

## *La valutazione come costruzione di teorie (di piccolo raggio?)*

Claudio Bezzi

### **1 – La cornice problematica di fondo**

Questo testo inizia dove è finito un mio recente contributo<sup>1</sup> in cui ho cercato di argomentare quanto segue:

1. la valutazione è spesso ridotta a mero tecnicismo;
2. oltre a connesse problematiche metodologiche relative al riduttivismo operazionista, un problema più ampio, di ordine epistemologico, è che tale riduzione, nei fatti, non permette di *vedere* l'evaluando (si vedono solo le tecniche, che finiscono per descrivere l'evaluando in maniere, con contenuti, e con livelli di validità che restano ignoti al valutatore). Non vedere l'evaluando vuol semplicemente dire che non si può fare alcun collegamento di senso fra 'oggetto', suoi problemi, informazioni rilevate, giudizio valutativo finale. Ciò ha molto a che fare con i recenti approcci che cercano di indagare in merito ai 'meccanismi' del contesto valutato;
3. l'unica soluzione possibile – a parere, ovviamente, di chi scrive – è un lavoro epistemologico e metodologico di riflessione che precede l'affondo tecnico, ma che è già valutazione, che può essere descritto didatticamente come una successione di attenzioni al mandato valutativo, alla formulazione di corrette domande valutative, e così via sino a quella che chiamo 'esplorazione del campo semantico dell'evaluando'<sup>2</sup>;
4. ma una conseguenza importante di tutto ciò è che la valutazione acquisisce particolare significato per il processo formativo che sviluppa, paradossalmente più del risultato che ottiene che, come è noto, è spesso sottoutilizzato. E tale processo, che in senso enormemente generico potremmo definire di "apprendimento organizzativo", è evidentemente esaltato tanto più la valutazione assume forme 'partecipate', o almeno di condivisione non solo tecnica fra valutatore e stakeholder.

Di tutto questo ho trattato nell'articolo citato sulla RIV. In questo contributo farò alcuni passi ulteriori, appoggiandoli a casi di studio che mi sembrano esemplificativi, per trattare, sostanzialmente, il seguente argomento:

5. *è la valutazione stessa a costruire (o a facilitare la costruzione di) cornici di senso a programmi e processi; la validità dell'operazione è pertanto legata a contesti specifici, di validità limitata in cui i 'meccanismi' individuati dalla valutazione sono meccanismi con una grammatica 'locale' e validi nell'ambito intersoggettivo in cui sono stati formulati*<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Claudio Bezzi, *Cosa valutiamo, esattamente?*, "Rassegna Italiana di Valutazione", n. 27, 2003.

<sup>2</sup> Di tutto ciò parlo diffusamente nel mio *Il disegno della ricerca valutativa*, nuova edizione rivista e aggiornata, Franco Angeli, Milano 2003.

<sup>3</sup> Nella logica della valutazione realista di Pawson si tratterebbe quindi di dare maggiore risalto ai contesti, piuttosto che ai meccanismi, o quantomeno ai contesti *prima* dei meccanismi.

## 2 – La scatola nera<sup>4</sup>

In che logica si inserisce tutto ciò? In quale cornice giustificativa? Credo che la riflessione che qui si propone sia sostanzialmente iscrivibile al filone della così detta *valutazione basata sulla teoria*, dove per ‘teoria’ va intesa quella ‘teoria del programma’, traduzione dell’inglese *Program Theory*, che andrebbe declinata, in italiano, come ‘logica (sottesa) dell’evaluando’, definizione preliminare dei nessi obiettivi-risultati che i decisori immaginano e organizzano a giustificazione di una politica o di un programma, convinzioni circa il funzionamento delle soluzioni ai problemi sociali ed economici, inclusi i valori (e gli interessi) implicati, che motivano, organizzano e lanciano qualunque intervento programmato.

La valutazione basata sulla teoria, diversamente da qualunque approccio obiettivi-risultati, si interroga sul “cosa avevate in testa, voi che avete deciso/gestito l’evaluando?”; interrogarsi su questi aspetti impedisce – rispetto all’altro approccio menzionato – di leggere gli esiti come conseguenza diretta (e in qualche modo a-problematica) di obiettivi astratti, avulsi dalla difficile realtà implementativa, prodotti in una sorta di ‘scatola nera’ di cui nulla si sa<sup>5</sup>. Attraverso un approccio basato sulla teoria si cerca invece di aprire quella scatola nera, e imparare quindi dal funzionamento complessivo, dal processo generale di gestione, dall’intricata relazione dell’evaluando col contesto, piuttosto che correre ai risultati senza interrogarsi su *come* siano stati prodotti.

Ma guardare nella scatola nera può significare molte cose<sup>6</sup>:

1. guardare a come funzionano le cose con la convinzione che i vari nessi e legami fra le parti dell’evaluando siano tutti perfettamente ricostruibili; è l’approccio del Quadro logico (*Logical Framework*) che di fatto nega la presenza di qualunque problematica scatola nera. Se ben redatto il Programma, si sarà partiti dall’analisi dei problemi, per costruire poi un ‘albero degli obiettivi’, e a partire da questo un’architettura sostanzialmente coerente di obiettivi gerarchicamente ordinati, mezzi necessari, risultati attesi. Questo approccio, e altri simili, sono di indubbio aiuto nella costruzione di un Programma, molto meno nella sua valutazione, come ho avuto modo di sostenere altrove<sup>7</sup>;
2. ritenere che la scatola nera ci sia e sia vuota a causa sostanzialmente dell’ingenuità, incapacità, ignoranza dei decisori, ai quali il valutatore fornisce strumenti di riflessione sotto forma di teorie sociali<sup>8</sup>;
3. intendere la scatola nera come un insieme di scatole, ciascuna afferente uno specifico *stakeholder*, e cercare quindi la migliore per costruirvi attorno il consenso degli attori sociali implicati<sup>9</sup>;
4. prescindere dall’analisi della scatola nera (ovvero dall’obiettivo di ricostruire la teoria del programma) e guardare direttamente a cosa ha funzionato e cosa no dell’evaluando per costruire una ‘teoria del cambiamento’, ritenendo che la teoria del programma non sia altro che una sorta di teoria del risultato che va compreso alla luce della riflessione sulla relazione fra contesto in cui l’evaluando agisce e meccanismi (sociali, culturali, organizzativi) che lo

<sup>4</sup> Questo paragrafo attinge largamente da quello conclusivo, già citato, pubblicato sulla RIV.

