



PEGASO

Università Telematica

D M 20 04 2006 G U n° 118 del 23 05 2006

GIAPETO EDITORE

IL VENTILABRO

Collana di scienze umanistiche e sociali  
diretta da

*Nicola Paparella*

*Lucia Martiniello*

22



Copyright © 2017 Giapeto Editore srl

[www.giapeto.it](http://www.giapeto.it)

Proprietà letteraria riservata

Giapeto Editore

Via Medina, 5

80133 Napoli

Finito di stampare

nel ottobre 2017

da Tavolario stampa

per conto di Giapeto Editore

978-88-9326-097-8

PRIMA EDIZIONE

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% del presente volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEA-redi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, corso di Porta Romana 108, 20122 Milano e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)

Nicola Paparella  
a cura di

Il management didattico  
nelle università.  
Una responsabilità da condividere

Giapeto Editore



# Indice

## PREMESSE

- Nicola Paparella*  
9 Il senso di una ricerca
- Piero Tosi*  
11 Per riannodare un discorso avviato all'inizio del secolo
- 15 Note di cronaca

## I. IDENTITÀ

- Angela Perucca*  
17 Gestione, coordinamento e differenziazione dell'attività didattica in università
- Paolo de Nardis*  
25 Un nuovo demiurgo? Il manager didattico tra immaginazione organizzativa e partecipazione sociale
- Nicola Paparella*  
43 Aspetti funzionali e dimensioni simboliche nel management didattico

*Ezio Del Gottardo*  
63 Management enattivo. Strutture di competenza

*Gianni Nuti*  
77 Management didattico: creatività e relazioni di fiducia

## II. COMPITI

*Teresa Grange*  
89 Fra ricerca, compiti formativi e terza missione: i sentieri dello sviluppo

*Clorinda Sorrentino*  
103 Un complesso sistema di stakeholder: vincoli e risorse per il Management Universitario

*Ada Manfreda*  
111 Management didattico e funzione consulenziale/capacitante

*Simona Iannaccone*  
117 Manager didattico ed esigenze della persona

*Calogero Di Carlo*  
129 La gestione delle competenze, fra assetti disciplinari e prospettive interdisciplinari

## III. TRAIETTORIE

*Lucia Martiniello*  
135 Modelli di management e nuove prospettive evolutive

*Salvatore Colazzo*  
157 Management diffuso, logica di servizio, costruzione della comunità

*Costantino Formica*  
171 Il management didattico, dalla CRUI all'ANVUR: differenziazioni e integrazioni

*Maria Grazia Simone*  
199 Il management didattico. Tra potenzialità latenti e nuove prospettive di sviluppo

*Giusy Savastano*  
219 Aspettative e motivazioni nella responsabilità condivisa del  
management didattico universitario

*Francesco Paolo Romeo*  
225 Management didattico universitario: ricerca e sviluppo di Sé e della  
comunità

*Luigi Azzariti-Fumaroli*  
237 Governo del sapere e identità di sé

#### IV. APPLICAZIONI E SVILUPPI

*Pierpaolo Limone*  
249 Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione dei  
docenti

*Andrea Tarantino*  
265 Dall'antipasto al dolce. Una metafora per il management didattico

*Colomba La Ragione, Daniela Civitillo, Patrizia Consalvo*  
277 La responsabilità gestionale dei centri linguistici. Il CLA  
dell'Università Telematica Pegaso

*Francesca Bracci*  
285 Management ed attività di tirocinio, per la costruzione dell'identità  
professionale

*Rosa Sgambelluri*  
291 Cambiare volto al tirocinio

*Ausilia Elce*  
299 Per la gestione integrata e corresponsabile dei piani di studio

*Manuela Palma*  
305 Pratiche di supporto alla funzione di management didattico

*Angela Vivona*  
317 Feedback regolativi della comunicazione nella didattica integrativa





## Il senso di una ricerca

*Nicola Paparella*

Agli inizi di questo secolo la CRUI si interrogava sulla figura del manager didattico: una competenza complessa, a tratti sfuggente, sicuramente nuova e posizionata al centro di compiti e funzioni di grande e indiscutibile rilevanza.

A distanza di tre lustri siamo ancora più convinti della centralità di questa competenza; e siamo anche convinti di come essa abbia bisogno di declinarsi e di proiettarsi per cerchi concentrici coinvolgendo risorse molteplici e richiamando a sé persone, ruoli ed azioni diverse.

Se all'inizio le motivazioni prevalentemente addotte a supporto della presenza di questa nuova competenza (e quindi delle figure che avrebbero potuto interpretarla) all'interno delle università erano riferite, per un verso, ai processi di sviluppo attivati dalla cosiddetta strategia di Lisbona (marzo 2000) e, per altro verso, al rinnovamento istituzionale delle Università e al loro nuovo articolarsi secondo corsi di studio disposti su più livelli, oggi il management didattico trova ulteriori spinte motivazionali ed una molteplicità di riferimenti operazionali, molti dei quali traggono origine e spunto all'interno dei processi di *e-learning* e da qui trasmigrati (utilmente e produttivamente) nell'ambito della didattica complessivamente messa in atto dalle Università.

Guardando proprio alle molteplici attività d'insegnamento sviluppate dalle università telematiche si trovano i riscontri più convincenti a favore di una percezione della competenza manageriale che, sebbene pilotata da alcuni nuclei dinamici centrali ed essenziali, defluisce successivamente e coinvolge a pieno titolo molte altre risorse, sino al punto di diventare stigma della funzione docente e correlato essenziale di ogni attività di supporto didattico (tutor, assistenti, mediatori, consulenti e quant'altro).

Individuare, perciò, i tratti essenziali di questa diffusa competenza diventa un passaggio preliminare ed essenziale per disegnare un compiuto e convincente

percorso di formazione dell'intero comparto accademico, per rendere davvero l'Università, comunità di ricerca, di formazione e di servizio al territorio.

La ricerca che qui presentiamo è nata proprio dalla esplicita intenzione di sviluppare un'attenta disamina (o almeno avviare una analisi dettagliata) degli elementi costitutivi di questa funzione/competenza distribuita e diffusa fra tutti i gangli costitutivi dell'organismo unitario che chiamiamo Università.

Il metodo di ricerca adottato e la tipologia del sviluppo hanno voluto, per un verso, collaudare la dimensione di corresponsabilità individuata come nucleo centrale dell'indagine e, per altro verso, testimoniare la misura della fattibilità di ciò che la ricerca andava individuando e costruendo. Per questo si è voluto dar corso ad un'indagine condivisa, articolata su diversi momenti di confronto critico collegiale e con il concorso di esperienze provenienti da campi di lavoro diversi e, a volte molto distanti, almeno sotto il profilo logistico.

Il volume che qui presentiamo mostra dove e come si sia andato dipanando l'argomentare investigativo e segnala tutta una serie di prospettive di sviluppo ulteriore che gli Autori affidano a quanti vorranno tornare a riflettere su una competenza che non può essere esiliata fra le dimensioni specialistiche di una fare organizzativo spinto da esigenze efficientistiche, ma che invece ma sempre più e sempre meglio assunta come cifra dell'agire in contesto universitario, là dove la responsabilità del compito è sempre e comunque di tutti e di ciascuno.

## Per riannodare un discorso avviato all'inizio del secolo

*Piero Tosi*

Il testo che segue è la trascrizione di un messaggio inviato dal prof. P. Tosi al Seminario nazionale di studio su “Il management didattico nelle università: una responsabilità da condividere”, svoltosi a Lecce nei giorni 23-24 maggio 2017.

Caro Professor Paparella, cari Colleghi, avrei voluto essere con voi, ma un noioso problema personale non me lo ha consentito. Me ne dispiaccio molto, anche perché mi avevate riservato, con molta benevolenza, un ruolo importante nel Seminario. Mi permetto dunque di affidare al Professor Paparella questa nota, che richiama il periodo, a cavallo fra lo scorso secolo e l'attuale, in cui nell'università “cantiere aperto” si sono realizzate sostanziali riforme della didattica, che hanno molto cambiato, anche in modo brusco, l'impegno dei docenti.

In quel periodo si è avviato il passaggio da un sistema tolemaico, che vedeva al centro il docente, ad un sistema galileiano in cui l'apprendimento è divenuto il centro, con docenti, parti interessate, servizi di contesto a ruotargli attorno.

In questo nuovo scenario, che ho seguito nei miei incarichi di rettore, presidente della CRUI, membro di nuclei di valutazione, ho sperimentato sul campo l'applicazione della riforma della didattica, con *Campus* e *CampusOne*, dopo che, all'entrata in vigore della riforma, ci eravamo tutti dimenticati che l'istituzione dei corsi di studio richiedeva anzitutto la loro giustificazione documentata. *Campus* e *CampusOne* hanno tentato di correggere questo atteggiamento negativo, richiamando la necessità di giustificare ciascun corso attraverso la chiarezza dei suoi obiettivi di apprendimento, interpretando le esigenze delle parti interessate, e proponendo contenuti coerenti con gli obiettivi in termini di conoscenze (sapere che, sapere perché, sapere come), abilità applicative e competenze professionali ad esse correlate.

Il processo formativo, inteso come percorso verso gli obiettivi di apprendimento, doveva e deve articolarsi nel piano di studi, con obiettivi, crediti e verifiche per ogni insegnamento, ma non poteva e non può prescindere dalla scelta delle metodologie didattiche e dal coordinamento fra le discipline del piano (non

più argomenti trattati da molti ed argomenti non trattati da nessuno). Essenziali i servizi di contesto per i corsi: orientamento in ingresso, tutorato, orientamento verso il lavoro, stage, segreterie. Inoltre, con il Processo di Bologna diveniva imprescindibile legare l'autonomia alla responsabilità, e quindi all'assicurazione della qualità. Le linee guida europee hanno rappresentato la direzione per il raggiungimento della qualità riconosciuta dall'esterno di "un giardino non più segreto", via via accentuando, tanto più nell'ultima versione del 2015, l'attenzione all'apprendimento (learning – non teaching – outcomes) e la centralità dello studente, partecipe di tutta la vita universitaria.

Ecco allora che il monitoraggio dei corsi (tassi di abbandono, tempi di diploma, inserimento nel mondo del lavoro, rapporti fra i tre cicli, livelli di soddisfazione degli studenti e delle altre parti interessate) e, soprattutto, i risultati dell'apprendimento (quelli formali, ma anche quelli che lo studente porta con sé come i non formali e gli informali, come vuole la classificazione di Lisbona), rapportati alle categorie degli studenti (part-time, lavoratori, diversamente abili, internazionali), collocati nel Diploma supplement, divenivano tutti necessari. Molto importante la trasparenza: il sito web, che presenta tutto quanto sopra detto, e il dialogo a tutti i livelli.

Di fronte ad un impegno divenuto necessario e pressante, soprattutto per i docenti, si pensò ad una figura di supporto alla nuova didattica., il *manager didattico*, che è un anglicismo intraducibile. Management, manager derivano, fra l'altro, dall'italiano maneggiare che nel secolo XIV significava destreggiarsi e amministrare e che un secolo dopo volle dire fare maneggio, cioè un'azione di scopo abile e furba (non ancora riferita ai cavalli).

Il manager didattico in senso più alto è il manager della conoscenza in una organizzazione di grande complessità com'è l'università, chiamato ad aiutare a risolvere alcune criticità emerse nell'approccio tradizionale alla didattica delle università, e cioè: la progettualità dei corsi, l'integrazione organizzativa, il monitoraggio dei corsi e la loro valutazione, le relazioni esterne, la comunicazione interna ed esterna.

Le prime reazioni furono di perplessità, ma nel Convegno di Pavia del 2005 della Fondazione CRUI, *Dal manager al management*, si manifestò una svolta in positivo e cominciò ad apparire l'importanza di questa figura: il "cantiere aperto" dell'università persisteva e c'era bisogno di aiuto nella didattica.

Dal 2005 al 2012, anno dell'istituzione della Scuola di formazione permanente sul management didattico della Fondazione CRUI e del COINFO, la definizione del manager didattico prese forma, cominciando a stabilire ciò che non è: non un docente, non un tutore, non un funzionario amministrativo. È un facilitatore, in quanto manager dei servizi formativi, dell'orientamento nelle sue varie fasi, dell'interfaccia con gli uffici e le segreterie, dell'informazione sia interna che esterna, degli stage (la loro logistica, il controllo, l'interfaccia con aziende, istitu-

zioni, associazioni di categoria, e studenti), del monitoraggio per la qualità (i processi come percorsi verso gli obiettivi, la pianificazione delle attività didattiche e la loro gestione – gli orari, il coordinamento fra le discipline, i crediti –, i dati sulla carriera degli studenti e dei diplomati, i colloqui, i questionari, la partecipazione ai gruppi di riesame).

Sono assolutamente certo che i vostri contributi aggiorneranno, arricchendo, le mie nozioni su questo tema, che è così intrinseco alle responsabilità universitarie per una conoscenza al servizio della società.



Il volume raccoglie gli atti conclusivi di un percorso di ricerca che ha inteso enucleare sia i compiti da affidare alla responsabilità dei singoli docenti e di quant'altri abbiano compiti didattici all'interno delle Università, sia i compiti da mantenere accentrati in una funzione di coordinamento, di monitoraggio e di proposta, anche in termini di miglioramento continuo.

La ricerca ha preso avvio nel gennaio 2017 e si è sviluppata attraverso confronti, scambi di protocolli, incontri di studio e due seminari strutturati con una specifica metodologia. A conclusione di questo percorso sono stati raccolti ben 25 contributi, che compaiono in questo volume e che sviluppano il tema secondo coordinate coerenti, all'interno di un quadro unitario, complesso ed articolato.

L'ultimo dei seminari preparatori si è svolto a Lecce nei giorni 23 e 24 maggio ed ha visto la partecipazione di 65 docenti provenienti da 19 diversi Atenei.

La registrazione audio-video del seminario è stata proposta come occasione di aggiornamento per i docenti delle Facoltà attive nella Università Telematica Pegaso, dove è germinata l'idea di questa ricerca e da dove giungono molti degli Autori presenti in questo volume.

