaci di agevolare tale scelta sono in fase di realizzazione (particolare importanza in tale senso è rivestita dal bilancio delle competenze) per cui il management aziendale attraverso l'uso di tali strumenti deve riuscire a sviluppare nelle proprie risorse umane quelle competenze distintive capaci di conferire all'azienda un vantaggio competitivo tale da creare ed aumentare il valore del proprio capitale intellettuale.

Siamo partiti all'inizio della ricerca col rappresentare il valore globale dell'azienda scisso in due componenti: capitale economico – patrimoniale o di bilancio e capitale intellettuale, , mentre il primo è rappresentabile oltre che qualitativamente anche quantitativamente il secondo per ora riesce a dare solo una rappresentazione di tipo qualitativo, con il presente lavoro si è cercato di dare un contributo al superamento di tale limite quantitativo, aggiungendo altri elementi al puzzle aziendale. Gli sforzi in tale direzione riguardano l'intera dottrina economico – aziendale per cui ben presto riuscendo a dare una valutazione di tipo quantitativo sicuramente la variabile formativa acquisterà una connotazione ben definita nella politica strategica dell'azienda.

## BIBLIOGRAFIA

1. ALVINO FEDERICO (2000), *Le competenze e la valutazione del capitale umano in economia aziendale*, G. Giappichelli Ed., Torino.
2. AMIETTA P.L. AMIETTA F. (a cura di) 1996, *Valutare la formazione*, AIF, Ed. Unicopli, Milano.
3. AMODEO D. (1994), *Ragioneria generale delle imprese*, Giannini Ed., Napoli.
4. ANSELMINI L. (1995), *Il processo di trasformazione della pubblica amministrazione. Il percorso aziendale*, Giappichelli, Torino.
5. ANSOFF IGOR H. (1989), *Strategia Aziendale*, Etas Libri, Milano.
6. AUTERI E. (2001), *Management delle risorse umane*, Guerini e Associati, 3<sup>a</sup> Ed., Milano.
7. BALESTRINO A., MARTINETTI C.E. (2000), *Manuale di economia politica. Micro e macroeconomia*, Ed. Simone, Napoli.
8. BARBER W.J. (1996), *Storia del pensiero economico*, Feltrinelli, Milano.
9. BARUCH L. (2003), *Intangibles : gestione, valutazione e reporting delle risorse intangibili delle aziende*, ETAS, Milano.
10. BAUMOL W. J. ET AL. (1992), *Istituzioni e mercato nello sviluppo economico: saggi in onore di Paolo Sylos Labini*, Laterza, Roma.
11. BECKER GARY S. (2001), *Il valore Economico dell'Istruzione*, Relazione 30° Anno Accademico Università della Calabria.
12. BECKER GARY S.(1993), *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago.
13. BELCARI GIOVANNI, MELE TIZIANA, gennaio – marzo 2003, “Knowledge management e aziende sanitarie pubbliche: l’esperienza della Asl di Pisa”, in *Mecosan*, Ed. Sipis.
14. BESTA F. (1880), *La ragioneria. Prolusione letta nella solenne apertura degli studi per l’anno scolastico 1880-81 alla R. Scuola Superiore di Commercio di Venezia*, Cacucci Ed., Venezia
15. BESTA F. (1932), *La Ragioneria*, vol. I, II e III, 2<sup>a</sup> Ed. Vallardi, Milano.
16. BOCCALARI R. (a cura di) 2004, *Competenze*, Franco Angeli, Milano.