<sup>5</sup> “la ‘black box’ finisce per divenire la gabbia in cui chiudere il valutatore e le sue speranze di capire il mondo”, scrive ottimisticamente Mauro Palumbo, “Le ragioni del dibattito”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, cit., p. 14, scordando per un attimo quanto sia rassicurante rannicchiarsi dentro la scatola nera per tanti valutatori, e programmatori, e decisori...

<sup>6</sup> I punti che seguono sono suggeriti da Nicoletta Stame nel suo recente “La valutazione realistica: una svolta, nuovi sviluppi”, in Antonio Fasanella e Nicoletta Stame (a cura di), *Realismo e valutazione*, cit., pp. 144-145; tutto il numero di *Sociologia e ricerca sociale* è dedicato al realismo, e quindi tratta in diversi contributi il tema.

<sup>7</sup> Claudio Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, cit., pp.279-287; sulla sostanziale illusorietà dell’analisi preliminare dei bisogni, logica premessa di questo approccio, cfr. Domenico Lipari, *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano 2002, pp. 114-129.

<sup>8</sup> E’ un approccio che Stame definisce ‘neopositivista’, interpretato principalmente da H. Chen, *Theory-driven evaluations*, Newbury park, Ca, Sage 1990.

<sup>9</sup> E’ l’approccio pluralista di Carol Weiss: “Theory-based evaluation: past, present and future”, *New Directions for Evaluation*, n. 76, 1977

alimentano. E' la posizione di Ray Pawson e della sua 'valutazione realistica', che tanto interesse sta sviluppando nella comunità dei valutatori<sup>10</sup>.

Prescindiamo dall'approfondimento di queste posizioni, salvo per fare una riflessione sulle ragioni e la natura della 'scatola nera', riflessione che diversamente declinata si trova a monte di alcuni approcci sopra menzionati, ma di cui sarebbe interessante fare, un giorno, una sorta di sintesi 'fondamentale', nel senso dell'analisi delle fondamenta di questa impossibilità ad avere una teoria di programma perfetta, condivisa, conosciuta, esplicita e – quel che più conta – perfettamente funzionante.

Con forse eccessiva disinvoltura sintetica (ma in maniera ragionevolmente sufficiente ai fini espositivi) segnalo due gruppi di ragioni: il primo gruppo ha a che fare con l'oggetto (l'evaluando) e la sua natura, e si pone quindi su un piano epistemologico; il secondo gruppo con la relazione fra soggetti (valutatore *in primis*) ed evaluando, e si pone su un piano metodologico.

Nel confronto fra 'oggetto' e 'moto conoscitivo' (fra evaluando e sua valutazione) troviamo – in conclusione – le ragioni ultime della difficoltà valutativa.

FIG. 1 – LA SCATOLA NERA DELL'EVALUANDO

La scatola nera dell'evaluando	
Aspetti epistemologici, relativi all'evaluando in sé	Aspetti metodologici, relativi al rapporto valutatore→evaluando
origine dell'evaluando nel mondo del pensiero <sup>11</sup> e quindi soggezione delle 'idee' ai valori e alla cultura dei diversi soggetti sociali individuali che partecipano alla sua costruzione	il terreno comune sul quale riflettere, discutere, operare (e valutare) è un contesto semantico; il 'mondo del pensiero' diventa 'mondo del linguaggio' <sup>12</sup> e vale <i>in quanto espresso</i> , detto, resocontato ( <i>accounted</i> )
l'evaluando operativizzabile <sup>13</sup> non è quindi quello 'pensato', ma solo quello attorno al quale si è costruito un consenso fra i principali attori della decisione, e scontando – anche per loro – una sorta di 'tradimento' <sup>14</sup> e di 'slittamento' dei significati originari, di cui non si può conoscere né l'ampiezza né la consapevolezza	qualunque ricostruzione degli obiettivi, della teoria del programma, ecc., diventa inevitabilmente una <i>nuova</i> costruzione, in quanto nuova interpretazione, nuovo <i>account</i> , nuovo 'tradimento', indipendentemente dalla cura posta nell'analisi dei bisogni, del contesto e dei meccanismi
	
<p>Il ricorso agli <i>stakeholder</i>, nelle varie declinazioni di valutazione partecipata, non annulla il problema, ma lo sposta su un altro piano: il 'pensiero di gruppo'<sup>15</sup> realizzabile con approcci valutativi idonei consente agli intervenuti (decisori, operatori, beneficiari) di ri-co-costruire (<i>ri-costruire in quanto l'evaluando al fine definito sarà in qualche modo nuovo; co-costruire<sup>16</sup> come processo partecipato che consente di conferire legittimazione, in quel contesto, per quel gruppo, all'evaluando definito</i>)</p>	

<sup>10</sup> Ray Pawson e Nick Tilley, *Realistic Evaluation*, cit.; Ray Pawson, "Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica", *Sociologia e ricerca sociale* n. 68/69, 2002; come già ricordato tutto il fascicolo è dedicato alla valutazione realistica. Una redazione più ampia del testo di Pawson in due articoli in sequenza: *Evidence-based Policy: In Search of a Method*, "Evaluation", vol. 8, n. 2, April 2002, e *Evidence-based Policy: The Promise of 'Realist Synthesis*, "Evaluation", vol. 8, n. 3, July 2002.