L'attività di ricerca e il Seminario conclusivo sono stati costantemente monitorati ed assistiti dal M. Rettore della Università Telematica Pegaso, prof. Alessandro BIANCHI, e dal Presidente del CdA, dott. Danilo IERVOLINO.

Il Curatore del volume, Nicola PAPARELLA, è Preside della Facoltà di Scienze umanistiche nella Università Telematica Pegaso. Negli ultimi anni ha dedicato, ai temi affrontati in questo volume, almeno una decina di saggi.

Fra gli Autori:

Piero TOSI è stato Rettore e Presidente della CRUI. A lui si devono le prime intuizioni e le prime sperimentazioni riguardanti la figura del manager didattico.

Concorrono al volume, con proprie relazioni, i professori:  
Luigi AZZARITI FUMAROLI (Università Telematica Pegaso),  
Salvatore COLAZZO (Università del Salento),  
Paolo DE NARDIS (Università di Roma “La Sapienza”),  
Costantino FORMICA (Università Telematica Pegaso),  
Teresa GRANGE (Università della Valle d’Aosta),  
Pierpaolo LIMONE (Università di Foggia),  
Lucia MARTINIELLO (Università Telematica Pegaso),  
Nicola PAPARELLA (Università Telematica Pegaso).

Sono inoltre presenti i contributi dei professori:

Francesca BRACCI, Daniela CIVITILLO, Patrizia CONSALVO, Ezio DEL GOTTARDO, Calogero DI CARLO, Ausilia ELCE, Simona IANNACCONE, Colomba LA RAGIONE, Ada MANFREDA, Gianni NUTI, Manuela PALMA, Angela PERUCCA, Francesco Paolo ROMEO, Giusy SAVASTANO, Rosa SGAMBELLURI, Maria Grazia SIMONE, Clorinda SORRENTINO, Andrea TARANTINO, Angela VIVONA



## I. IDENTITÀ

### Gestione, coordinamento e differenziazione dell'attività didattica in università

*Angela Perucca*

Proposto quasi come un *deus ex machina* per risolvere tutti i problemi dell'attuale fase di sviluppo degli Atenei, il *management didattico* richiede ancora un grosso impegno di sperimentazione e di messa a punto.

C'è da progettare e da formare figure che possano sollecitare, attivare, coordinare e monitorare effettive sinergie<sup>1</sup> tra i vari soggetti della vita universitaria (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo, stakeholder).

Prescindendo dai diversi possibili modelli di gestione, converrebbe distinguere tra:

- *management universitario* come sistema integrato di gestione, valutazione e miglioramento dei processi e delle funzioni che connotano la vita universitaria dal punto di vista amministrativo ed organizzativo;
- *management didattico* correlato, invece, a nuove funzioni di gestione e di orientamento della didattica, in funzione del successo formativo degli allievi e della prevenzione del *drop out*.

È chiaro che una interdipendenza ed una certa interconnessione fra i due aspetti è imprescindibile, ma è pur vero che anche quando gli obiettivi vengono a coincidere, le finalità sono distinte. Tenere insieme i due aspetti comporta:

---

<sup>1</sup> Cfr. G. LUZZATTO, *Ordinamenti didattici e governo dell'Università*, in A. NUZZACI, T. GRANGE, *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Angeli, Milano, 2008. G. CAPANO, M. REGINI (a cura di), *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma, 2011. E. FELISATTI, A. SERBATI, *Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari*, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12.1, Pensa Multimedia, Lecce, 2014, pp. 137-153. L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

- nuove competenze, nuove grammatiche mentali, nuove rappresentazioni sociali dell'istituzione universitaria<sup>2</sup>;
- un'integrazione di tipo organizzativo, e soprattutto di tipo partecipativo, insieme ad una legittimazione della governance<sup>3</sup> in modo che la gestione, delegata ad alcuni, non deresponsabilizzi gli altri e ciascuno possa assumere la propria parte nella conduzione del tutto.
- una nuova definizione e progettazione dei compiti didattico-formativi, con attenzione alle nuove dimensioni metodologiche ed esperienziali dell'agire didattico e non soltanto a quelle tecnologiche.

Mi fermo brevemente su questo ultimo aspetto.

Da quando l'Università ha abbandonato gli schemi classici dello studio humboldtiano<sup>4</sup> e s'è incamminata verso le forme più moderne del laboratorio scientifico, s'è visto un progressivo allargamento della nozione di didattica universitaria. Nell'interfaccia fra insegnamento ed apprendimento sono andate definendosi nuove modalità, nuove procedure, nuove tecniche e nuove strategie didattiche.

I processi riformatori degli ultimi vent'anni impongono o, almeno, propongono ulteriori spunti per far avanzare il processo di differenziazione progressiva che le modalità della didattica formativa hanno nel tempo registrato. Il laboratorio didattico, il tirocinio, le esperienze auto-guidate, gli scambi culturali sono ambiti dell'azione didattica che chiedono d'essere riconsiderati, all'interno di un quadro complessivo che si articola con i problemi dell'orientamento e della sperimentazione di nuove azioni didattiche.

Sul piano della prassi didattica eravamo abituati all'idea che la capacità del docente, di trasmettere conoscenze, fosse l'elemento cardine di una didattica che non si faceva granché carico dei problemi dello studente e dava speciale attenzione, rilievo ed importanza ai risultati degli studi e delle ricerche del docente.

Il nuovo approccio alla didattica universitaria è tutt'altra cosa, ci sta ponendo di fronte a modalità laboratoriali di gestione degli apprendimenti, a tirocini, a stage in cui le esperienze vengono guidate e monitorate, le conoscenze vengono verificate nella prassi, i fermenti culturali sorgono da esperienze condivise e non soltanto trasmesse, l'orizzonte di interscambio dei risultati della ricerca si estende oltre i confini del singolo ateneo ed entra in un *network* globale delle conoscenze.

Questo comporta una differenziazione sempre più ampia delle modalità di fare didattica, un confronto competitivo tra università, sia per quanto riguarda

---

<sup>2</sup> Cfr. A. PERUCCA, *L'idea di università e le prospettive dell'orientamento*, in A. PERUCCA (a cura di), *L'Orientamento, fra miti, mode e grandi silenzi*, Amaltea, Castrignano dei Greci (LE), 2003, pp. 103 e ss.

<sup>3</sup> Cfr. L. MARAN, *Economia e management dell'università. La governance interna tra efficienza e legittimazione*, Angeli, Milano, 2009.

<sup>4</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, Saggio introduttivo a L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, pp. 15-30.

l'*appeal* (e quindi la capacità di attrarre studenti) che per quanto concerne la ricerca; per altro le stesse modalità di organizzazione della didattica universitaria stanno diventando ambito di ricerca e di riflessione oltre che contesto privilegiato di esperienza e di verifica operativa<sup>5</sup>. Rilanciare la didattica in nuove forme tenendo conto anche delle tecnologie, come supporto innovativo, e della formazione a distanza, anche (ma non soltanto) come risposta alle esigenze degli studenti non frequentanti, è imprescindibile per ottenere il successo formativo ed evitare il *drop out*.

Nasce da queste esigenze il suggerimento di lavorare alla formazione di competenze nuove, quelle del "manager didattico", figura non assimilabile ad alcuna delle figure rappresentate nel vecchio ordinamento, correlata, invece, a nuove funzioni di gestione di orientamento, di coordinamento e di animazione di una didattica che si realizza in forme nuove e differenziate.

Lavorare per la formazione delle competenze necessarie al corretto svolgimento dei compiti del management didattico nelle università, istituire in ogni ateneo questa figura, suggerita dal nuovo ordinamento didattico, farne oggetto della sperimentazione innovativa, verificarne le funzioni, i compiti, le attribuzioni e l'efficacia, sono, a nostro avviso, obiettivi di primaria importanza strategica ed offrono un nuovo campo alla ricerca in ambito didattico.

Se non fossimo in un periodo di crisi di risorse economiche dovremmo persino pensare ad una pluralità di figure per il management della didattica: manager didattici: esperti del *counseling*, mediatori *e-learning*, consiglieri di orientamento, tutor disciplinari, tutor di sistema... tutte competenze fondamentali al fine di garantire il successo formativo e di prevenire la dispersione.

Creare oggi in università una cultura del *management* comporta che tutte queste funzioni diventino *competenze diffuse* fra il personale docente e non docente spendibili in nuovi spazi d'autonomia e di condivisa responsabilità. Una condivisione che, mentre non esclude la divisione e la specializzazione dei compiti, esige in tutti gli attori protagonisti della situazione un livello minimo di informazione e di formazione tale da consentire la coniugazione dei linguaggi

---

<sup>5</sup> Cfr. A. CILIBERTI, L. ANDERSON (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Angeli, Milano, 1999. P.F. ARDIZZONE, B. OLIVETO, *Il docente facilitato. Blended learning nella didattica universitaria: una ricerca*, UNICOPLI, Milano, 2005. A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Vol. 1: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma 2005. A. PERUCCA, N. PAPARELLA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Vol. 2: *Indagini e strumenti*, Armando, Roma 2006. R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Angeli, Milano, 2006. R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Angeli, Milano, 2006. R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Angeli, Milano, 2006.

e la comunicazione produttiva. L'arroccamento difensivo di ciascun operatore universitario sulla propria competenza disciplinare e su specifici compiti e metodi di ricerca e di insegnamento, mentre ha un suo motivo d'essere, non può tuttavia divenire preclusione o motivo di ritardo dell'innovazione e dei compiti che la nuova didattica universitaria esige. Il management condiviso comporta una definizione del modello da assumere e una ridefinizione della docenza<sup>6</sup>. Se non possiamo chiedere a ciascun docente di diventare un esperto di tecniche multimediali, di counseling, di job placement, ecc. bisogna però che ciascuno abbia almeno la capacità di interagire efficacemente con i tecnici del settore e la volontà di entrare produttivamente nel dialogo collaborativo fra tutte le figure coinvolte nella gestione della didattica.

Se poi si considera che il management copre settori di attività nei quali debbono essere coinvolti come protagonisti anche gli studenti e gli stakeholder, la questione diventa ancor più complessa. Troppo spesso, ad esempio, il concetto di credito formativo viene risolto in una banale suddivisione di attività da attribuire al docente e di compiti per lo studente, lasciando che questi continui a vivere nell'inerzia della tradizione, magari iniziando a studiare a ridosso della data dell'esame, privo di un metodo di studio e di un sistema di lavoro.

Nell'ottica della riforma della università il concetto di credito, induce a considerare il rilievo da offrire alla responsabilità dello studente, che deve correlare il proprio studio all'attività didattica del docente, assumendosi un ampio margine di impegno personale nella gestione degli apprendimenti e un'autoverifica continua, che comporta la responsabilizzazione ed esige un diverso stile e ritmo di lavoro, una nuova mentalità in gran parte ancora da creare.

Tutto questo concorre, nell'ottica del management didattico, a riconsiderare il ruolo che va assumendo l'orientamento, non soltanto come guida alla scelta, ma anche come orientamento in itinere e soprattutto, come monitoraggio della carriera dello studente e in una prospettiva di autodeterminazione, di autovalutazione e di costruzione del progetto di sé<sup>7</sup>.

Occorre perciò progettare ed offrire servizi di supporto agli studenti avvicinandosi il più possibile tanto alle loro esigenze quanto alla loro sensibilità, promuovendo uno stile di vita ed uno schema comportamentale che inducano a considerare lo studio continuo – e parallelo all'attività didattica – come un impegno,

---

<sup>6</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, p. 145-158. Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Giuda, Napoli 2012.

<sup>7</sup> "L'orientamento di sé nel mondo, come ambito esteso dell'esperire e del vivere, è lo sfondo necessario per ogni forma di verifica dei propri progetti di studio e di formazione professionale... l'integrazione costruttiva e non omologante esige spazi di partecipazione e di condivisione". Cfr. A. PERUCCA, *Progetto di sé e costruzione dell'identità*, in A. PERUCCA (a cura di), *L'Orientamento, fra miti, mode e grandi silenzi*, cit., p. 18.

fondamentale per una cultura dell'autogestione, nell'ottica di un'autonomia che comporta co-azione, collaborazione e corresponsabilità da parte di tutti.

Siamo di fronte ad una profonda trasformazione del modello di università, che certamente non coincide più con l'idea di un'istituzione preposta alla formazione di intellettuali e non può più proporsi soltanto con l'obiettivo di formare la classe dirigente. Oggi all'università si chiede di promuovere una formazione estesa ad una popolazione sempre più ampia, con obiettivi di sostegno alla produzione ed al sistema economico.

Occorre però fare attenzione a che questa idea non rischi di creare un'immagine riduttiva degli atenei che non sono né potrebbero essere assimilati a scuole superiori professionalizzanti. Le università “erano e sono luoghi del sapere che vanno riempiti di conoscenza e di nuove idee”<sup>8</sup>. La ricerca pura, l'alta formazione e la professionalizzazione diffusa sono tre funzioni dell'università che devono imparare a convivere ed a comunicare: E il *management didattico* può avere un ruolo fondamentale in questo dialogo.

Perché l'università possa assolvere pienamente i suoi compiti di volano della ricerca scientifica e dello sviluppo culturale, oltre che di sostegno alla crescita economica e sociale, occorre una considerazione sistemica e sistematica delle interazioni fra modalità della didattica e gestione organizzativa.

La nozione di sistema è legata al significato del verbo *synistemi* (“tenere insieme”). con attenzione alle nozioni di finalismo ed ordine. La realtà degli atenei è oggi più che mai un sistema complesso, per la cui gestione e comprensione s'impone una ricerca di senso, oltre ad una indagine della sua condizione dinamica e delle condizioni di governo del suo stato molteplice.

Funzioni distinte in un contesto sistemico ordinato, coordinato ed espressivo di istanze e valori condivisi: ecco l'obiettivo, in funzione del quale vengono a definirsi tanto i profili professionali di eventuali (auspicabili) esperti di sistema qualificabili come manager didattici, quanto le competenze aggiuntive ed integrative affidate a ciascun operatore accademico, a partire dal docente.