17. BOCCARDELLI PAOLO E FONTANA FABRIZIA, luglio – agosto 2004, “Il cambiamento organizzativo nelle aziende sanitarie”, in *Rivista italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale*, Rirea.
18. Bocchicchio F., Ciccarelli C., Grassi F., Scarpelli F. (2003), *Analisi dei bisogni di formazione del personale tecnico – amministrativo dell’Università della Calabria*, Progetto di ricerca Co.In.Fo, CELID, Torino.
19. BORGONOVÌ E. (2002), *Principi e sistemi aziendali per le amministrazioni pubbliche*, Egea, Milano.
20. BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley.
21. BURNS T. E STALKER G.M. (1974), *Direzione aziendale e innovazione*, Franco Angeli Editore, Milano.
22. BRUSA L. (2001), *Sistemi manageriali di programmazione e controllo*, Giuffrè Ed., Milano.
23. BUTTIGNON F. (1996), *Le competenze aziendali*, Utet, Torino.
24. CAPUCCI U. (2004), “La complessità nella gestione delle risorse umane”, in TRABUCCHI R. (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.
25. CAPUCCI U. (2005), “E-learning, un importante supporto del Knowledge management”, in *FOR*, n. 63, Milano.
26. CARNEVALE C. (2003), *La valutazione degli investimenti in formazione*, FrancoAngeli, Milano.
27. CATALFO PIER LUIGI E CARUSO GIUSEPPE DAVIDE, maggio – giugno 2002, “L’Economia Aziendale e i problemi del valore delle Human Resources, del Knowledge e degli intangibles assets. Alcune riflessioni per una nuova configurazione del concetto d’impresa.”, in *Rivista italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale*, Rirea.
28. CATTURI G. (1997), *Teorie contabili e scenari economico-aziendali*, 2<sup>a</sup> Ed. Cedam, Padova.
29. CAVALIERI E. (2003), “Evoluzione delle problematiche valutative d’azienda”, in *Cultura Aziendale e Professionale tra Passato e Futuro, Atti del VII Convegno Nazionale SISIR*, Tomo 1° A – F, Bari.

30. CERRATO DANIELE, gennaio – aprile 2004, “Natura e determinanti del vantaggio competitivo sostenibile nella prospettiva *resource-based*: alcune riflessioni critiche”, in *Sinergie*, CUEIM.
31. CILLERAI L. (2002), “Legami tra cultura d’impresa e comunicazione aziendale”, in *Summa*, Economia Aziendale, n. 184.
32. CODA V. (1988), *L’orientamento strategico dell’impresa*, Utet, Torino.
33. CODA V. (2004), “Strategia e risorse umane”, in TRABUCCHI ROMANO (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano
34. COMACCHIO ANNA, “La gestione delle risorse umane”, in VOLPATO G. (a cura di) 1996, *La gestione dell’impresa*, Cedam, Padova.
35. CONFINDUSTRIA, *La valutazione della formazione. Come misurare efficienza e qualità nella formazione professionale*, Atti del convegno Baveno 25 – 26 novembre 1988, Sipi Ed., Roma.
36. CONTÒ F. E MONTANO L. (2004), *Economia e Gestione delle imprese e delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano.
37. CORNO FABIO (a cura di), 1988, *L’eccellenza nella gestione delle risorse umane*, Cedam, Padova.
38. COSTA G. (1983), “I paradigmi organizzativi nei paradigmi economici”, in RUGIADINI ET AL. (1983), *L’organizzazione nella economia aziendale*, Giuffrè, Milano.
39. COSTA G. (1997), *Economia e Direzione delle Risorse Umane*, Utet, Torino.
40. COSTA G. E GIANECCHINI M. (2005), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, McGraw-Hill, Milano.
41. COSTA G. E NACAMULLI R.C.D. (a cura di) 1996, *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Vol. 1, Utet, Torino
42. COSTA G. E NACAMULLI R.C.D. (a cura di) 1996, *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Vol. 2, Utet, Torino
43. CUCCURULLO CORRADO, (2003), *Il management strategico nelle aziende sanitarie pubbliche*, McGraw – Hill, Milano.
44. DE BENEDETTI MARCO, “Il caso Tim «Valorizzati in bilancio tre miliardi di euro»”, in *Il Sole – 24 Ore* di sabato 10 luglio 2004.
45. DOBB M. (1974), *Storia del pensiero economico*, Editori Riuniti, Roma.