<sup>11</sup> In un famoso saggio del '94 Alberto Marradi ("Referenti, pensiero e linguaggio: una questione rilevante per gli indicatori", *Sociologia e ricerca sociale*, n. 43), sulla scia di Ogden-Richards e Popper, divide gli elementi di conoscenza in tre 'sfere' o 'mondi':

- mondo 1, dei referenti, ovvero di ciò a cui si pensa o di cui si parla (gli oggetti, ma anche le azioni, gli eventi, ecc.);
- mondo 2, del pensiero, ove trovano posto concetti e asserti;
- mondo 3, del linguaggio, e più in generale dei segni.

A questo punto il valutatore, o come titolare di un mandato che gli conferisce l'autorità per procedere in questa strada o – preferibilmente – come 'regista' di un gruppo che compie un'autoriflessione e una chiarificazione sul proprio operato, avrà riempito la scatola nera con una teoria del programma (e dell'impatto, e del processo). Avrà ricostruito una 'logica' (se di questo c'è bisogno), avrà aiutato i decisori incapaci (se richiesto), avrà tenuto conto delle diverse prospettive, e avrà posto le basi per costruire una teoria del cambiamento; non ha importanza quale di questi fattori sia preminente (solo per richiamare quelli citati poco sopra), l'importante è precostituire le basi per una valutazione possibile, ed è possibile solo quella che ruota attorno a un evaluando riconosciuto.

In questo senso la nozione pawsoniana di 'contesto', e il recupero del concetto mertoniano di 'teoria di medio raggio', si connotano perfettamente come ambiente specifico e concreto in cui si collocano gli attori sociali chiamati a collaborare alla (nuova) costruzione della teoria dell'evaluando, mentre per il 'meccanismo' acquista particolare rilevanza il concetto di *moderator* trattato efficacemente da Dahler-Larsen<sup>17</sup>.

Quello che mi importa sottolineare è che, impostata così, la valutazione diventa un percorso cognitivo con un profondo valore aggiunto: aiuta i decisori e gli operatori a capire meglio ciò che fanno, i beneficiari (se coinvolti) ad avere un ruolo reale<sup>18</sup>, il valutatore a dare un contributo di miglioramento ai programmi, e così via.

Poiché però parliamo di contesti in senso organizzativo, come luoghi di senso, province di significato, comunità di pratiche, ambienti strutturati culturalmente, le teorie potrebbero più ragionevolmente essere definite di '*piccolo*' raggio, non in senso diminutivo rispetto al concetto mertoniano, né con riferimento a dinamiche micro-sociologiche, ma avendo riguardo al valore solamente (o principalmente) contestuale che tali teorie (logiche) acquistano.

Se infatti quanto affermato sopra ha senso (faccio riferimento a quanto sintetizzato in Fig. 1 e nei commenti relativi) la costruzione dei significati valutativi è sempre, per definizione, costruzione locale, contestuale, di attori sociali reali che in quel giorno, in quel contesto, nel quadro di quel *setting*, hanno pensato (direi 'vissuto') il problema, l'hanno espresso per come saputo e potuto, alla luce delle dinamiche di gruppo e ambientali che hanno contribuito a strutturare il suo pensiero (ivi incluso il valutatore), eccetera. Il fatto che il percorso valutativo sia più o meno rigoroso, più o meno riconosciuto da attori terzi e quindi in qualche modo trasferibile, eccetera, non modifica di molto il valore eminentemente locale (in senso antropologico) dell'azione valutativa, e il ruolo del contesto assai prima e più dei meccanismi che ne sono conseguenza.

---

Le distinzioni nei tre 'mondi', e i nessi fra loro, sono considerati da Marradi un elemento cruciale con rilevanti ricadute sulla metodologia della ricerca e sulla costruzione degli indicatori. L'evaluando esiste nel mondo 1, mentre il valutatore lavora nel mondo 2 con 'strumenti' esclusivamente tratti dal mondo 3. Sul rapporto fra 'mondo', 'linguaggio' e 'scienza' si veda anche, naturalmente, B.L. Whorf, *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino 1977.

<sup>12</sup> Il 'mondo 3' di Marradi.

<sup>13</sup> Ovvero quello attorno al quale si possono costruire operazioni di programmazione, organizzazione, analisi valutativa.

<sup>14</sup> Del 'tradimento' del pensiero originario dei programmatori ad opera dei diversi Responsabili, Operatori, burocrati estensori delle linee del programma, ho parlato abbastanza a lungo in *Il disegno della ricerca valutativa*, cit. pp. 261-262.

<sup>15</sup> Cfr. Ilaria Baldini, "Le dinamiche di gruppo nella valutazione partecipata", *Rassegna Italiana di Valutazione* n. 21, gennaio-marzo 2001, pp. 51-64.

<sup>16</sup> Il prefisso 'co-' fa riferimento a quanto propone Costantino Cipolla. Cfr. *Epistemologia della tolleranza*, Franco Angeli, Milano 1997; *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano 1998 (a cura di).

<sup>17</sup> Cfr. Peter Dahler-Larsen, "La costruzione sociale delle teorie del programma", in Antonio Fasanella e Nicoletta Stame (a cura di), *Realismo e valutazione*, cit.

<sup>18</sup> Cfr. Ugo De Ambrogio (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, cit.

### 3 – L'ineffabile complessità dei meccanismi

Le figg. 2 e 3 mostrano (in maniera simbolica) la complessità degli elementi che costituiscono i meccanismi. La Fig. 2 con riferimento al processo decisionale e all'impossibilità concreta di stabilire nessi causali fra gruppi di cause che orienterebbero la decisione; la Fig. 3 è in un certo senso l'opposto, e mostra l'impossibilità a ricostruire, sulla base di una presunta analisi degli effetti, quali ne siano state le cause.