Occorre tanta premura rispetto alla funzione di coordinamento quanta se ne richiede rispetto alla differenziazione dei ruoli e alla distribuzione dei compiti. Una eventuale frettolosa omologazione creerebbe appiattimento e confusione così come improvvida risulterebbe ogni eccessiva incontrollata spinta verso la separazione anche quando essa fosse da giustificare con l'esigenza di specializzare gli interventi. Anche in questo caso l'unità si costruisce a partire dalla diversità e l'armonia si fonda nella condivisa partecipazione ad un progetto comune e da tutti condiviso.

---

<sup>8</sup> A. BONZANINI COLLI FRANZONE, *Antichi valori per un nuovo futuro*, Giuffrè, Milano, 2010, p. 3.

## Indicazioni bibliografiche

- P.F. ARDIZZONE, B. OLIVETO, *Il docente facilitato. Blended learning nella didattica universitaria: una ricerca*, UNICOPLI, Milano, 2005.
- J. BEN-DAVID [et al.], *L'Università in trasformazione*, Edizioni di Comunità, Milano, 1964.
- A. BONZANINI COLLI FRANZONE, *Antichi valori per un nuovo futuro*, Giuffrè, Milano, 2010
- G. CAPANO, M. REGINI (a cura di), *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le Università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma, 2011.
- A. CILIBERTI, L. ANDERSON (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Angeli, Milano, 1999.
- M. A. ESPOSITO, *Progettare la qualità per l'università: istruzioni per l'uso nel mondo ISO 9000*, Angeli, Milano, 2005.
- E. FELISATTI, A. SERBATI, *Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari*, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12.1, Pensa Multimedia, Lecce, 2014, pp. 137-153.
- L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- A. KREITNER, R. KINICKI (1989), *Comportamento organizzativo*, tr.it., Apogeo, Milano, 2004.
- L. LANGEVIN, M. BRUNEAU, *Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario*, ESF, Paris 2000.
- G. LUZZATTO, *Ordinamenti didattici e governo dell'Università*, in A. NUZZACI, T. GRANGE, *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Angeli, Milano, 2008.
- L. MARAN, *Economia e management dell'università. La governance interna tra efficienza e legittimazione*, Angeli, Milano, 2009.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Giuda, Napoli 2012
- A. MASIA, M. MORCELLINI (a cura di), *L'università al futuro: sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano, 2009.
- A. NUZZACI, T. GRANGE, *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore?* Angeli, Milano, 2008.
- N. PAPARELLA, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, p. 145-158.
- N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, Saggio introduttivo a L. MAR-

TINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, pp. 15-30.

- A. PERUCCA (a cura di), *L'Orientamento, fra miti, mode e grandi silenzi*, Amaltea, Castri-  
gnano dei Greci (LE), 2003.
- A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione univer-  
sitaria*, Vol. 1: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*,  
Armando, Roma 2005.
- A. PERUCCA, N. PAPARELLA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella forma-  
zione universitaria*, Vol. 2: *Indagini e strumenti*, Armando, Roma 2006.
- R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti  
protagonisti in un percorso di ricerca*, Angeli, Milano, 2006.
- R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scienti-  
fici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Angeli, Milano, 2006.
- R. SEMERARO (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Le prospettive na-  
zionali e internazionali*, Angeli, Milano, 2006.





# Un nuovo demiurgo? Il manager didattico tra immaginazione organizzativa e partecipazione sociale

*Paolo de Nardis*

## *Il manager didattico e l'organizzazione universitaria*

La figura del Manager didattico universitario, così come delineatosi alla fine del secolo scorso, rischia nell'atto della propria implementazione istituzionale, di cadere nell'impasse di una sorta di "politica della solitudine" forse anche per la mancata chiarezza con cui si è ritagliata la specifica funzione rispetto a due elementi fondamentali della portante istituzionale. Il primo relativo al rapporto fra Manager didattico e dirigenza; il secondo relativo al rapporto tra manager didattico e organizzazione universitaria in genere.

Compito di queste pagine è cercare di chiarire i due punti in questione allo scopo di valorizzare il ruolo e la figura del Manager didattico che sovente è costretto nella pratica a mortificare le proprie potenzialità creative e professionali per continuare a fare il pur nobile e fondamentale lavoro di coordinamento della segreteria dei Presidi di facoltà.

Anzitutto c'è da partire dal presupposto storico che vede la figura collocarsi istituzionalmente nell'ambito universitario diffuso da meno di dieci anni all'interno dell'organizzazione. Poi c'è da analizzare lo specifico dell'equivocità nella quale spesso ha navigato l'università italiana in questi anni tra ideologie varie che vanno dall'aziendalizzazione alla dipartimentalizzazione (modello Harvard in Italia), all'implementazione della riforma dell'offerta didattica ai nuovi strumenti organizzativi della valutazione che incombono sul lavoro accademico, alla così detta riscoperta della terza missione, che con rinnovato cambiamento dovrebbe porre rimedio al fallimento negli ultimi decenni della missione storica dell'Università di marca otto-novecentesca come luogo di eccellenza per la formazione della "classe dirigente di domani".

## *Management pubblico e management didattico*

Ciò che balza immediatamente all'attenzione dell'analista è che negli ultimi anni del secolo scorso, all'interno delle scienze amministrative pubbliche, si è cercato di trasporre a volte in maniera pressoché meccanica criteri di gestione dell'azienda privata in una prospettiva apparentemente cognitivista che vedeva la caduta delle cesure e della frattura pubblico/privato e un'analisi dell'amministrazione come un generale "amministrare". Ciò significò dopo la presentazione del Rapporto Giannini del 1980 sullo stato dell'amministrazione da parte dell'allora Ministro della Funzione pubblica che appositi indicatori di produttività potessero e dovessero misurare l'efficienza e l'efficacia delle strutture pubbliche e partire dal dettato costituzionale e in particolare dell'art. 97 della nostra Costituzione che al primo comma esplicitamente recita:

*I pubblici uffici sono organizzati secondo disposizione di legge in modo che viene assicurato il buon andamento e la imparzialità dell'amministrazione.*

E nel secondo comma incalza:

*Nell'ordinamento degli uffici sono determinate le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità proprie dei funzionari.*

A questo punto, come si può ben vedere, da un lato, l'efficienza (declinata come "buon andamento") è al primo punto per poter essere sviluppata anche come produttività e gestione/controllo della qualità, dall'altro, il funzionario, in linea con l'ispirazione weberiana, è inquadrato nella sua sfera di competenza per le proprie attribuzioni e responsabilità.

Ciò andrebbe a significare che il funzionario a livello di dirigenza, nel momento in cui si punta a un processo di aziendalizzazione del pubblico, dovrebbe munirsi di quelle capacità manageriali che tradizionalmente non fanno parte della formazione del vecchio dirigente.

Ecco che quindi si introduce la figura del Manager Pubblico che viene a innervarsi nel panorama pubblico -amministrativo in Italia a tutti i livelli fino agli anni '90 del xx secolo.

Infatti le pubbliche amministrazioni tanto a livello centrale, quanto a livello periferico, quanto a livello locale (regionale, provinciale, comunale ecc.) sovente hanno ingaggiato, attraverso forme di contrattualizzazione private corredate da più o meno lauti compensi, manager spesso provenienti dal privato per risolvere problemi e assolvere ruoli tradizionalmente di competenza della dirigenza pubblica.

Quest'ultima era stato oggetto di una forma di "riassetto" rispetto alla quale le varie scuole di formazione da quella principale della Pubblica Amministrazio-

ne a quella dell'Interno, a quella della Guardia di Finanza e della Polizia di Stato, si erano prodigate in corsi di riqualificazione e perfezionamento per l'accesso alla dirigenza.

E così, rispetto, alle competenze amministrative e tecniche tradizionali a seconda del settore si confezionarono nuovi corsi di scienze manageriali che comprenderanno tra le altre le seguenti novità didattiche di chiara provenienza estera e privatistica:

1. la gestione delle risorse umane
2. l'organizzazione del lavoro
3. la leadership, il gregarismo e gli stili di direzione
4. la comunicazione organizzativa ed istituzionale
5. il controllo e la gestione della qualità

Cionondimeno il riassetto della dirigenza pubblica che faceva scomparire i tre gradi di primo dirigente, dirigente superiore, dirigente generale per arrivare alla figura di dirigente tout-court e a quella di "generale" nulla ha potuto contro la moda e la possibilità di reclutare dall'esterno da parte delle amministrazioni figure manageriali che seguono la moda all'americana dell'assunzione e del possibile licenziamento ad onta di tutta la storia del pubblico impiego in Italia che aveva altre matrici ed altre impostazioni.

Tale situazione sovente ha creato un vero e proprio processo di mortificazione della dirigenza pubblica tradizionale nel Paese e a fronte e a dispetto di non sempre raggiunti livelli di efficienza e di efficacia da parte del nuovo Manager pubblico così ideologicamente gonfiato da certa letteratura di matrice preminentemente – quando non esclusivamente – nordamericana.

E il manager didattico? Esso si iscrive, se non altro per una questione puramente nominalistica all'interno del discorso del management pubblico, ma, al contrario di quest'ultimo, non è apicale gerarchicamente rispetto alla dirigenza, è di ruolo e svolge difatti più funzioni di quadro intermedio che di vertice. Questi, come è stato notato, non è certo un docente, non è un tutor, non è un dirigente.

Qualcuno l'ha definito un "facilitatore" ma che può significare ciò? Un Gianno plurifronte (non solo bifronte) che può costituire snodo di tante problematiche (rapporti docenti/studenti, docenti/docenti, docenti/Presidenza, valutazione e strutturazione dei corsi, monitoraggio permanente) che in maniera poliedrica insisterebbero su uno stesso individuo per giunta solo e compresso da tanti compiti inediti ed eterogenei e tutto a scapito della figura di funzionario prevista dal dettato costituzionale.

Ecco perché sembra opportuno riferire il Manager didattico alla struttura organizzativa della nostra università e al modo di rinnovarsi della stessa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr., L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012 e succ. Giapeto, Napoli, 2014.

## *Manager didattico e organizzazioni complesse*

La teoria delle organizzazioni complesse distingue solitamente le stesse in tre tipi principali:

1. organizzazioni associative
2. organizzazioni professionali
3. organizzazioni burocratiche

Con le prime si intendono quelle organizzazioni il cui scopo è tutelare una determinata categoria di individui e non altri (per esempio un sindacato).

Con le seconde si intendono quelle organizzazioni il cui scopo è quello di erogare una certa professionalità tecnica che non si ritrova al di fuori dei confini dell'organizzazione considerata (ad esempio un ospedale).

Con le terze si intendono quelle organizzazioni il cui scopo riposa nell'erogazione di un'attività al servizio di tutti "erga omnes" secondo criteri di universalismo e neutralità oggettiva, attività fortemente improntate e un'impostazione gerarchica e normativamente corredata.

Chiaramente la tipologia a tre posizioni così presentata nella realtà non si trova. Si tratta, per così dire, di "tipi ideali" che hanno valore logico ed euristico per far luce su una realtà che si presenta sempre molto più complessa e intrecciata di vari elementi che possono essere associativi, professionali e/o burocratici.

Tale tipologia serve invero ad individuare il tratto saliente e caratteristico dell'organizzazione considerata rispetto agli altri due tipi in una sorta di geometrizzazione e formalizzazione della realtà al fine di procedere a una riduzione della complessità.

### *L'organizzazione complessa come luogo di formazione del diritto secondo Selznick*

Di quelli che Georges Gurvitch avrebbe chiamato ordinamenti giuridici emanati dai gruppi economici, si è interessato Philip Selznick autore che "ha sempre respinto facili dicotomie fra fatto e valore", ed ha sempre postulato la "ricercabilità dei sistemi di valori" e che spesso si è occupato dell'"emersione e la susseguente formalizzazione in norme, di aspettative di giustizia e legalità all'interno delle grandi organizzazioni industriali"<sup>2</sup>.

Lo studio di Selznick è dedicato all'analisi e alla strutturazione interna dell'organizzazione aziendale nell'epoca della società industriale avanzata. Uno dei problemi che emerge in questa analisi, secondo Selznick, è quello del nuovo modo di concepire la *governance* dell'impresa moderna rispetto a quella pre-

---

<sup>2</sup> E.M. SCHUR, *Sociologia del diritto*, Il Mulino, Bologna, 1968, Presentazione, p.4.

industriale, con i problemi, quindi, relativi alle questioni del *management*, ovvero della dirigenza dell'organizzazione aziendale.

Anzitutto è da osservare come la modernità (dal punto di vista strutturale interno) dell'organizzazione aziendale consiste in una burocratizzazione avvenuta all'interno dell'impresa<sup>3</sup>. Tale burocratizzazione in effetti, secondo Selznick, è frutto del declino del "management" familiare nell'industria, con il cambiamento dei criteri stessi della dirigenza per quanto riguarda, ad esempio, il momento dell'autorità, in particolare la sua giustificazione, che è sempre più improntata a principi di "competenza, di servizio, e a principi razionali di amministrazione"<sup>4</sup>

Il management *pre-burocratico* era in tal senso, secondo Selznick<sup>5</sup>, affidato al ruolo di una sola persona. Nella nuova strutturazione burocratica, invece, l'autorità è più "impersonale, più sistematica, più limitata e più effettivamente delegata".

Ciò premesso, da questo tipo di considerazione relativa alla *burocratizzazione* dell'organizzazione aziendale è necessario, secondo Selznick, adoperare nuovi strumenti analitici per lo studio della realtà aziendale, da qui deriva il bisogno di trasporre concettualmente l'idealtipo weberiano, relativo allo studio dell'organizzazione burocratica, nell'ambito dell'organizzazione aziendale del nostro tempo, che si presenta, da un lato, come un sistema di competenze tecniche (per quanto riguarda la teoria e la prassi manageriale) e, dall'altro, come un sistema di competenze legali (sulla scia del discorso di Max Weber sull'idealtipo burocratico)<sup>6</sup>.

In tal modo è lecito affermare, secondo Selznick, che l'organizzazione pubblico-amministrativa cominci ad essere significativa anche per l'azienda produttiva<sup>7</sup> intesa finalmente come luogo ove si esercita l'autorità non arbitraria, la *governance*, e si tutelano i diritti dei membri nell'esercizio della "capacity of the institution to do justice"<sup>8</sup>.