46. EDVINSSON L. E MALONE M.S. (1997), *Intellectual Capital; realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*, Harper Business.
47. ENRIETTI ALDO, MARCHIONOTTI ROBERTO, 2001, Ottoz Elisabetta (a cura di), *Economia dell'industria e strategie d'impresa*, Utet.
48. FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano.
49. FACCIPIERI S. (1988), *Concorrenza dinamica e strategia d'impresa*, Cedam, Padova.
50. FARNETI GIUSEPPE, 1995, *Introduzione all'economia dell'azienda pubblica. Il sistema, i principi, i valori.*, G. Giappichelli, Torino.
51. FISHER I. (1974), *Opere*, in Pellanda A. (a cura di), Utet, Torino.
52. FONTANA FRANCO (1994), *Lo sviluppo del personale*, Giappichelli Ed., Torino.
53. FONTANA FEDERICO (2001), *Le risorse immateriali nella comunicazione aziendale: problemi di valutazione e di rappresentazione nella prospettiva del valore*, Giappichelli Ed., Torino.
54. FORTI D. (a cura di) 1991, *Orizzonte formazione. L'apprendere nelle organizzazioni degli anni '90*, Franco AIF, Angeli, Milano.
55. FREEMAN R.E. (1984), *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman, London.
56. FRIEDMAN M. e ROSE (1980), *Liberi di scegliere*, Longanesi & C., Milano.
57. GALULLO ROBERTO, "Formazione, dedalo di corsi", in *Il Sole 24 – Ore*, 12 dicembre 2006.
58. GIANNESI E. (1979), *Appunti di economia aziendale*, Pacini Editore, Pisa.
59. GIUNTA F. e PISANI M. (2005), *Il Bilancio*, Apogeo, Milano.
60. GRANT R. M. (1994), *L'analisi strategica nella gestione aziendale: concetti, tecniche, applicazioni*, Il Mulino, Bologna.
61. GRANT R. M. (1999), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali: concetti, tecniche, applicazioni*, Il Mulino, Bologna.
62. GRANT ROBERT M. (2002), *Contemporary strategy analysis : concepts, techniques, applications*, Blackwell Publishers, Malden.
63. GRANT ROBERT M. (2006), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, Terza Ed., Il Mulino, Bologna.
64. GRUPPO TECNICO SCIENTIFICO IN MATERIA DI DOTAZIONI ORGANICHE DELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI(a cura di), 2004, *Pianificare l'organizzazione, i*

*fabbisogni, le culture. Analisi delle strutture, delle dotazioni organiche e dei fabbisogni di risorse umane delle amministrazioni pubbliche. Percorsi e progettazione*, sito Dipartimento della Funzione Pubblica: [www.funzionepubblica.it](http://www.funzionepubblica.it).

65. GUATRI L. E BINI M., “Effetti IAS anticipati sui gruppi”, in *Il Sole 24 Ore*, 3 novembre 2005.
66. HAMEL G. E HEENE A. (1994), *Competence based competition*, John Wiley & Sons Ltd, Chichester.
67. HAMEL G., “The concept of Core Competence”, in HAMEL G. e HEENE A. (1994), *Competence based competition*, John Wiley & Sons Ltd, Chichester.
68. HAMEL G. E PRAHALAD C., (1995), *Alla conquista del futuro*, Il Sole 24 ore Libri, Milano.
69. IASB, *Management Commentary*, ottobre 2005.
70. ITAMI H. (1988), *Le risorse invisibili*, GEA ISEDI, Torino.
71. LA MARCA A. (a cura di) 2006, *L'autovalutazione nell'e-learning all'Università*, Nuova Didattica, Chieti.
72. LANZA A. (2006), *Le dinamiche competitive del made in Italy. Risorse eterogeneità performance*, Pearson Education, Milano.
73. LAWRENCE P.R. E LORSCH J. W (1973), *Diagnosi dello sviluppo delle organizzazioni*, Etas Kompass, Milano.
74. LIPPARINI ANDREA (2002), *La gestione strategica del capitale intellettuale e del capitale sociale*, Il Mulino, Bologna.
75. LIKERT RENSIS, 1961, *New patterns of management*, McGraw – Hill, New York.
76. LIKERT RENSIS, 1971, *Il fattore umano nella organizzazione*, ISEDI, Milano.
77. LIVIADOTTI S., “Meno inquinato più guadagno”, in *L'espresso*, 9 febbraio 2006.
78. LORSCH J.W. (1978), “La progettazione organizzativa: una prospettiva situazionale”, in *Problemi di gestione*, n. 9.
79. MACKENZIE KENNETH D., (1997), “Organizational work, Part I. The theory”, in *Human System Management*, IOS Press, n. 16.
80. MACRÌ D.M., SANDRI S., SILVI R., (1995), *Il valore delle strategie: un modello per decidere*, Etaslibri, Milano.
81. MANELLI ALBERTO, luglio – agosto 2004, “La creazione di valore nell'impresa sociale. Il valore aggiunto sociale secondo il modello Cosis.”, in *Quaderni monografici Rirea*, ed. Rirea, n. 25.