FIG. 2 – MECCANISMI (E CONTESTO) A MONTE DELLA DECISIONE

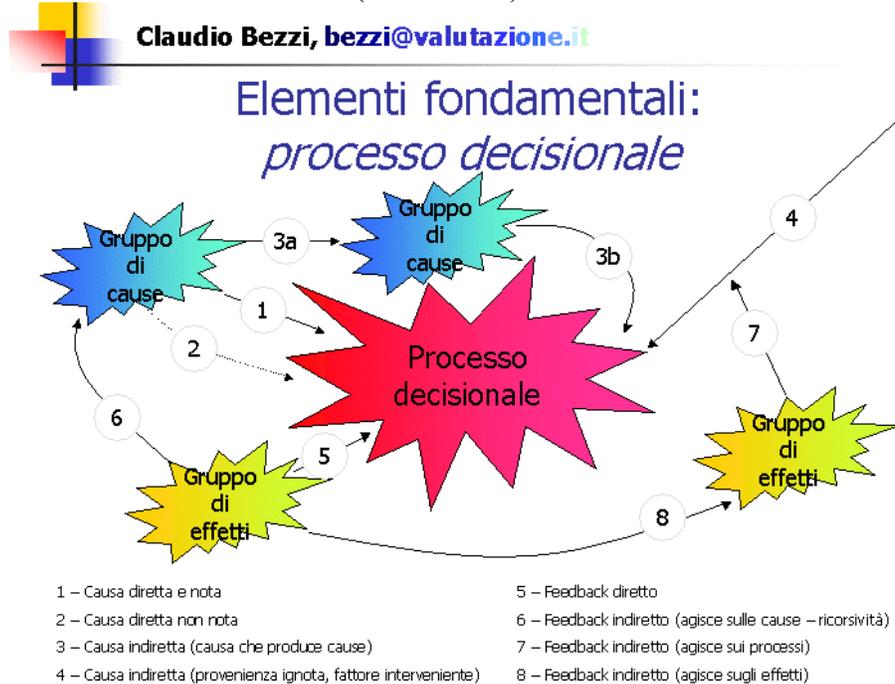
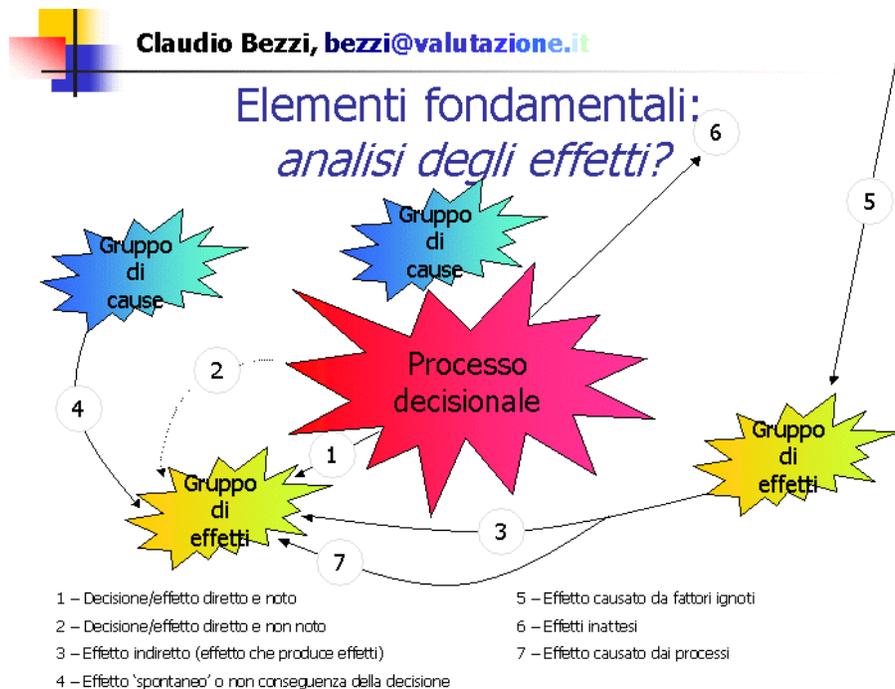


FIG. 3 – MECCANISMI (E CONTESTO) A VALLE DELLA DECISIONE



Le due figure sono ricomposte nella prossima Fig. 4, che fa entrare la valutazione nel processo.

FIG. 4 – LA VALUTAZIONE NELLA COMPLESSITÀ DEI MECCANISMI



### 3 – Esempi di ri-costruzione di meccanismi/contesti

#### 3.1 – Cosa vedono i responsabili regionali di un programma Fse<sup>19</sup>

Una Regione italiana ha affidato a un gruppo di valutazione<sup>20</sup> la riflessione sugli strumenti di valutazione ex ante dei progetti messi a bando nell'ambito del POR Obiettivo 3 (finanziati tramite FSE – Fondo Sociale Europeo). Per varie ragioni l'incarico viene affidato quando ormai la Regione si è già dotata di uno strumento di tal genere, e il mandato include il suo massimo utilizzo come parte di una generale attenzione alla cultura professionale dei funzionari locali.

Indipendentemente dallo strumento predisposto dal valutatore, voglio mostrare qui solo la prima parte del lavoro, consistente nell'analisi della coerenza fra i documenti di programmazione, il formulario e la griglia valutativa già in uso. La riflessione su tale coerenza, e più precisamente su alcune incoerenze effettivamente registrate, ha costituito probabilmente il momento più significativo della valutazione, perché ha consentito ai dirigenti regionali di comprendere una sorta di 'logica di filiera' (il contesto problematico in cui si iscrive l'azione programmatoria) quale presupposto indispensabile per ogni ulteriore intervento.

L'analisi degli strumenti valutativi dei progetti da ammettere a finanziamento della Regione prevede una riflessione sulla *corrispondenza* fra Programmazione e Valutazione.