Come si può notare il problema fondamentale di Selznick consiste nell'esaminare e nel vedere come si va strutturando l'organizzazione aziendale nelle sue varie dimensioni dell'autorità per la *governance dell'impresa*. Una delle preoccupazioni principali di Selznick è quella di integrare la teoria weberiana della legalità con l'apparato di conoscenze tecniche della teoria manageriale (Weber e Taylor). Ricorda, inoltre, come già Parsons abbia notato che Weber non distinse adeguatamente la competenza legale da quella tecnica<sup>9</sup>. Sostiene quindi che è importante non confondere le due sfere e che bisogna perciò mantenerle così distin-

---

<sup>3</sup> Ph. SELZNICK, *Law, Society and Industrial Justice*, Russel Sage Foundation, New York, 1969.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 82.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 94.

te, ricordando come la competenza legale sia un settore ben definito di *authority*; quella tecnica, invece, è un settore di capacità e di esperienze<sup>10</sup>.

Secondo Selznick, Weber ha visto nella burocrazia la possibilità di unire il momento dell'autorità a quello dell'esperienza, ma non ha studiato completamente le diversità che sussistono tra una competenza legale e una competenza tecnica e, omettendo di fare tale distinzione, non ha considerato "l'eventuale necessità" di nuove forme di organizzazione "to give the expert greater weight in the determination of policy"<sup>11</sup>. Selznick nota, a tal proposito, come vi sia una tensione continua tra due diverse impostazioni, che rispondono a due diverse concezioni per lo studio dell'amministrazione: la prima, che pone l'enfasi sullo spiegamento razionale delle risorse umane che si possono controllare; la seconda, che recuperando alternativamente il c.d. modello "burocratico", vede l'organizzazione come pianificazione (made up) di sfere definite di competenza. La più moderna teoria del management opera su entrambi questi principi<sup>12</sup>.

In tal modo, quindi, mediante la trasposizione del modello idealtipico weberiano della burocrazia nel campo e nello studio della grande organizzazione privata, si arriva a un'interpretazione pluralistica di Weber, del quale sono adoperate categorie concettuali (per risolvere il problema della *governance* dell'impresa) che in Weber stesso erano servite per designare gli apparati statali e pubblico-amministrativi. Sempre in tal modo l'istanza monistica weberiana viene, per così dire, "pluralizzata" e calata nella vita e nella dinamica degli elementi organizzativi della realtà industriale.

L'istanza pluralistica di Selznick è del resto chiara, per non dire implicita e, dal momento che, anche se il suo studio è rivolto ai fattori interni dell'organizzazione stessa, si postula l'esistenza di diverse ed eterogenee realtà organizzative, che pure si vanno strutturando, come si è visto, secondo un modello comune. D'altro canto è esplicito in Selznick l'intento di porsi in un'ottica "pluralistica" anche se in una particolare forma di pluralismo che, a differenza di quello classico, non prende in esame le organizzazioni associative, bensì quelle burocratiche, riqualificando in tal modo il concetto stesso di pluralismo secondo una prospettiva più aderente alla problematica sociale contemporanea.

Nel pensiero di Gurvitch si può notare l'importanza data all'esistenza di molteplici centri produttori di diritti e del valore che riveste il fattore "organizzazione" ai fini della capacità di produzione giuridica dei vari gruppi sociali.

In Selznick si può altresì notare come vi sia uno sforzo di delineare, a partire dallo studio delle organizzazioni complesse (accettando così anche in questo caso l'istanza pluralistica) e di studiare come si vada strutturando al suo interno la

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 94.

grande impresa privata nella sua tendenza *to do justice*. La filiazione pluralistica è esplicita anche se tende a differenziarsi dal “pluralismo classico” che prendeva in considerazione, in genere, le organizzazioni associative, considerando le organizzazioni burocratico - produttive (e se per una comodità di analisi endo organizzativa ne prende in esame un modello unico e astratto, è chiaro che la trasposizione di tale idealtipo è valida per tutte le aziende o imprese private operanti, che possono suscitare interesse).

D’altro canto la stessa trasposizione dell’idealtipo burocratico weberiano nel campo delle organizzazioni private si traduce in una pluralizzazione dell’impostazione monistica e statalistica weberiana e, in questo caso, *pluralizzare* Weber significherebbe pluralizzare i principi dello statalismo giuridico - burocratico che, appunto, come ha notato Renato Treves, si ricollegano all’insegnamento di un grande sociologo del diritto... cioè all’insegnamento di Max Weber.

Si tratta quindi, nel caso di Selznick, di un recupero di Weber nell’orbita di un pluralismo riqualificato secondo i canoni della moderna sociologia del diritto e sociologia delle organizzazioni. In Selznick, comunque, ancora nel ‘69, la prospettiva è endoorganizzativa, anche se spesso vi è un riferimento ai problemi concernenti i rapporti tra organizzazione aziendale e organizzazioni del lavoro (sindacati, ecc.) l’interesse non è esplicitamente rivolto ai rapporti interorganizzativi, così come li avevi posti Gurvitch nella terza sezione del capitolo III della sua “Sociologia del diritto”, nel lontano 1942.

Tutto ciò premesso, il Manager didattico, come appare oggi nel panorama accademico italiano, dovrebbe proprio avere i requisiti del management ipotizzato e studiato dalla teoria e dalla sociologia dell’organizzazione nordamericana degli anni ‘60-’70 dello scorso secolo. In questa prospettiva la managerialità pubblica viene a coniugare le aspettative di giustizia, legalità, ascolto, da un lato, e le aspettative di produttività, efficienza, efficacia, dall’altro (peraltro il concetto di “efficienza” delle pubbliche amministrazioni è già presente nel nostro dettato costituzionale all’art. 97, ancorché declinato come “buon andamento”).

La Scienza dell’Amministrazione Italiana ha del resto dedicato a tale tematica numerosi contributi in una tensione prospettica che negli anni ‘80 dello scorso secolo è arrivata ad auspicare finanche un superamento delle categorie di “pubblico” e “privato”, e quindi di “amministrazione” e “azienda”.

### *L’approccio interorganizzativo in Evan*

All’interno dell’impostazione struttural-funzionalistica è stato un altro studioso a porre le basi di una concezione del pluralismo burocratico come “sistema”, vale a dire le fondamenta per una dinamica interorganizzativa del sistema

sociale che, così analizzato e revisionato, viene ad essere una fotografia sintetica della moderna società industriale-avanzata, secondo un'ottica funzionalistica e strutturalista, attenta alla prospettiva istituzionale.

L'interesse per le relazioni interorganizzative, nel campo della teoria dell'organizzazione, è nato, in maniera organica, nella prima metà degli anni '60 dello scorso secolo ad opera di alcuni studiosi di problemi socio-organizzativi. Forse i risultati più interessanti di tali ricerche si possono trovare sintetizzati in un articolo di W.M. Evan del 1966<sup>13</sup>.

In effetti, Evan nota come la teoria classica dell'organizzazione (si pensi alla teoria weberiana sulla burocrazia o al taylorismo per quanto riguarda i problemi dell'organizzazione del lavoro) si sia dedicata in prevalenza agli attributi strutturali e ai processi interni di un'organizzazione, come ad esempio la specializzazione delle funzioni, l'allocazione (*allocation*) dell'autorità e la formalizzazione dei ruoli.

Il lavoro dell'Evan si potrebbe considerare quindi, come primo momento teorico fondamentale per il sospingimento dell'analisi teorica ed empirica verso una nuova prospettiva e verso un nuovo approccio di tipo interorganizzativo, considerando quindi come un'unità di analisi: non più una semplice organizzazione, ma un insieme di organizzazioni e le loro reciproche interazioni. Tale nuova ottica e problematica deriva da un'importante osservazione di fondo che si basa su una concezione di tipo pluralistico della moderna società occidentale dove è impossibile compiere un tipo di analisi, senza tener conto dell'esistenza di molteplici strutture organizzative che giocano ruoli diversi e specifici nel tessuto sociale a seconda delle loro funzioni.

Durante gli anni '50 la riflessione scientifica di alcuni studiosi sul tipo di organizzazione delle società in genere e della società moderna e contemporanea in particolare, ha fatto sì che, sulla scorta della lezione del funzionalismo, si giungesse a una concezione della società come sistema organizzato che, per adempiere determinati compiti e la sua funzione fondamentale (quella dell'integrazione armonica delle unità sociali che la compongono) si scompone in altri sottosistemi organizzati ognuno dei quali ha una particolare sottofunzione da assolvere. Tale intuizione teorica fondamentale per un approccio di tipo interorganizzativo, è stata sviluppata per la prima volta in maniera precisa da Talcott Parsons in alcuni suoi lavori (a cavallo tra gli anni '50 e gli anni '60) sulle organizzazioni formali, in cui viene esplicitamente detto che ogni tipo di sistema organizzato si divide in quattro sotto-sistemi anch'essi organizzati per adempiere quattro diverse fun-

---

<sup>13</sup> W. M. EVAN, *The organization-set: Toward a Theory of Interorganizational Relations*, in J.D. THOMPSON (a cura di), *Approaches to Organizational Design*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1966, pp. 173-191; dove l'A. propone la nozione concettuale di *organization-set* (insieme di organizzazioni) sulla scorta del concetto di *role-set* già proposto dal Merton per indicare e focalizzare il concetto di insieme di ruoli da attribuirsi a chi occupa un dato *status*.



zioni: l'integrazione, l'adattamento, il raggiungimento dei fini e il mantenimento del modello.

Secondo l'Evan ogni tentativo di capire in che modo un'organizzazione particolare adempia queste funzioni e quindi risolve tali problemi, comprende immediatamente considerazioni di tipo interorganizzativo<sup>14</sup>.

Se, comunque, si imposta la problematica sul tappeto e si esaminano gli sviluppi che essa ha avuto in questi ultimi anni, tenendo presente, ad esempio, i contributi di altri studiosi di fenomeni organizzativi, si può notare che l'articolo di Evan, che è del 1966, conclude con lucidità un periodo di tempo e di produzione scientifica sull'argomento che trova, a prescindere delle intuizioni teoriche generali come quelle di Parsons, Merton ed n genere degli struttural-funzionalisti, pochi punti di riferimento essenziali<sup>15</sup>.

In questa sede sembra opportuno notare come l'Evan abbia introdotto nella problematica della sociologia dell'organizzazione, come unità di analisi, il concetto di *organization-set* che, per le sue caratteristiche peculiari, tende ad agevolare la disamina delle interazioni e dei rapporti tra le organizzazioni per le sue proprietà di insieme e/o *rete* che si viene a costituire mediante l'introduzione di tale nuovo concetto.

Dopo di che l'Evan passa ad esaminare alcune dimensioni ed attributi strategici dell'*organization-set*.

1. l'ambiente dell'organizzazione focale si compone di un insieme organizzativo (*organization set*) di organizzazioni *input* e organizzazioni *output*;
2. l'organizzazione focale, come nel caso di un singolo individuo, può valutare la sua prestazione usando una o più organizzazioni del suo insieme – *input* o

---

<sup>14</sup> W. M. EVAN, *The organization-set...*, cit., p.176.

<sup>15</sup> Alcuni studi, infatti, sono stati compiuti, prima dell'Evan, in sede di *Scienza della Amministrazione* all'inizio degli anni '60. In particolare ci sembra opportuno ricordare l'articolo di S. LEVINE, P.E. WHITE, *Exchange as a Conceptual Framework for the Study of Interorganizational Relationships*, in *Administrative Science Quarterly*, 1961, 5, 583-601 e l'articolo di E. LITWAK e L.F. HYLTON, *Interorganizational Analysis: a hypothesis on Coordinating Agencies*, in *Administrative Sciences Quarterly* VI, 1962: 395-420. Sono comunque da ricordare anche altri saggi dello stesso Evan, tra cui una raccolta in volume collettaneo di scritti sul rapporto diritto-società in cui l'A. opera una distinzione tra ordinamenti giuridici privati e ordinamenti giuridici pubblici, e la seconda, in ordine ad un certo problema di legittimazione, tra ordinamenti giuridici democratici e ordinamenti giuridici non democratici (*Public and Private Legal Systems*, in W.M. EVAN (a cura di), *Law and Sociology*, Free Press, New York, 1962). In ordine alla prima distinzione è interessante notare come l'Evan prenda a prestito l'ideale dello scambio dinamico che si stabilisce tra gli ordinamenti giuridici privati e quelli pubblici sulla scorta dell'articolo del Bredemeier incluso nello stesso volume, articolo nel quale l'A., integrando la teoria dei sotto-sistemi parsoniani raffigura un minuzioso gioco e scambio di *input* e *output* tra i quattro sotto sistemi del sistema sociale, con particolare attenzione al sotto sistema giuridico-integrativo come è delineato da Parsons, dando così vita ad una vera e propria rete di relazioni interorganizzative. H.C. BREDEMEIER, *Laws and Integrative Mechanism*, in *Law and Sociology...*, op. cit., p. 39.

*output* –, e più probabilmente quest'ultima, quale pietra di paragone, e cioè come “organizzazione di riferimento comparativo”;

3. un'organizzazione focale può avere un numero di elementi nel suo insieme relativamente grande o piccolo; presumibilmente, il fatto che interagisca con poche o molte organizzazioni ha conseguenze significative per la sua struttura interna e per le decisioni da prendere;
4. l'organizzazione focale può dipendere da pochi o molti elementi del suo insieme di organizzazioni *input* per le sue risorse;
5. nell'appartenenza all'organizzazione focale e a quelle facenti parte del suo insieme organizzativo vi è spesso una sovrapposizione; i fini e i valori dell'organizzazione focale possono sovrapporsi a quelli degli elementi del suo insieme organizzativo. Ciò produce probabilmente effetti sulla natura dei rapporti interorganizzativi che si sviluppano nella misura in cui tale sovrapposizione si estende;
6. classificare il personale di un'organizzazione in quello interessato principalmente in questioni interne e in quello occupato principalmente in “affari esterni” è operazione difficile, per quanto tale distinzione non sia impossibile.