82. MANFREDI S., MICHELUTTI P., NIEDDU S., VOGLIOLO B., ottobre - dicembre 2003, “La riorganizzazione dell’area amministrativa e di staff dell’Asl 20 di Alessandria e Tortona”, in *Mecosan*, Ed. Sipis.
83. MARASCIA A. (2004), “La formazione pubblica in Italia”, in *FOR – Rivista per la formazione*, n. 58,
84. MARCHI L. (a cura di) 1999, *Introduzione alla contabilità d’impresa*, G.Giappichelli, Torino.
85. MARINÒ L., DEL BENE L., MERLI M.Z., “Sistemi e modelli competitivi nel settore sanitario”, in Anselmi L.e Saita M. (a cura di) 2002, *La gestione manageriale e strategica nelle aziende sanitarie. L’evoluzione organizzativa del sistema sanitario nella prospettiva federale*, Il Sole 24 Ore, Milano.
86. MARSHALL A. E MARSHALL M.P. (1975), *Economia della produzione*, in Becattini G. (a cura di), ISEDI, Milano.
87. MONTRONE A., “L’economicità e le condizioni di equilibrio economico dell’impresa”, in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano.
88. MONTRONE A., “Il finalismo dell’impresa”, in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano
89. MUSAIO A. e FABBRINI G. (2004), *Contabilità e bilancio. Fondamenti e disciplina*, Franco Angeli, Milano.
90. NACAMULLI R.C.D. (2003), *La formazione, il cemento e la rete: e-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, ETAS, Milano.
91. NELSON R.R. E WINTER S. G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Harvard University Press, London.
92. ONIDA P. (1951), *Le discipline economico – aziendali. Oggetto e metodo*, A. Giuffrè Ed., 2<sup>a</sup> Ed., Milano.
93. PELLANDA A. (a cura di), 1974, *Opere*, di Irving Fisher, UTET, Torino.
94. PELLICELLI G. (2002), *Strategie d’impresa*, EGEA, Milano.
95. PETRI F. (1989), *Teoria del valore e della distribuzione*, NIS, Roma.
96. PFEFFER JEFFREY (1994), *Competitive advantage through people: unleashing the power of the work force*, Harvard Business School, Boston, Mass.