Tutti gli attori sociali coinvolti nel sistema (Regione, aziende, progettisti, ...) devono trovare lo stesso significato in un processo unitario e non ambiguo che conduca da un lato dalla programmazione ai bandi e successivo finanziamento, e dall'altro dalla progettazione (in risposta ai bandi) all'esecuzione e rendicontazione.

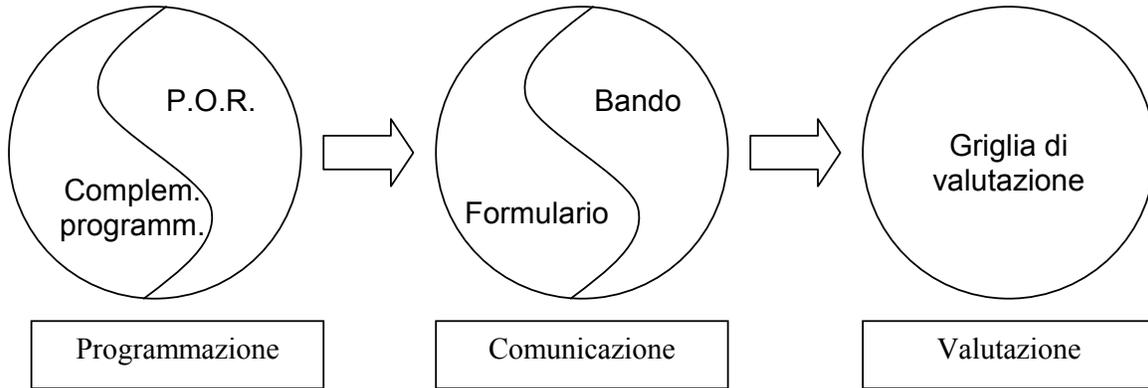
<sup>19</sup> L'esempio è più ampiamente trattato nella seconda edizione 2003 del mio *Il disegno della ricerca valutativa*, cit.

<sup>20</sup> Claudio Bezzi e Giacomo Mariscotti.

Se il processo è discontinuo, se ci sono salti logici, se si riscontrano incoerenze, si spezza il dialogo fra i vari attori del sistema, si provocano frustrazioni e aspettative disattese, e sostanzialmente il sistema non è in grado di produrre il circolo virtuoso desiderato.

Semplificando molto possiamo così esprimere i diversi ‘luoghi’ di coerenza necessaria, dal punto di vista regionale:

FIG. 5 – I TRE LUOGHI DELLA COERENZA DEL PROCESSO PROGRAMMAZIONE-VALUTAZIONE



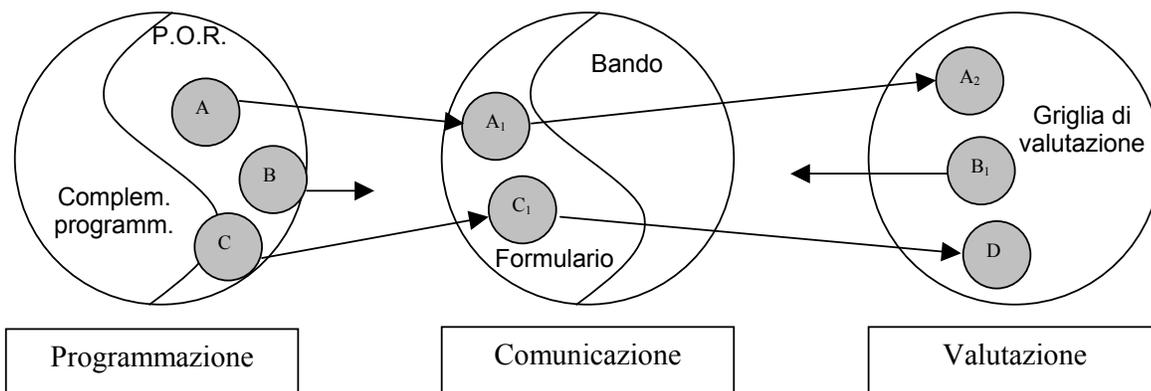
Più precisamente dovrebbe avvenire questo:

1. Ogni elemento importante (priorità, prerequisiti imposti per legge, direttive europee e nazionali, ecc.) *deve* essere chiaramente rintracciabile sia nei documenti di programmazione che nel formulario;
2. la coerenza fra documenti di programmazione e formulario deve essere massima;
3. gli elementi che fanno sistema fra documenti di programmazione e formulario devono essere gli stessi messi nella griglia di valutazione.

Per la verifica delle corrispondenze indicate nella precedente figura, il valutatore ha proceduto con un’analisi dei documenti disponibili eseguendo una scomposizione dei documenti alla ricerca di unità di senso logiche, e alla loro comparazione.

Si può esemplificare graficamente il processo nella prossima Fig. 6.

FIG. 6 – ANALISI DELLE CORRISPONDENZE IN SEGUITO ALLA VALUTAZIONE TASSONOMICA



Nella figura sono rappresentati quattro casi possibili (fra i numerosi ipotizzabili):

Es.1 Un elemento del POR (con la sigla “A”) viene correttamente richiamato nel formulario (“A<sub>1</sub>”) e quindi inserito – ai fini valutativi – nella griglia valutativa (“A<sub>2</sub>”); questo è ovviamente il caso ottimale; in teoria ogni elemento del POR, del formulario e della griglia dovrebbero avere questo livello di coerenza.

- Es.2 Un elemento del POR (con la sigla “B”) non è richiamato nel formulario; questo comporterebbe un grave handicap per chi formula il progetto; forse conosce bene il POR, e avrebbe quindi potuto fare dei richiami nel suo progetto, ma non ne ha trovato spazio nel formulario; se poi nella griglia valutativa tale elemento fosse compreso (“B1”) il progettista sarebbe oggettivamente penalizzato.
- Es.3 Un elemento del POR (“C”) è chiaramente presentato nel formulario (C1”), ma non viene valutato perché non presente nella griglia di valutazione; in questo modo si perde la possibilità di giudizio su un elemento importante, e si crea confusione nel progettista.
- Es.4 Variante del caso precedente: lo stesso elemento C viene valutato dall’elemento “D” della griglia, erroneamente ritenuto corrispondente di “C” ma in realtà – all’analisi – riferibile ad altri elementi.