Evan cerca poi di delineare alcune ipotesi circa gli insiemi organizzativi: in primo luogo egli dice che maggiore è la concentrazione di risorse organizzative (*input*) e minore è il grado di autonomia dell'organizzazione focale nel prendere delle decisioni. In secondo luogo, maggiore è la dimensione dell'insieme interorganizzativo, e minore l'autonomia decisionale dell'organizzazione focale, se alcuni elementi dell'insieme formano una coalizione non cooperativa che controlla le risorse indispensabili al funzionamento dell'organizzazione focale, o se un singolo membro non cooperativo dell'insieme controlla tali risorse. In terzo luogo, maggiore è il grado di similarità dei fini e delle funzioni tra insieme interorganizzativo e organizzazione focale e maggiore è la quantità di competizione tra di essi, con conseguentemente minore grado di autonomia decisionale dell'organizzazione focale. In quarto luogo, maggiore è la sovrapposizione nell'appartenenza all'organizzazione focale e agli elementi del suo insieme e minore è il grado di autonomia decisionale. Infine le organizzazioni di riferimento normativo hanno un maggiore effetto costrittivo sulle decisioni dell'organizzazione focale rispetto alle organizzazioni di riferimento comparativo.

Se ci riferiamo all'università italiana di questi anni il Manager didattico può inserirsi proprio in questo punto intermedio che può fungere da collante tra vari momenti organizzativi. Quindi in uno spazio *endo* ed *extra* organizzativo e comunque in una prospettiva squisitamente inter-organizzativa.

Infatti, da un lato viene ad essere elemento di svincolo comunicativo tra varie figure tradizionali del fare università e didattica universitaria: governance accademica, struttura docente, struttura amministrativa e studenti, dall'altro è il

soggetto che potrebbe attirare tutto il mondo esterno all'università, interessato ad essa come società civile (mondo delle attività e delle imprese) e società politica (mondo delle istituzioni pubbliche a livello nazionale e locale), creando le varie relazioni interorganizzative tra le organizzazioni semplici e complesse che vivono nell'ambiente sociale.

### *Manager didattico e policy analysis*

Gli studi di *policy analysis*<sup>16</sup>, sviluppatisi in America negli anni '60 per seguire l'esito di vari *programs* di politica sociale, hanno avuto un certo successo di importazione negli anni '70 anche in Europa, in modo particolare in Germania Federale e, sotto altri aspetti, e forse in misura minore in Inghilterra<sup>17</sup>.

Le due impostazioni (americana ed europea), comunque, pur partendo da una radice unitaria comune, a un certo punto tendono a percorrere binari diversi; o meglio, è l'impostazione mitteleuropeo-tedesca che si discosta in maniera piuttosto evidente dalla originaria, di marca statunitense.

Questi studi in ogni caso nascono dall'esigenza di *controllo della realizzazione dei programmi politici* o più semplicemente delle politiche (*policies*) a partire dai due momenti fondamentali della 1. *formulazione* dei programmi stessi e 2. della loro *Implementazione*, intendendo con il primo termine "il processo in cui da problemi, proposte e richieste articolate derivano programmi di azione statali o regolamentazioni giuridiche per l'ambito non statale, entrambi vincolanti"; e con il secondo termine "fasi decisionali logicamente successive a quelle della formulazione delle politiche: della concretizzazione del programma con l'emanazio-

---

<sup>16</sup> Storicamente, per *policy analysis research*, si intende una serie di metodologie tendenti a determinare la natura, le cause e gli effetti delle decisioni e dei programmi delle politiche (*policies*) della *Government action* che sono state adottate o che si vogliono adottare per risolvere determinati problemi sociali. Essa quindi comprende l'analisi *preventiva* della fattibilità dei programmi, attraverso una corretta *progettazione* interna delle stesse *policies* con l'ausilio anche delle scienze sociali empiriche e una *verifica della loro attuazione*.

Sui difficili rapporti tra legislativo / Parlamento (tetragono per natura all'apporto delle scienze sociali empiriche) e sociologia cfr. F. FERRAROTTI, *Parlamento e ricerca sociologica* (1962), in *Idee per la nuova società*, Vallecchi, Firenze, 1974. Sulla istituzionalizzazione delle *hearings* (improntate al modello inglese) ci si è in seguito soffermati da parte della letteratura sociopolitica anche italiana. Sull'attitudine da parte del principe a reclamare l'ausilio delle scienze sociali solo ove queste si rendano funzionali ai disegni del potere così legittimandoli, cfr. P. DE NARDIS, *Municipal Corporations in Italy as Ideological State Apparatus*, paper presentato al meeting organizzato dalla sezione sociologica del diritto dell'Isa nel settembre 1977 a Saarbrücken, in A. BARATTA (a cura di), *The Impact of sociology of law on government action: proceedings of a conference on sociology of law*, Saarbrücken, Federal Republic of Germany, September, 1977 e, dello stesso A. *L'equivoco sistema*, Angeli, Milano, 1988, p. 174 e ss.

<sup>17</sup> In particolare non è da dimenticare l'opera di Richard Rose e la relativa scuola scozzese.

ne di atti esecutivi, la formazione di piani o con l'interpretazione giurisdizionale della legge, del finanziamento del programma ed infine dell'esecuzione in senso stretto, sia con decisioni vincolanti per il singolo caso, sia tramite prestazioni dirette"<sup>18</sup>.

Insomma parlando di analisi di implementazione (dall'inglese *to implement* = effettuare, attuare, compiere, completare) si intende comunemente un "sistema di strumenti pratici e concettuali per verificare l'attuazione concreta di programmi politici"<sup>19</sup>.

È abbastanza chiaro come tale esigenza di una verifica dell'esecuzione dei programmi derivi dalla mutata fisionomia di certe forme di stato contemporaneo, in particolare di quelle forme di *welfare state* in cui attraverso l'azione politica programmata si tende ad insistere sul sociale attraverso forme di erogazione di beni e servizi in un tentativo, a volte, di *razionalizzazione delle disuguaglianze*. Ed è altrettanto chiaro, quindi, che per operare con tali politiche occorra una serie di *strutture di implementazione* a livello delle organizzazioni dell'*amministrazione*, la cui analisi, ovvero l'analisi del cui funzionamento, costituisce il cuore delle teorie e delle ricerche sull'implementazione stessa.

Per avere un quadro, sia pure sintetico, della diversità delle due impostazioni (americana ed europea) in materia, ci si può servire di contributi un po' esemplari da questo punto di vista, tanto per l'una, quanto per l'altra parte.

Quanto di più chiaro, o almeno una delle cose più chiare che vi sono sulla piazza allo stato attuale in versione americana<sup>20</sup>, presenta le due fasi della formulazione (*design-phase*) e dell'implementazione (*implementation-phase*) come due fasi effettivamente distinte in ordine logico e cronologico (la seconda successiva alla prima). Addirittura si ipotizza a monte delle due fasi, una fase, che potremmo indicare come "fase-zero", relativa allo studio dello stato dell'ambiente

---

<sup>18</sup> F.W. SCHARPF, *Formulazione delle politiche ed implementazione. Problemi e approcci*, incluso in una Antologia di testi a corredo del volume di C. DONOLO, F. FICHERA, *Il governo debole. Forme e limiti della razionalità politica*, Bari, De Donato, 1981, p. 275 ss. (tit. orig. *Politikformulierung und Implementierung als Forschungsgegenstand am Iimv: Fragestellung und Ausitu*, Iimv, Berlin, 1978).

<sup>19</sup> M.G. LOSANO, *Tecniche per il controllo della realizzazione dei programmi politici*, paper presentato al convegno "Le trasformazioni del welfare state tra storia e prospezione del futuro", promosso, dalla Regione Piemonte, Provincia di Torino, Città di Torino e Fondazione Lelio e Lisli Basso Issoco, Torino 15-19 dicembre 1981, p. 1 del cicl.

<sup>20</sup> S.S. NAGEL (a cura di), *Improving policy analysis*, Sage Publications, Beverly Hills, London, 1980. All'interno del panorama bibliografico vastissimo, ricordiamo a solo titolo esemplificativo: Y. DROR, *Design or Policy Sciences*, Elsevier, New York, 1971; I.L. HOROWITZ, J. KATZ, *Social Science and Public Policy in the United States*, Praeger, New York, 1975; H. LASSWELL, *A Pre-View of Policy Sciences*, Elsevier, New York, 1911; D. jr. MAC RAE, J. WILDE, *Policy Analysis for Public Decisions*, Duxbury, North Scituate, Mass., 1979; S.S. NAGEL, M. NEEF, *Policy Analysis: In Social Science Research*, Sage, Beverly Hills, 1979; E. STOKEY, R. ZECKAUSER, *A Primer for Policy Analysis*, Norton, New York, 1978.

(*the state of environment*) prima dell'esperimento analitico della *policy*.

Tale fase "protostorica" sul piano della vicenda analitica riguarda, l'identificazione dell'opportunità dell'esperimento, ovvero le questioni della *fattibilità* (*feasibility*) e dell'*allocazione organizzativa appropriata* delle politiche da sperimentare (disamina quindi in sede preventiva).

Per quanto riguarda la *Design Activities* (che concerne il *design*, il progetto sperimentale e la loro valutazione, dopo la prima selezione della potenziale allocazione organizzativa), tale fase di tipo *formulatorio* riguarda tre punti fondamentali: il *design*, propriamente detto, una pianificazione delle modalità di intervento del disegno, la valutazione del disegno, un'acquisizione di dati, strumenti e procedure per la loro misurazione.

Finalmente si giunge alla terza fase, quella della *implementazione* che va accompagnata da una duplice attività: la prima che è relativa ad un'azione di continuo *monitoraggio*, in quanto ogni deviazione rispetto al disegno originale deve essere annotata assieme ai suoi effetti sulla *performance* che viene in tal modo determinata; lo stesso processo di implementazione va documentato evidenziando ostacoli e lati migliori, in modo che nel futuro esso possa essere raddrizzato sulla base di esperienze pregresse: infine, ogni momento della validità interna alla valutazione deve essere documentato attraverso l'istituzione di controlli appropriati; tale funzione di monitoraggio provvede a fornire informazioni riguardanti l'avanzamento in *progress* dell'esperimento. La valutazione in questo caso può aiutare il programma del design, può quindi servire da monitoraggio per l'implementazione, cercando di assicurare la sua *fedeltà* al design.

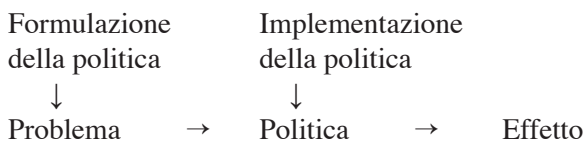
Come si può notare, in ogni fase c'è una chiara distinzione tra momento empirico e momento analitico-valutativo della fase stessa. In America del resto la *policy analysis* quasi fin dalla nascita ha avuto organismi pubblici particolari deputati proprio a questo tipo di studio, nonché riviste, tribune ed organismi scientifici anche a livello universitario ad hoc.

Da noi la carenza di formazione in fatto di tecniche legislative spesso sforna novelle grida manzoniane, scaricando sulle spalle delle amministrazioni che, in quanto pubbliche, sono a regime, oneri additivi non supportati da adeguata copertura organizzativa.

È il caso del Manager didattico, figura inventata ex novo per la quale la normativa non sempre ha previsto adeguata formazione nonché razionale copertura amministrativa in termini organizzativo-logistici, di personale ecc. Tale nuovo ruolo, così formalizzato nelle sue funzioni, letto alla luce di un'adeguata analisi delle politiche pubbliche, ostenta una tipica rappresentazione in cui immaginazione sociologica e creatività giuridica hanno senz'altro una parte maggiore e sovradimensionata rispetto alla reale fenomenologia di uno svolgimento effettivo di funzioni che rimangono o spesso rischiano di rimanere, meramente sulla carta (attraverso il fenomeno delle "leggi manifesto").

Da questo punto di vista l'apertura degli apparati di governo può ridurre l'efficienza per la necessità di coordinare un numero più grande ed eterogeneo di organizzazioni complesse; e connessa a questo problema vi è la constatazione che i programmi di governo e le organizzazioni invecchiano e possono ingenerare una ulteriore inefficacia in quanto sopravvivono in virtù di una meccanica forza di inerzia; infine, l'obsolescenza dei programmi può condurre ad una sorta di "sovra-istituzionalizzazione", in cui la stagnazione pluralistica è la risultante delle lotte burocratiche in seno al governo. Da questo punto di vista l'aumento in senso numerico dei programmi di governo minaccia di ridurre l'efficacia governativa in quanto incrementa le probabilità che l'azione intrapresa in un settore contraddica quella intrapresa in un altro.

Quindi il neo processo di *policy analysis* può essere rappresentato in questo modo:



### *Aziendalizzazione o partecipazione?*

Si è cercato di inquadrare la figura del management didattico all'interno di un discorso relativo alla teoria delle organizzazioni.

Dall'analisi emerge chiaro che la nuova posizione nell'organizzazione universitaria italiana non può fare a meno, per avere spazio, struttura e funzioni, all'interno di un superamento della teoria classica dell'organizzazione (Taylor e Weber) attenta soprattutto, per non dire in maniera esclusiva, agli attributi strutturali e funzionali endo-organizzativi o intra-organizzativi che dir si voglia.

La nuova figura del Manager didattico ha un senso, invece, per evitare vieti doppioni, solo se diviene idonea a stimolare l'apertura organizzativa verso l'ambiente esterno in una prospettiva extra-organizzativa. E dal momento che l'ambiente esterno si presenta come un insieme di altre organizzazioni complesse, il Manager didattico non può non stimolare una serie di relazioni e rapporti interorganizzativi, mettendo in evidenza la rete della costellazione di organizzazioni semplici e complesse che viene ad attuare, giocando il ruolo all'interno di tale panoramica di referente dell'organizzazione "focale" che è quella universitaria.

Dal punto di vista della fenomenologia partecipatoria è indubbio che la nuova figura è chiamata ad attuare nuove forme di partecipazione amministrativa, attraverso il coinvolgimento di un'utenza diversa rispetto al passato alla vita dell'organizzazione universitaria. Tale utenza ovviamente riferita primariamente a quella studentesca può attuare nuove forme di interesse e di movimento atte a

un controllo sull'efficienza della performance didattica in primis, ma non solo questa, potendo il Manager didattico, con l'adeguata copertura amministrativa, promuove forme di vere e proprie funzioni di partecipazione consultiva, che di fatto, anche se non in maniera formale, diviene vincolante nel momento di assumere decisioni strategiche sul piano della politica dell'offerta didattica e della stessa "immaginazione sociologica" per i processi di innovazione dell'organizzazione universitaria.