97. PFEFFER JEFFREY AND SUTTON ROBERT I.(2000), *The knowing-doing gap: how smart companies turn knowledge into action*, Harvard Business School, Boston, Mass.
98. PIETRANERA G. (1963), *Teoria del valore e dello sviluppo capitalistico in Adamo Smith*, Feltrinelli, Milano.
99. PRAHALAD C. K. E HAMEL G., “The core competence of the Corporation”, in *Harvard Business Review*, n. 3/1990.
100. PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI – DFP (2001), *Sviluppo del Knowledge Management nelle Pubbliche Amministrazioni*, Programma Cantieri, Roma.
101. RATTI F. (2001), *Competenze e talenti*, Guerini e Ass., Milano.
102. RICARDO D. (1976), *Sui principi dell’economia politica e della tassazione*, ISEDI, Milano.
103. RICCIARDI A. (2001), *L’outsourcing strategico*, FrancoAngeli, 2<sup>a</sup> ed., Milano.
104. RINALDI FRANCESCO, 2004, “Orientamento al cliente e sviluppo delle risorse umane”, in *Bancaria*, n. 6.
105. ROWLAND K.M., FERRIS G.R. (a cura di), 1982, *Personnel management*, Allyn and Bacon, Boston;
106. SANCHEZ R. (2001), *Knowledge management and organizational competence*, Oxford University Press, Oxford.
107. SCIFO G. (1974), *Il capitale umano dell’impresa*, Isedi, Torino.
108. SCORDINO PASQUALE, “Capitale intellettuale, un bilancio in più in aiuto delle aziende”, in *Italia Oggi 7*, di lunedì 19 aprile 2004.
109. SECHI M. (1993), *Teorie del valore: la teoria del costo di produzione e la teoria della domanda e dell’offerta*, A. Giuffrè, Milano.
110. SMITH ADAM (1975), *La ricchezza delle Nazioni*, in Bagiotti Anna e Tullio (a cura di), Utet, Torino.
111. STEWART T. A., (2004), *Il capitale intellettuale la nuova ricchezza*, seconda ristampa, Ponte alle Grazie, Milano
112. STIGLITZ J.E. (1994), *Principi di Microeconomia*, Bollati Boringhieri, Torino.
113. TANESE ANGELO, luglio - settembre 2003, “I processi di innovazione in sanità tra politiche regionali, strategie aziendali e comportamenti professionali”, in *Mecosan*, Ed. Sipis.
114. TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Arnoldo Editore, Milano

115. THUROW LESTER C. (1982), *Alle origini dell'ineguaglianza*, Vita e Pensiero, Milano.
116. TOMASICCHIO ROXY, "Investire su capitale umano per raggiungere lo sviluppo" in *Italia Oggi* di mercoledì 28 aprile 2004.
117. TRABUCCHI ROMANO (a cura di) (2004), *Complessità e gestione strategica delle Risorse Umane*, Franco Angeli, Milano.
118. VALENTI, GHINO, (1996), *La teoria del valore*, Il Mulino, Bologna.
119. VELTRI S., "I Sistemi Operativi", in FABBRINI G. E MONTRONE A. (a cura di) 2006, *Economia Aziendale. I Fondamenti della disciplina*, vol. I, FrancoAngeli, Milano.
120. VELTRI STEFANIA (2007), *Sistemi di misurazione del capitale intellettuale d'azienda*, FrancoAngeli, Milano.
121. VERGNANO FRANCO (2004), "Quando il capitale umano crea valore", in *Il Sole – 24 Ore* di sabato 10 luglio.
122. VERZICCO BARBARA (2001), "La determinazione del valore delle risorse umane dall'industria al terziario", in *Economia e diritto del terziario*, n. 2.
123. VICARI SALVIO (1997), "Il valore", in G. Costa e Raoul C. D. Nacamulli (a cura di), *Manuale di Organizzazione Aziendale*, Volume 2, Utet, Torino.
124. VIGANÒ A. (1976), *Gli investimenti d'impresa in risorse umane*, Dott. A. Giuffrè Ed., Milano.
125. VIGANÒ R. (2001), *Il valore dell'azienda. Analisi storica ed obiettivi di determinazione*, Cedam, Padova,
126. VOLPATTO O. E ANSELMINI L.(1981), *Il management delle risorse umane nell'ente pubblico locale*, G. Giappichelli, Torino.
127. WARGLIEN MASSIMO, (1990), *Innovazione e impresa evolutiva. Processi di scoperta e apprendimento in un sistema di routines*, Cedam, Padova.
128. YIN K. ROBERT (1991), *Case study research. Design and Methods*, Sage Publications, Newbury Park – California.
129. YIN ROBERT K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*, Armando Editore, Roma,
130. ZANONI ANDREA B., (1997), *Strategia e politica aziendale negli studi italiani e internazionali*, Giuffrè Ed., Milano
131. ZAPPA G. (1956), *Le Produzioni nell'economia delle imprese*, Giuffrè Ed., Milano.