Si potrebbero fare diversi altri esempi di questo genere sulla base di questa logica.

La conclusione rispetto a questa riflessione è la seguente: essendo ovviamente da considerare scarsamente modificabili i documenti di programmazione, i Responsabili della Regione devono adoperarsi per rendere coerenti ad essi il formulario e la griglia di valutazione.

A questa parte di lavoro seguirono raccomandazioni e suggerimenti per il formulario e la griglia di valutazione. Da un punto di vista scientifico si può vedere una riprova del complesso e contorto trasmutarsi delle logiche decisionali attraverso successivi passaggi e slittamenti semantici<sup>21</sup>; dal punto di vista professionale il valore aggiunto lasciato è stato considerevole, poiché i diversi comparti di qualunque organizzazione (come, p.es. una Regione) stentano a ricostruire logiche sistemiche, con effetti negativi a volte pesanti per i beneficiari del servizio erogato (in questo caso i proponenti di progetti, nelle figure dei progettisti). E’ a partire dall’evidenza delle sconessioni, incongruità, conseguenze non date, che ha trovato naturalmente più vigore la proposta di correzione della coppia formulario-griglia.

Si è accennato alla necessità, inclusa nel mandato, di utilizzare le competenze locali e gli strumenti pregressi; questo elemento ha giocato a favore del valutatore, che ha così programmaticamente potuto evitare il ruolo, raramente gradito, di *deus ex machina* che ‘sistema le cose’ dall’alto del suo sapere tecnico. Anche se il progresso – in questo caso – era limitato, stante la recente attenzione a queste problematiche, il valutatore ha potuto/dovuto partire da quel che c’era, e affrontare quindi il problema dalla radice.

Come è facile intuire queste logiche ‘ricostruttive’ sono momenti fondamentali per una buona definizione delle domande valutative o per la chiarificazione degli obiettivi; in contesti di questo genere, in ogni caso, si offre al committente un servizio concreto e immediatamente utilizzabile.

### **3.2 – Come definiscono il loro contesto i responsabili della formazione di una ASL<sup>22</sup>**

Il Servizio Formazione dell’Azienda USL 2 del Perugino è in forte riorganizzazione e decide di costruire un sistema valutativo interno che aiuti a gestire i processi di erogazione della formazione secondo principi e orientamenti aziendali, ministeriali, imputabili alle esperienze in atto nel Paese, con criteri di equità interna, con collegamenti al sistema interno di incentivi, ecc. Molteplici sollecitazioni, quindi, con molte spinte e interessi interni all’Azienda, in un contesto organizzativo nuovo, nel senso che il Servizio Formazione, da poco trasferitosi in una nuova struttura, ha nel contempo bisogno di organizzarsi al proprio interno per gestire tutta la materia.

Il valutatore crede di comprendere quindi che il problema valutativo, legato ai processi gestionali, sia da risolvere in qualche modo *assieme* a quello organizzativo, e propone una ricognizione dello

<sup>21</sup> Cfr. quanto scritto nel mio *Il disegno della ricerca valutativa*, cir., par. 5.4.2, a proposito del ‘tradimento’ del testo’.

<sup>22</sup> L’esempio è più ampiamente trattato nella seconda edizione 2003 del mio *Il disegno della ricerca valutativa*, cit., e nell’articolo di Claudio Bezzi e Valeria Matteucci, *Valutare (e organizzare) un Servizio formazione Asl*, "Prospettive Sociali e Sanitarie", a. XXXIV, n. 2, 1 febbraio 2004, pp. 11-15.

spazio semantico relativo a organizzazione/valutazione del Servizio, la cui natura, obiettivi, *mission*, restano sostanzialmente da definire o, almeno, da chiarire per metterli al centro dell'operatività.

La proposta riguarda ancora una volta la fase iniziale di definizione delle caratteristiche dell'evaluando, stabilite dal gruppo *locale* di attori pertinenti: di *cosa* esattamente stiamo parlando dicendo 'servizio formativo aziendale'? Quali ne sono le proprietà salienti *ai fini valutativi*? Quali scopi gestionali si prefigge la Responsabile, e quali vincoli ed opportunità sono presenti?

Il problema richiedeva una chiara definizione dell'evaluando. Non già *LA* definizione (per questa basta leggere la delibera istitutiva del servizio), ma *quella* definizione utile per disvelare, per così dire, la natura del servizio formativo che la Responsabile intendeva gestire.

Il paradigma lazarsfeldiano è allora apparso come strumento interessante e utile per affrontare, col gruppo, la classica riflessione che dai concetti, attraverso le dimensioni sottostanti, conduce verso quegli elementi minimi e specifici del Servizio che sarebbero poi stati operativizzati (a cura del valutatore) sia per una proposta organizzativa, sia per la *conseguente* valutazione.

Il gruppo era costituito dalla Responsabile formazione e un paio di suoi collaboratori, dalla responsabile Qualità, e da una piccola pattuglia di referenti aziendali di varia estrazione: uno psichiatra, una veterinaria, un'infermiera, e così via. Il gruppo si è riunito mezza dozzina di volte producendo un ampio materiale schematizzabile nella prossima Fig. 7<sup>23</sup> che si deve leggere in questo modo:

- il livello del 'concetto' è rappresentato dal box in alto dove, dopo discussione, si è deciso di non porre qualcosa di astratto come 'formazione', o 'servizio formativo', ma il *mandato* di quel servizio, indicando così qualcosa di molto legato al contesto specifico, alle strategie di quell'Azienda, alle regole che si era date, ecc.;
- l'iniziale esplorazione del concetto ha portato a individuarne cinque principali dimensioni, due delle quali (rappresentate in grigio) sono poi apparse ridondanti e assimilabili alle precedenti;
- il livello finale è quello delle sottodimensioni più specifiche che abbiamo potuto analizzare, sempre in gruppo, una per una, per identificarne gli indicatori; ovvero: *quegli* indicatori che oltre ad essere pertinenti e plausibili fossero anche legati alla logica gestionale del Servizio, fossero concretamente percorribili ed operativizzabile, e così via.