Insomma i tre livelli di partecipazione dal basso verso l'alto, e cioè 1) di controllo; 2) consultiva; 3) decisionale si scioglierebbero in una nuova possibilità, forse l'unica per concepire il processo di aziendalizzazione dell'accademia senza cadere nelle pastoie ideologiche di una nuova fotografia dell'università pubblica come azienda privata con i soli fondamentali problemi di bilancio, vale a dire il coinvolgimento degli stakeholders nella gestione e nel governo della cosa pubblica. È l'unico modo quindi di considerare l'intrapresa universitaria come impresa responsabile al di là degli artifici aziendalistici delle valutazioni degli organi centrali, che rischiano di mortificare il concetto stesso di autonomia e, con esso, la funzione docente in una docimologia sovente più formale che di sostanza che finisce con il cancellare lo stesso nostro dettato costituzionale che all'art. 33 si occupa di libertà dell'insegnamento al comma 1 e di autonomia degli ordinamenti al comma 6.

È da qui che può partire (e approdare allo stesso tempo) la nuova figura del manager didattico. È da qui che può dirsi chiara, una volta per tutte, la grande divisione che poneva Max Weber tra "etica della convinzione" ed "etica della responsabilità", dove soltanto quest'ultima può salvare la buona performance della nuova sfida, della nuova scommessa a cui è chiamata l'università italiana, la sua autonomia, la libertà della scienza come ebbe a chiamarla Antonio Labriola in una sua celebre prolusione e il Manager didattico debitamente approvvigionato e supportato può allora giocare la sua partita come svincolo fondamentale di una comunicazione e di una organizzazione che possono sperimentare finalmente sponde ancora inesplorate e una prospettiva universitaria forse ancora inedita, come le università telematiche hanno cercato in questi anni di portare avanti non applicando acriticamente le tecnologie più avanzate alle vecchie strutture organizzative, bensì cercando di "far pensare" l'organizzazione con gli strumenti delle nuove tecnologie, come novelli strumenti per incoraggiare l'attitudine alla partecipazione critica e all'innovazione per il cambiamento alla luce delle nuove trasformazioni sociali.

È là, forse, che si è potuto sperimentare meglio, sia pur con tutti i suoi limiti, lo spazio istituzionale e il nuovo ruolo del Manager didattico<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> N. PAPARELLA, *Avanza la riforma degli ordinamenti e dà maggiore credibilità al lavoro accademico*, Editoriale per "Generazioni", 6 maggio/agosto 2006, pp. 9 e ss.



## Indicazioni bibliografiche

- H.C. BREDEMEIER, *Laws and Integrative Mechanism*, in W.M. EVAN (a cura di), *Law and Sociology*, Free Press, New York, 1962.
- P. DE NARDIS, *Municipal Corporations in Italy as Ideological State Apparatus*, paper presentato al meeting organizzato dalla sezione sociologica del diritto dell'Isa nel settembre 1977 a Saarbrücken in A. BARATTA (a cura di), *The Impact of sociology of law on government action: proceedings of a conference on sociology of law*, Saarbrücken, Federal Republic of Germany, September 1977.
- P. DE NARDIS, *L'equivoco sistema*, Angeli, Milano, 1988.
- C. DONOLO, F. FICHERA, *Il governo debole. Forme e limiti della razionalità politica*, Bari, De Donato, 1981.
- Y. DROR, *Design or Policy Sciences*, Elsevier, New York, 1971.
- W. M. EVAN, *The organization-set: Toward a Theory of Interorganizational Relations*, in J.J.D. THOMPSON (a cura di), *Approaches to Organizational Design*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1966.
- W.M. EVAN, *Public and Private Legai Systems*, in W.M. EVAN (a cura di), *Law and Sociology*, Free Press, New York, 1962.
- F. FERRAROTTI, *Parlamento e ricerca sociologica (1962)*, in *Idee per la nuova società*, Vallecchi, Firenze, 1974.
- I.L. HOROWITZ, J. KATZ, *Social Science and Public Policy in the United States*, Praeger, New York, 1975.
- H. LASSWELL, *A Pre-View of Policy Sciences*, Elsevier, New York, 1911.
- S. LEVINE, P.E. WHYTE, *Exchange as a Conceptual Framework for the Study of Interorganizational Relationships*, in *Administrative Science Quarterly*, 1961, 5, 583-601.
- E. LITWAK e L.E. HYLTON, *Interorganizational Analysis: Hypotesis on Coordinating Agencies*, in *Administrative Sciences Quarterly*, VI, 1962.
- M.G. LOSANO, *Tecniche per il controllo della realizzazione dei programmi politici*, paper presentato al convegno "Le trasformazioni del welfare state tra storia e prospezione del futuro", promosso dalla Regione Piemonte, Provincia di Torino, Città di Torino e Fondazione Lelio e Lisli Basso Issoco, Torino 15-19 dicembre 1981.
- D.jr. MAC RAE, J. WILDE, *Policy Analysis for Public Decisions*, Duxbury, North Scituate, Mass., 1979.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012 e, succ.: Giapeto, Napoli, 2014.
- S.S. NAGEL, M. NEEF, *Policy Analysis: In Social Science Research*, Sage, Beverly Hills, 1979.
- S.S. NAGEL (a cura di), *Improving policy analysis*, Beverly Hills, Sage Publications, London, 1980.
- N. PAPARELLA, *Avanza la riforma degli ordinamenti e dà maggiore credibilità al lavoro*



*accademico*, Editoriale per “Generazioni”, 6 maggio/agosto 2006, pp. 9 e ss.

F.W. SCHARPF, *Formulazione delle politiche ed implementazione. Problemi e approcci*, incluso in una Antologia di testi a corredo del volume di C. DONOLO, F. FICHERA, *Il governo debole. Forme e limiti della razionalità politica*, Bari, De Donato, 1981, p. 275 ss. (tit. orig. *Politikformulierung und Implementierung als Forschungsgegenstand am Iimv: Fragestellung und Ausìitu*, Iimv, Berlin, 1978).

E.M. SCHUR, *Sociologia del diritto*, Il Mulino, Bologna, 1968.

PH. SELZNICK, *Law, Society and Industrial Justice*, Russel Sage Foundation, New York, 1969.

E. STOKEY, R. ZECKAUSER, *A Primer for Policy Analysis*, Norton, New York, 1978.

J.D. THOMPSON (a cura di), *Approaches to Organizational Design*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1966.



## Aspetti funzionali e dimensioni simboliche nel management didattico

*Nicola Paparella*

### *La sfida della complessità*

Se tentassimo di dare rappresentazione grafica all'insieme delle operazioni che si fanno rientrare in quel che si nasconde nella espressione *management didattico*, ci troveremmo dinanzi ad un compito sicuramente difficile, non tanto e non soltanto per la molteplicità degli elementi coinvolti, quanto e soprattutto per la eterogeneità dei piani e dei fattori che vengono chiamati in causa e che vanno, giusto per fare qualche esempio, da questioni che riguardano la gestione spazio temporale della didattica ai temi della professionalità dei docenti, sino ai problemi dell'apprendimento e a quelli della valutazione e del monitoraggio.

Tutto questo è sicuramente espressione, quasi scontata, di una complessità che, a ben guardare, nessuno ha mai messo in discussione, ma è anche manifestazione evidente di come vadano ad intersecarsi paradigmi diversi, ciascuno con la sua genesi e ciascuno con i suoi vincoli e le sue regole.

Il paradigma, in senso kuhniano, condiziona tanto l'analisi quanto la valutazione dell'oggetto di studio<sup>1</sup> e quindi suggerisce, talvolta anche soltanto in maniera implicita, quali domande proporre e come interpretare le risposte, quali strumenti di osservazione adoperare e come fruirne.

Se però, l'oggetto in esame, e quindi nel nostro caso, il *management didattico*, trascina con sé una molteplicità di paradigmi, a seconda dei piani di riferimento, il rischio di una improvvida semplificazione è molto elevato. D'altro canto chi ha esperienza di questi problemi sa benissimo quanto sia difficile coordinare o anche soltanto assemblare valutazioni che riguardano questioni fra loro molto diverse come possono essere quelle riferibili ai carichi didattici o quelle dipen-

---

<sup>1</sup> Cfr. Th. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 1962.

denti dagli assetti epistemologici delle discipline o, più semplicemente, i profili curricolari degli allievi. Ecco: questioni diverse, regolate da quadri teorici e modelli operativi fra loro diversi e non sovrapponibili e quindi, inevitabilmente, uno straordinario livello di complessità sicuramente difficile da gestire.

In questi casi, i teorici della complessità<sup>2</sup> non escludono interventi di semplificazione, intenzionalmente gestiti allo scopo di restringere il livello della complessità; ma si tratta di misure che non sfuggono a conseguenze più o meno “dolorose”.

Anche nel nostro caso, per il tema che ci interessa esaminare, sarebbe opportuna (e comoda) una qualche semplificazione; ma conviene cercarla senza ridurre la complessità, provando magari a *gerarchizzare* i piani d’analisi in maniera da stabilire priorità e gerarchie, come del resto già accade, sia pure in maniera surrettizia, sulla spinta di urgenze talvolta non dichiarate e di opzioni implicitamente suggerite dalla cultura dell’efficientismo.

In alcuni contesti aziendali, oggi, la semplificazione viene esplicitamente ricercata<sup>3</sup>, ed affidata ad interventi di vario tipo, fra i quali merita d’esser qui segnalata la strategia del cosiddetto *middle management*<sup>4</sup>, ossia una sorta di management distribuito che va a posizionarsi non più nelle posizioni apicali, ma un po’ più giù, a livello intermedio, per così dire, fra il vertice aziendale e i nuclei operativi che funzionano all’interno dell’azienda.

Non si tratta ancora di una *responsabilità condivisa*, come si vuole invece dimostrare con i saggi ospitati in questo volume, ma di qualcosa che sembrerebbe anticiparla.

Ciò che differenzia sostanzialmente e radicalmente il *middle management* dalla responsabilità condivisa è principalmente la pratica della mediazione che caratterizza il *middle management* e che alcuni salutano come strategia. A noi pare essere una sorta di espediente funzionale in forza del quale alla *vision* strategica espressa dal *top management*, si affiancano, soprattutto nelle attività di routine, competenze più o meno specialistiche, affidate a figure operative selezionate fra le eccellenze interne all’azienda, con compiti di raccordo operativo e di supporto alla governance<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> J. TAINTER, *The collapse of complex societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988; N. N. TALEB, *Il cigno nero. Come l’improbabile governa il mondo*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2007; A. WEISMAN, *Il mondo senza di noi*, tr. it., Einaudi, Torino, 2008; J. CASTI, *Eventi X. Eventi estremi e il futuro della civiltà*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2012.

<sup>3</sup> Cfr. E. FRANZOLIN, *Il potere della semplificazione. Innovare e ridurre i costi della complessità con il metodo Inventive Simplification*, Guerini Next, Milano, 2017.

<sup>4</sup> Cfr. B. WOOLDRIDGE and S.W. FLOYD, *The strategy process, middle management involvement, and organizational performance*. In “Strategic Management Journal”, 11.3, 1990, pp. 231-241.

<sup>5</sup> Cfr. P. IACCI, G. VARCHETTA (a cura di), *Il ritorno dei capi. Il middle management salverà le aziende*, Guerini, Milano, 2005.

Non è questo che si vuole per il management didattico, perché l'eventuale introduzione (più o meno esplicita) di apparati gerarchici non gioverebbe all'obiettivo di ottenere una condivisione della responsabilità, né gioverebbe al processo di riappropriazione della responsabilità.

Perché di questo si tratta in buona sostanza.

Se, infatti, l'attenzione ai problemi del coordinamento didattico e della gestione razionale delle procedure e delle opzioni didattiche, ha in qualche misura depotenziato un certo fascio di responsabilità individuali a vantaggio di una funzione centralizzata e specialistica, quel che oggi si vuole è un assetto in cui possano incontrarsi e reciprocamente bilanciarsi le responsabilità e i compiti di raccordo centralizzato con le responsabilità e i compiti distribuiti.

In questo assetto, va affrontato il problema della complessità e in questo medesimo assetto vanno trovate le soluzioni possibili.

La nozione di *gerarchizzazione*, allora va precisata e correttamente utilizzata. Non si vuole una distribuzione gerarchizzata delle competenze manageriali, ma di avviare un'analisi dei processi tale da restituire *un ordine gerarchico fra i processi*. Per esemplificare, si tratta di capire se vengano prima i bisogni di formazione o i piani di distribuzione spazio temporale delle lezioni e degli esami, e quindi di capire da dove partire e dove giungere nell'analisi complessiva del problema.

### *Senza perdere di vista la virtualità*

La complessità non va semplificata, ma interpretata. Faremmo un pessimo servizio alla didattica universitaria se la liberassimo da quel livello di complessità che tutti le riconoscono. Non si tratta di ridurre il campo, in maniera da contenerlo e così dominarlo, ma di interpretarlo per capirlo e quindi possederlo cognitivamente e così gestirlo secondo linee di efficacia.

La prima semplificazione indebita, che ci sembra di scorgere in questo ambito, proviene da quella cultura dell'efficientismo razionalista che sembra cancellare dall'orizzonte della persona tutto ciò che può rinviare all'area del possibile, ossia il virtuale<sup>6</sup>.

In tutte le attività umane, invece, si incrociano sempre aspetti funzionali (strumentali, effettuali) ed aspetti simbolici, che talvolta facilitano e rendono più spedite le operazioni funzionali e che, in altre occasioni, le rallentano o le inibiscono.

In didattica abbiamo spesso trascurato (o ignorato) questo aspetto; tranne soltanto, e in qualche misura, nella scuola dell'infanzia<sup>7</sup> e lo ignorano anche al-

---

<sup>6</sup> Cfr. P. LEVY, *Il virtuale*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1997.

<sup>7</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in G. CATTANEI (a

cuni decisori politici, i vertici gerarchici del governo del Paese e, nello specifico, anche i responsabili del governo degli Atenei. Accade però che il virtuale, escluso dai ragionamenti sulla educazione e ignorato nelle riflessioni riguardanti i comportamenti e le azioni della persona, rispunta con forza e talvolta con irruenza nell'ampio recinto della quotidianità.

Ignorare gli aspetti simbolici significa appiattire il profilo dell'esperienza, e mantenersi lontano dagli elementi che conferiscono spessore qualitativo alla vita e all'esistenza delle persone.

Se poi passiamo dall'ampio orizzonte della quotidianità alla considerazione più ravvicinata del compito didattico di un ateneo e soprattutto se prendiamo in considerazione un ateneo telematico, l'ipotesi di ignorare gli aspetti simbolici potrebbe voler dire rinunciare anche soltanto alla possibilità di avvicinarsi agli aspetti sociali e politici del successo dell'iniziativa accademica.

In altri termini, prima ancora di domandarci quali competenze esercitare, sembra utile una ricognizione del contesto, per chiedersi dove si debba (o si possano) esercitare le competenze che tanto ci stanno a cuore. Sicuramente la didattica universitaria si misura con un fascio composito di informazioni, di notizie, di schemi concettuali, di criteri d'analisi... con quello che in termini essenziali diciamo i contenuti delle discipline. Tutto questo occupa il dominio della realtà che, però, nell'esperienza umana si trova come embricato con il dominio della virtualità.

Non si tratta di due territori distinti o di due aree disgiunte, ma di un unico paesaggio nel quale il reale si intreccia con il virtuale e l'uno agisce da supporto per l'altro: embricati l'uno con l'altro come le tegole nella tessitura di un tetto. Al punto che per elencare gli elementi che caratterizzano il dominio del virtuale, dobbiamo compiere un lavoro di astrazione che sicuramente aiuta a capire, ma in qualche misura allontana dall'esperienza nella quale virtuale e reale sono sempre congiunti.

Nel dominio della virtualità troviamo:

a) Le metafore, le allusioni, le similitudini e quant'altro si può riferire all'*area dell'elaborazione simbolica*, senza della quale il linguaggio non riceverebbe la profondità del senso e lo spessore del significato, e il conoscere non produrrebbe sapere, perché – come dice M. Dallari – “il sapere vive, si manifesta e si legittima nel momento della sua rappresentazione, del suo scambio realistico e/o simbolico”<sup>8</sup>.

---

cura di), *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 28- 57; P. FERRI, *Il virtuale non uccide il reale. Nuove mappe cognitive per un nuovo concetto*, in G. CATTANEI (a cura di), *Il bambino ... cit.*, pp. 58-84. L. PAZZAGLIA (a cura di), *L'educazione tra reale e virtuale: 50° Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, 2012.

<sup>8</sup> M. DALLARI, *Natura umana e cultura. Il sapere, l'identità, l'esistenza*, in *Pedagogika.it*, X, 5, 2006, (pp. 11-15), p. 12.

“Conoscere non è soltanto apprendere. Ciò che possiamo conoscere o, se siamo insegnanti, ciò che vorremmo far conoscere, va innanzitutto compreso, e comprendere, nella sua accezione più originaria, significa prendere insieme, accogliere dentro. Un comprendere, che non è (o non è soltanto) capire, nel senso scientifico-razionalista, spesso corrispondente a quell’operazione di smontaggio analitico che troppo spesso, consegnandoci le parti di qualcosa, ci fa perdere il senso della totalità di quella cosa stessa. La comprensione è qualcosa di ulteriore e di differente rispetto alla spiegazione, poiché non riguarda solo la mente razionale, ma anche la dimensione estetica e affettiva dei soggetti”<sup>9</sup>.

b) Rientrano nel dominio della virtualità le attese, i desideri, le aspirazioni, e, più in generale, quella che possiamo denominare *area motivazionale*. Abbiamo troppe volte considerato la motivazione come la spinta giusta per orientare le risorse della persona verso il sapere; ma molte volte ne abbiamo parlato pensando a qualcosa di “sorgivo” che interpella la persona in quanto soggetto, dimenticando che la motivazione dipende, sì, dal soggetto, ma nasce e si estrinseca in funzione di ciò che la persona sa di poter fare e in ragione di ciò che essa vuole fare.

Anche quando si cita – molto opportunamente – Abraham H. Maslow<sup>10</sup>, con i suoi discorsi sulla motivazione e sui bisogni della persona, si assumono, talvolta, le sue pagine come fonti descrittive di un panorama concettuale che invece ha senso soltanto se mette insieme competenze e valori personali, e quindi anche il sapere, il potere e il volere di un “soggetto” che vive ed opera in una cultura e in un contesto attivo e dinamico.

Se dimenticassimo i dinamismi “eccitati” dal virtuale (le attese, le speranze, i desideri) la motivazione non sarebbe più quella descritta da A.H. Maslow, e finirebbe con il coincidere con le risposte reattive e i riflessi condizionati.

c) Nel dominio della virtualità troviamo anche il senso dell’appartenenza, il senso della provenienza e quindi in definitiva l’*area dell’identità*. Ciascuno di noi ha bisogno di “appartenere” e quindi ha bisogno di percepire (e di prendersi cura di) una provenienza, per disegnare un proprio cammino verso un orizzonte che è innanzi tutto un orizzonte di senso e poi anche una sorta di attrattore motivazionale.

“L’appartenenza è per certi aspetti un *dato* (tutti nasciamo in una cultura, in una famiglia, ecc.); per altri aspetti è un *bisogno*; per altri ancora è un *compito* (nel senso che spetta alla persona costruire, ricostruire e consolidare la propria appartenenza annodandola a valori e motivi intenzionalmente condivisi”<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 12-13.

<sup>10</sup> A. H. MASLOW, *Motivazione e Personalità*, tr. it., Armando, Roma, 1973.

<sup>11</sup> N. PAPARELLA, *L’appartenenza nell’impegno educativo della persona*, in *Pedagogia e Vita*, 5, 1979, pp. 465-474. Si veda pure: N. PAPARELLA, *L’agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p. 96.

d) Nel dominio della virtualità hanno un posto non secondario i riti, i nuclei di riconoscibilità, ovvero l'*area dell'operatività*. Anche quando opera ed agisce, anzi, soprattutto quando si esprime come soggetto attivo e cittadino impegnato, la persona ha bisogno di ri-conoscersi, ha bisogno di un fascio di relazioni attraverso le quali possa ricostruire la propria identità e possa quindi appropriarsene<sup>12</sup>. "In ogni avventura conoscitiva, riconoscersi capace di investigare e di sviluppare manovre esplorative, cogliere un senso di unità e di coerenza nelle proprie iniziative"<sup>13</sup> è esperienza fondamentale e ineludibile.

e) Sono infine da ricordare, nel dominio della virtualità, le proiezioni verso il futuro, ovvero l'*area della progettazione di sé*. Fu K. Lewin a studiare, per primo, già dal 1946, il peso e il senso delle relazioni fra passato, presente e futuro<sup>14</sup>.

Dobbiamo, però, a J. Nuttin lo studio più avanzato (corredato, oltretutto, da strumenti diagnostici pregevolissimi)<sup>15</sup> della forza motivazionale della prospettiva futura: mettere in rapporto l'esperienza soggettiva con le traiettorie temporali, così come percepite ed avvertite dal soggetto significa dischiudere l'analisi verso un universo di immaginazioni, pensieri, desideri, elaborazioni che intervengono ad orientare, a sollecitare e a guidare tanto il comportamento quanto le scelte personali.

Come si può vedere il dominio del virtuale è un ambito estremamente ricco e sicuramente decisivo rispetto ai contenuti, alle possibilità di esercizio e allo stesso processo di sviluppo delle competenze. Né si può pensare ad un assetto didattico senza coinvolgere tutto quanto precede. Pensare ad una didattica circoscritta alle informazioni disciplinari, significherebbe impoverire il quadro del sapere e, anzi, condannarlo ad inaridirsi.

A maggior ragione, se discutiamo di come sia possibile coordinare gli sforzi riservati all'insegnamento e di come chiamare a raccolta tutti gli operatori della didattica per un'assunzione di responsabilità condivise, non si può pensare ad una didattica *dimidiata* come sarebbe quella che non includesse il dominio della virtualità.

---

<sup>12</sup> Cfr. A. MELUCCI, *L'invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna, 1982. Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1999. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano, 2000.

<sup>13</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 214-219.

<sup>14</sup> I primi studi si debbono a K. LEWIN, *Time perspective and morale*, in *Civilian morale*, a cura di G. Watson, Houghton Mifflin, Boston, 1946, ripubblicato in K. LEWIN, *Resolving social conflicts*, Harper & Row, New York, 1948, tr. it. *I conflitti sociali*, Angeli, Milano, 1972.

<sup>15</sup> J. NUTTIN, *Motivazione e prospettiva futura*, ed. it. a cura di A. Perucca, LAS, Roma, 1992.



## *Una didattica integrale per non escludere il cambiamento*

Dobbiamo allora pensare ad una didattica “integrale”, nella quale il dominio della realtà e quello della virtualità possano interagire e sostenere il confronto della persona con i processi che reggono e dirigono il cambiamento, evitando le sacche nelle quali talvolta ristagna l’insegnamento con il conseguente rischio di una didattica ripetitiva, sterile, inefficace, inattendibile.

Come altrove abbiamo discusso:

*“Provocare, accogliere e gestire la sfida per il cambiamento è l’investimento più utile ed efficace di un organismo sociale. Per contro, la totale preclusione nei confronti del possibile (e quindi anche del simbolico e/o del virtuale) è l’indicatore più chiaro di una realtà asfittica e votata all’obsolescenza”<sup>16</sup>.*

Il cambiamento è dunque affidato al possibile, ovvero al simbolico o, per dirla in altri termini, al virtuale. Il simbolico, il possibile, il virtuale abitano i territori della esperienza accanto ed insieme ai contenuti del reale, da cui non vanno disgiunti. Non si tratta di una vicinanza riscattata nel o dal laboratorio scientifico, ma di una compresenza resa evidente dall’esperienza e poi riconosciuta anche dall’indagine scientifica.

Questa essenziale compresenza, incide direttamente sul nostro discorso, perché lo vincola a misurarsi, al tempo stesso, con il reale e con il virtuale, prima ancora di impegnarsi a cercare le ragioni e i percorsi della responsabilità condivisa.

Allo stesso modo e per le medesime ragioni interferisce con una serie di questioni di chiara centralità all’interno del compito didattico. La nozione di competenza, ad esempio, che pur ridefinita e precisata<sup>17</sup> rispetto all’uso corrente della parola, va comunque rivisitata nel suo schema procedurale dovendosi prendere atto, anche per essa, della integralità del profilo da assegnare alla didattica. E così pure la nozione di curriculum: perché non basterà più associare alcuni contenuti disciplinari alle finalità dei corsi di studio: si dovranno anche considerare le metafore, le similitudini, le attese, i desideri, gli aspetti motivazionali, la stessa proiezione verso il futuro.

Qualcosa di analogo si dovrà dire anche per altre questioni, dove pure si dovranno almeno riconsiderare gli impianti definatori dei processi in esame, come sicuramente si dovrà fare per la nozione, per le attività e per i processi dell’orientamento, per i contenuti di apprendimento, per gli stili della valutazione, per

---

<sup>16</sup> N. PAPARELLA, *Contesto e contesti*, in F. BOCHICCHIO, P.C. RIVOLTELLA, *L’agire organizzativo*, Morcelliana, Brescia, 2017, p. 34.

<sup>17</sup> Si veda in proposito: N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss. Si veda pure: N. PAPARELLA, *L’agire didattico*, cit., pp. 50 e ss.

i criteri e gli obiettivi del monitoraggio e quindi, in ultima analisi, per cercare i contenuti di quella responsabilità condivisa di cui intendiamo discutere nella prospettiva del cambiamento.

La cultura efficientista, quella che predilige la logica lineare e i suoi schemi operativi, induce ad identificare il cambiamento con l'accrescimento, quasi a semplificare i dinamismi che entrano in gioco.

Va subito detto, a questo riguardo, che nessuno di questi processi si indirizza su traiettorie di tipo lineare. Persino l'accrescimento, per essere regolato, al tempo stesso, sia da fattori genotipici che da fattori ambientali, procede in maniera non proprio lineare. Qualcuno vi scorge una sorta di regolarità ritmica, ma in ogni caso non può sicuramente dirsi scandito da una logica rigorosamente lineare.

Se poi consideriamo il cambiamento, là dove lo sviluppo fa i conti con nuovi e diversi obiettivi, secondo spinte e motivazioni che orientano verso nuovi e diversi punti di vista, è evidente che intervengono fattori aggiuntivi, approcci diversi, in risposta a nuove esigenze, quasi sempre richiamate o imposte da temi, interrogativi, istanze provenienti da quel vasto territorio che è occupato dal virtuale. Anzi, più ci si confronta con il possibile, più si cresce secondo percorsi non ancora esplorati. Accettare la sfida della virtualità significa pilotare e gestire processi di cambiamento.

Ed allora per assecondare questi dinamismi e per rendere efficacemente attiva l'attitudine al cambiamento, gioverà recuperare l'idea di *trasversalità* e quella che le sta accanto di *integrazione*.

Esemplifichiamo, richiamando un'antica indicazione didattica: non sempre l'ordine epistemologico corrisponde all'ordine psicologico. Lo si diceva in riferimento alle modalità di apprendimento del bambino; lo si può ripetere a proposito dell'apprendimento dell'adulto.

Un'indicazione ulteriore: non sempre il percepito corrisponde al reale; qualche volta lo riduce, altre volte lo enfatizza, quasi sempre lo modifica con proiezioni di tipo simbolico prevalentemente ancorate ai vissuti o alle aspettative. Anche di questo si deve tener conto quando si va a modulare la proposta didattica.

Se ci fermassimo anche soltanto a queste poche indicazioni che possono valere come altrettanti criteri, se ne potrebbero ricavare prospettive importanti sul versante della gestione didattica.