Successivamente il valutatore propose, per ciascun indicatore, delle modalità operative di gestione e di valutazione, in seguito riviste una per una con la responsabile, fino alla costruzione – in corso al momento in cui scrivo – di uno strumento di valutazione e monitoraggio interni.

---

<sup>23</sup> Segue una Fig. 8 con uno stralcio di esplorazione della prima sottodimensione.

FIG. 7 – IL PARADIGMA LAZARSFELDIANO APPLICATO AL SERVIZIO FORMAZIONE DELL'AZ. SANITARIA 2 DEL PERUGINO

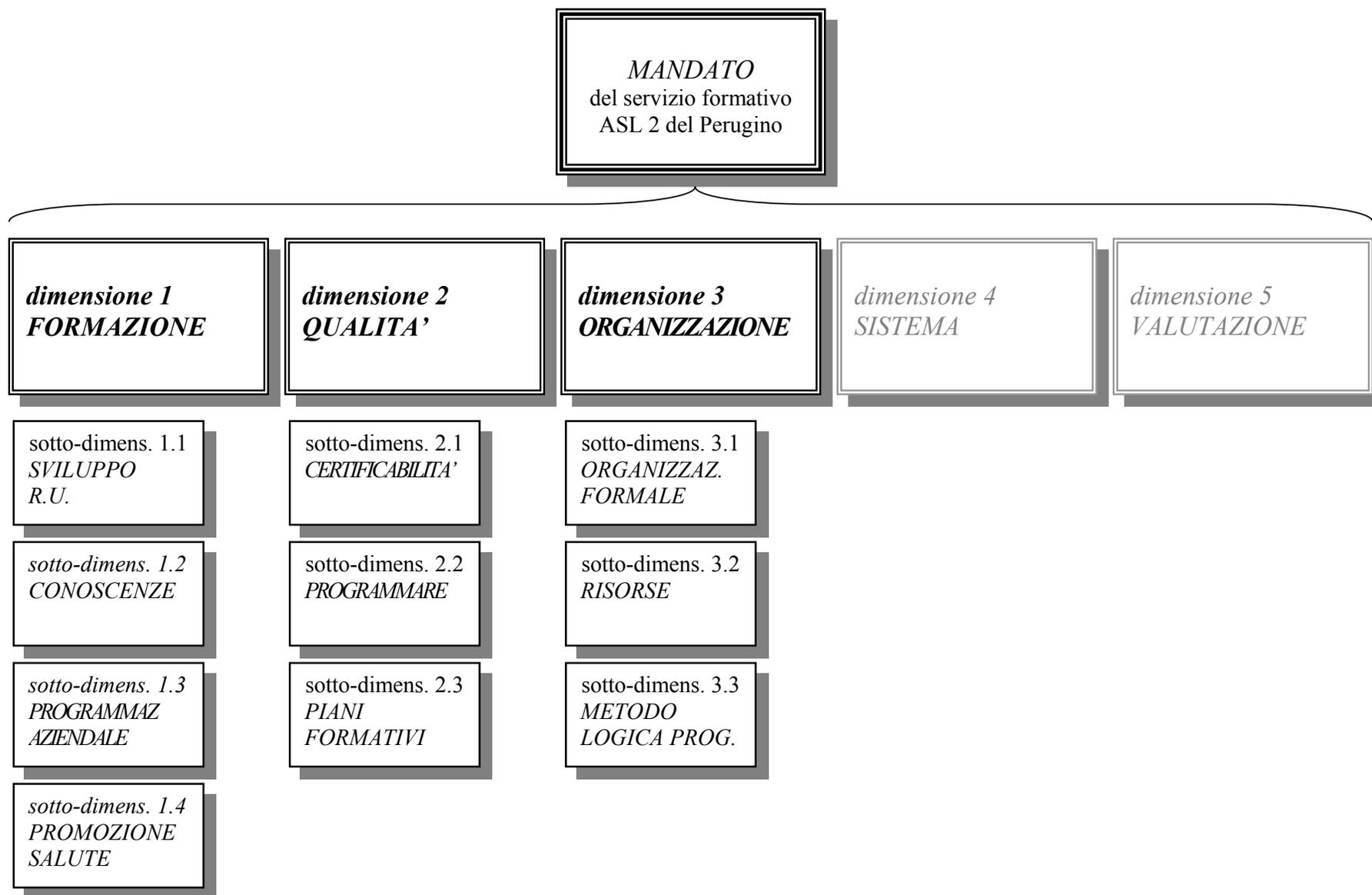


FIG. 8 – ESEMPIO DI CONCETTUALIZZAZIONE

Proponendo di assimilare il mandato al concetto da esplorare, questo può essere così definito: **Organizzare<sup>3</sup>** il servizio [formazione] in modo che la **formazione<sup>1</sup>** risponda a una **logica sistemica<sup>3</sup>** e a requisiti di **qualità<sup>2</sup>**, e garantisca il collegamento e dialogo con altri sistemi (p.es. ECM, sistema regionale, ...) e una **valutazione<sup>4</sup>** orientata a una logica di accountability

## 1 – Formazione è:

**Sviluppare le risorse umane<sup>1-1</sup>** **promuovendo le conoscenze, le competenze, le abilità<sup>1-2</sup>**, **in coerenza con le linee strategiche, la programmazione aziendale<sup>1-3</sup>** e i livelli del sapere che contribuiscono alla promozione della salute<sup>1-4</sup>

### 1.1 – Sviluppare le Risorse umane

(Conoscere le risorse – quante, quali, ... - in relazione al ‘quando’ – nuove assunzioni, riconversioni, ... - e al problema dei crediti formativi; tutte le risorse umane dell’Azienda devono essere censite e sviluppate con criteri di equità d’accesso)

1.1.1 Criteri d’accesso espliciti e mirati alle esigenze aziendali

1.1.2 Per *tutto* il personale aziendale

1.1.3 Per ottenere crediti formativi

1.1.4 legati a un sistema incentivante

1.1.5 Proposti in momenti di cambiamento strutturale aziendale (es. Passignano)

1.1.6 o in momenti tipici della biografia professionale (es. nuove assunzioni)

1.1.7 Comunque periodicamente realizzata (formazione permanente)

1.1.8 La formazione è comunque un dovere per il personale

[...]

La responsabile desiderava governare un *buon* sistema formativo rispondendo efficacemente alle domande interne (relative a interessi generali dell’Azienda come ad interessi specifici dei singoli professionisti), e gestendo il sistema con efficienza. Ma non si poteva gestire nessun sistema se non si aveva chiaro di cosa *esattamente* si stesse parlando: la formazione non è l’insieme dei progetti formativi finanziati, e l’analisi dell’intero processo, a partire dalle reali possibilità gestionali (budget, risorse umane disponibili, ecc.), diventa cruciale, assieme alla riflessione su chi sia il reale ‘cliente’ (l’Azienda come rappresentata dal management, i singoli medici e altro personale fruitore dei corsi, i pazienti, che devono affidarsi alle competenze – possibilmente aggiornate – dei precedenti). La scelta finale fu di concettualizzare tutto ciò con un gruppo ampio e rappresentativo dell’Azienda.

In questo caso il valutatore ha incrociato fortemente le problematiche organizzative del servizio, e il lavoro, nella sua seconda parte, è diventato una sorta di assistenza tecnica all’implementazione di un processo di organizzazione-valutazione.

## 4 – Tornare ai contesti (a mo’ di conclusione)

A partire da alcuni presupposti teorici abbiamo letto alcune esperienze valutative. Ciascuno può provare a rileggere le proprie esperienze per verificare se i concetti teorici proposti si adattano a ‘contesti’ diversi.

Ed è il concetto di *contesto* che voglio ora approfondire, perché l'attenzione sui 'meccanismi', come appare attualmente nel dibattito, può distogliere l'attenzione da un elemento fondamentale che, se sottovalutato, potrebbe indurre a considerare 'universali' i meccanismi, o quanto meno altamente generalizzabili, replicabili senza giudizio, senza cautele, cadendo nella trappola ingegneristico-positivista che l'approccio basato sulla teoria vorrebbe superare.

Lasciato in mano ad economisti e sociologi il 'contesto' appare infatti tendenzialmente oggettivabile, mentre alcune cautele antropologiche e il ricorso ad alcuni concetti psicologici ci aiutano, credo, a sfumare le sue pretese di conoscibilità al di fuori dei medesimi luoghi, attori, circostanze e momenti in cui tale contesto è stato 'settato'<sup>24</sup>.

Propongo un semplice sommario dei problemi, ciascuno dei quali meriterebbe una ben più ampia esposizione:

1. **il processo di costruzione delle informazioni è sempre artificiale:** non esiste, come è noto, un contesto 'naturale' in cui un osservatore possa rilevare, asetticamente, senza perturbare il contesto e la strutturazione dell'informazione, i dati che poi utilizzerà per la sua valutazione;
2. **gli interlocutori che forniscono le informazioni presentano insormontabili e non conosciuti limiti:** questi limiti possono essere, p.es.:
  - organizzativi (cosa si ritiene di poter dire e fare nel quadro di ciò che la propria organizzazione ritiene corretto, in linea con la propria *vision*, ecc.);
  - di ruolo (cosa si ritiene di poter dire e fare nel quadro dell'immagine che si ha del proprio ruolo sociale e professionale);
  - comunicativi, che in realtà sono trasversali ai precedenti, e che hanno a che fare col fatto che ciascuno *stakeholder* fornisce informazioni per come ha capito la domanda, per quanto sa della risposta, per come la sa comunicare, e infine per come viene compresa dagli altri *stakeholder* incluso il valutatore (è il cosiddetto vincolo della doppia ermeneutica).
  - caratteriali (relativi alle forme comunicative e relazionali che l'*ego* di ciascuno assume, col vincolo, peraltro, del "teorema del mal di pancia" che rende definitivamente improponibile qualunque 'scienza ermeneutica');
3. **gli interlocutori provengono sempre da un ambiente che esprime una sua cultura:** non solo i milanesi sono diversi dai perugini, ed entrambi dai palermitani, ma certamente i milanesi dell'hinterland sono differenti dai milanesi del centro. I gestori di programmi regionali sono diversi dagli stakeholder che ne beneficiano (anche se provengono dallo stesso ambito territoriale); chi partecipa professionalmente alle logiche di un determinato ufficio è diverso da chi non le partecipa; e via aggiungendo, con la sola avvertenza che dietro il generico riferimento alla 'diversità' si intendono sfumature culturali (in senso antropologico), concezioni della propria identità sociale, forgiata sempre in contesti specifici, sensi (più o meno profondi) di appartenenza a gruppi, sottogruppi, fazioni, lobby e chi più ne ha più ne metta.

---

<sup>24</sup> Termine orrendo, che traggò dal concetto psicologico di *set*, scenario, palcoscenico dove gli attori sociali costruiscono la loro comprensione del mondo. In analogia il *settino* è l'insieme delle modalità tramite le quali, in quel determinato *set*, una determinata comprensione del mondo può delinearsi.