Ecco allora una domanda, giusto per esemplificare, come si può organizzare un percorso che riguardi, poniamo, un insegnamento di tipo storico? Quale modello seguire? E, soprattutto, qual è il modello che più facilmente amplifica la proiezione simbolica e quindi incrementa la possibilità di popolare quella scena enattiva che di fatto potenzia la risposta dell'allievo? Forse converrà procedere per ricostruzioni di quadri di vita sociale, mostrandone attori (della storia), progetti di vita e condizioni d'esistenza, e così di seguito.

In termini più generali, il ragionamento che stiamo qui avviando induce a riconsiderare il concetto stesso di competenza o almeno il modo in cui agiscono e si sviluppano le competenze.

### *Competenze. Modelli procedurali*

Già in altra occasione<sup>18</sup>, abbiamo avuto modo di esaminare la profonda influenza di alcuni schemi culturali rispetto alla configurazione dell'assetto didattico e al livello di efficacia dell'insegnamento. Riprendendo quel discorso, diciamo qui che l'idea di competenza trascina con sé alcuni paradigmi che incidono anche sui possibili criteri di distribuzione delle responsabilità di gestione didattica,

Vediamo più in dettaglio. I modi in cui si configurano le competenze e le si esercitano all'interno di specifici assetti didattici, sembrano dar luogo ad una molteplicità di schemi procedurali, sostanzialmente riconducibili a tre modelli che cercheremo di descrivere nelle loro linee funzionali essenziali.

a) *Modello predittivo*. Lo denominiamo così, perché sembra raccogliere la principale premura della cultura efficientistica che ha sempre (e soltanto) bisogno di poter associare il compito presente al successo futuro, effettivo o presunto che sia: è importante che la pagina oggi studiata possa tornare utile per l'esame e che lo sforzo didattico possa trovare adeguati apprezzamenti in occasione delle periodiche verifiche e principalmente a fine corso. Se questa è la premura principale, la competenza viene centrata sulle conoscenze e magari anche sulle abilità, considerate però nella loro segmentazione analitica e quindi per quel tanto che, sulla scorta dell'esperienza pregressa, possono assicurare specifici livelli di successo immediato, dando ovviamente per scontato un conseguente successo in termini di efficienza e di qualità nell'esercizio (futuro) della professione di riferimento.

Negli studi umanistici, nei corsi di formazione per adulti, nel variegato ambito della preparazione all'accesso nel mondo professionale, questo schema procedurale sembra essere quello più accreditato: non è detto che sia lo schema vincente; sicuramente è quello più adoperato.

In questo modello, in buona sostanza, la competenza descrive alcuni attributi generali che vengono assunti come *indicatori predittivi di performance future*.

Conseguentemente l'impianto didattico va a distribuirsi lungo una linea semplice ed essenziale, polarizzata fra performance da assicurare e contenuti da somministrare. In qualche caso si schematizza ulteriormente (e, riduttivamente, si semplifica) sino al punto di riportare in un database le "domande" possibili all'esame, da cui saranno estratte a sorte quelle che verranno effettivamente proposte, e parallelamente si allestisce un libro con tutte quelle domande e con le

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, pp. 47-74.

rispettive risposte. Il massimo dell'efficienza e della trasparenza, si dirà, e però anche il massimo della stereotipia e della inattendibilità in un contesto didattico sicuramente povero e fragile.

Anche inattendibile, dicevamo, perché si vanno ad identificare performance e competenze che invece sono cose diverse, soltanto parzialmente sovrapponibili e comunque per molti aspetti fra loro indipendenti.

C'è di più. Sarebbe molto lunga la lista dei punti deboli. Il principale è l'effetto deresponsabilizzante nei confronti del compito di chi insegna, che è l'esatto opposto di quel che si vuole con questo nostro discorso sulle responsabilità da condividere nel management didattico. Infatti, se quel che conta è la prova finale e più esattamente una specifica performance, allora anche l'impianto curricolare va ridisegnato e reimpostato con una inevitabile misura aggiuntiva di genericità e di superficialità.

Il modello non prevede (né invita a prevedere) esperienze di verifica del trasferimento delle competenze dall'ambito accademico al contesto professionale e se c'è una qualche previsione della utilità futura questa viene lasciata alla responsabilità di chi articola il curriculum che può persino rimanere estraneo (e sconosciuto) agli attori diretti dell'assetto didattico.

Sono ancora punti di debolezza il fatto che il modello garantisce le verifiche, ma non agevola qualsivoglia operazione di valutazione formativa<sup>19</sup>, in contropartita, concede molto alle spinte convenzionali e, non ostante le apparenze, alla indipendenza dalla prassi professionale che è presente nel circuito didattico per quel tanto (o poco) che il progettista del curriculum ha immaginato, senza mai ipotizzare territori vicini e trasferimenti di competenze in ambiti collaterali.

b) Il *modello comportamentista*, così denominato per la chiara derivazione dalle tesi del behaviorismo.

Si tratta di un modello che non ha avuto grande *audience* in Italia, soprattutto per la distanza culturale della matrice teorica che rinvia a stili operativi che non trovano seguito nella cultura mediterranea. Ne parliamo perché con questo modello l'Università italiana ha cominciato a confrontarsi negli scambi e nei confronti con le altre università europee, dove il modello è ben radicato.

---

<sup>19</sup> La valutazione formativa responsabilizza lo studente, lo rende attento al proprio percorso di studio, disponibile all'autoverifica, capace di intervenire in termini migliorativi. Tutto questo non è previsto né può essere incluso nello schema procedurale del modello in esame. Una decina d'anni fa L. GALLIANI scriveva: "si è "massimizzato l'esame finale", minimizzando al contempo le "forme intermedie del controllo docimologico", come la diagnosi iniziale, la valutazione formativa in itinere finalizzata al recupero e soprattutto all'autovalutazione dello studente (*self assessment*, *peer assessment* e *portfolio* sono sconosciuti nell'università italiana). La didattica universitaria è stata così banalizzata e patologizzata come *lezionificio* e *esamificio*". L. GALLIANI, *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*, in "Università Italiana, Università Europea", [http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri\\_convegni/UniItaEu\\_010207/documenti/Galliani.pdf](http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniItaEu_010207/documenti/Galliani.pdf) , 2007, p. 1. [verificato il 23 maggio 2017].

Soprattutto in occasione delle esperienze “Erasmus”, quando ci si trova a comparare piani di studio, impianti didattici e crediti didattici, si fa presto a capire che, pur in presenza di espressioni parallele, ci si riferisce a processi del tutto diversi<sup>20</sup> a seconda del Paese di riferimento.

Va anche detto che negli ultimi anni sono comparsi, in diverse sedi, impianti didattici che di fatto attenuano la patina skinneriana del modello rendendolo meno lontano alla sensibilità italiana. In ogni caso, rispetto al modello precedente anche in questo si parte da un’analisi dei punti d’arrivo, per ricavare, da questi, a ritroso, i punti di partenza e l’impianto curricolare, ma con un correttivo importante che merita d’essere rilevato: le performance che si assumono come base dell’elaborazione sono definite e rilevate non sulle prove d’esame e nemmeno sui punti conclusivi di un segmento didattico o di un intero corso di studio, ma sulle aspettative di una determinata professione o di un fascio di professioni fra loro assimilabili. Questi livelli di competenza (ma meglio sarebbe dire, queste performance) vengono disposti in liste sequenziali e, talvolta, in tabelle tassonomiche, in maniera da ricavarne descrittori di livello ben graduati e comunque capaci di render conto della formazione conseguita e dei traguardi perseguiti.

L’obiettivo complessivo della manovra (e quindi dell’impianto offerto da questo modello) è quello di legare a filo doppio il momento curricolare alle competenze effettivamente richieste dall’esercizio delle professioni.

Anche questo schema, comunque, non è esente da criticità: per quanto sia apprezzabile l’aver liberato il punto d’arrivo (le performance terminali) da una prospettiva di tipo atomistico, tant’è che si fa riferimento al momento professionale così come definito dall’effettivo impatto con il mondo del lavoro, è evidente che si tratta di una operazione incompleta, perché nel passaggio alla fase distintiva dell’insegnamento, non si rinuncia ad una puntigliosa segmentazione dei comportamenti quasi che la distribuzione puntiforme delle attenzioni possa meglio illuminare l’oggetto di studio. E invece proprio questo è l’aspetto più fragile, tanto da far pensare ad una sorta di atomizzazione delle competenze<sup>21</sup>, palesemente incompatibile con la nozione stessa di competenza.

Il modello, inoltre, appare del tutto incapace di prevedere o di fronteggiare gli effetti del veloce ricambio dei comportamenti e degli stili comportamentali, soprattutto nelle professioni più esposte all’innovazione tecnologica.

Resta poi la matrice behaviorista che si fa chiaramente manifesta quando si ipotizzano momenti valutativi incentrati sui comportamenti osservabili piuttosto che sulle competenze.

---

<sup>20</sup> Cfr. E. PERULLI, *Trasparenza e certificazione di qualifiche e competenze: esperienze nazionali e prospettive europee*, in “Quaderni di Economia del Lavoro”, Angeli, Milano, 2010, pp. 13-35.

<sup>21</sup> Questo aspetto è anche alla base di una certa enfasi verso i cosiddetti livelli minimali di competenza che, poi inevitabilmente, inducono forme di omologazione. Cfr. N. PAPARELLA, *L’agire didattico*, cit., p. 60.

c) *Criticità comuni ai due modelli esaminati*. Pur nella essenzialità del discorso, il quadro offerto dall'esame di questi due modelli (più esattamente: dal fascio di schemi procedurali riconducibili a questi due modelli), si ricavano due punti di debolezza che possiamo assumere come elementi spia riferibili a difficoltà da evitare (o da rimuovere) nella ipotesi di un modello alternativo.

In particolare ricaviamo: che nell'uno e nell'altro modello si riscontra una sorta di indebita sovrapposizione delle due nozioni di performance e di competenza, che invece meritano di rimanere distinte.

In ciascuno di questi modelli c'è una severa spinta verso l'omologazione, con conseguente riduzione degli spazi di eccellenza e vistosa attenuazione delle spinte migliorative. Il miglioramento dell'impianto didattico non può che derivare da interventi esterni, mai da input provenienti dagli stessi attori del processo didattico.

### *Un modello capace di favorire l'integrazione del Sé*

Le criticità poste in evidenza dai modelli precedentemente esaminati, che – ricordiamolo – sono rappresentazioni schematiche e semplificative di una realtà molto più articolata e differenziata, inducono a cercare un modello alternativo che in qualche modo metta al riparo dalle debolezze strutturali di cui abbiamo appena discusso. Sostenuti da questa motivazione, riteniamo di poter proporre un modello che chiameremo “integrato” per una duplice ragione: per un verso, avvicina ed integra i molteplici poli della questione, e questo tutto sommato importa di meno, e per altro verso sembra garantire interventi a supporto del processo di integrazione del Sé, la qualcosa ci consente di conferire anche una *vis teleonomica* a tutto il discorso sul management didattico.

Sono almeno ottant'anni da quando F.H. Allport<sup>22</sup> si avvale della nozione di “teleonomia” per spiegare la naturale tendenza di alcuni comportamenti verso determinati obiettivi. D'allora la fortuna della parola *teleonomia* nelle scienze del comportamento è stata incerta e variabile<sup>23</sup>. Sta di fatto che, almeno in alcuni casi, è possibile riconoscere una finalità insita in una serie di operazioni comportamentali, anche complesse, in funzione della quale non soltanto si spiegano e si interpretano certi movimenti, certe tensioni relazionali e certe operazioni di gruppo, ma si ottiene anche un termine di riferimento per capire e/o per attivare circuiti di verifica e di controllo o anche, più semplicemente, gli indicatori più utili per il monitoraggio dei processi.

---

<sup>22</sup> Cfr. F. H. ALLPORT, *Teleonomic description in the study of personality. Character & Personality*, in “A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies”, 5, 202214, 1937.

<sup>23</sup> Cfr., ad esempio, C. CASTELFRANCHI, *La fallacia dello psicologo. Per una teoria degli atti finalistici non intenzionali*, in “Sistemi Intelligenti”, 3, 1999, pp. 435-469.

Nel nostro caso l'*integrazione del Sé* assume, all'interno del modello che vogliamo proporre, il ruolo e la funzione di una costante di riferimento. È l'elemento dinamico di interpretazione del funzionamento dell'intero modello. È, in ultima analisi, l'obiettivo primario del modello e quindi, nello specifico, del management didattico.

La prima novità è già nel fatto che si riconosca al modello una finalità che non sia riconducibile al solo piano dell'efficienza strumentale. Il secondo importante riferimento viene dalla scelta del punto di partenza, ovvero del nucleo concettuale che dà il via alla costruzione del modello.

Fra le due contrapposte ipotesi, astrattamente possibili (i bisogni di formazione e le attese della professione), noi ci collochiamo a metà strada e preferiamo non parlare di performance, ma di *compiti*. Non si tratta di scegliere la via di mezzo, secondo la saggezza antica (*in medio stat virtus*), ché in questo contesto non avrebbe molto senso; si tratta invece di guadagnare uno spazio di confronto fra il soggettivo e l'oggettivo, un'area d'intesa dove si sviluppano i dinamismi della transattività, come soltanto il compito può garantire: un flusso transattivo di messaggi che legano la proposta didattica all'allievo (e ai suoi compagni) al docente – che viene qui assunto come competente suggeritore di strategie didattiche e come testimone privilegiato di una disciplina (con tutto quanto ciò comporta in termini di contenuti, di impianti epistemologici, di opzioni, di afferenza ad una *scuola*, di tecniche docimologiche); e riporta docenti ed allievi alla cultura, alla storia, ai vincoli spazio temporali, agli apparati organizzativi e quindi anche all'impianto didattico generale.

Se si tratta di scambi transattivi, va da sé che non ci debbano essere formule che possano andar bene per ogni circostanza e per ogni stagione. Si tratta di un compito e quindi ci si riferisce ad un agire che coinvolge la persona mentre esercita la sua prerogativa di scegliere e di decidere, di manifestarsi come autentica padrona (e responsabile) della sua attività, aperta al dialogo ed attenta al contesto, pronta alla verifica e sollecita all'ascolto. Non si tratta di invocare una generica obbligazione deontologica, ma di richiamare e di esercitare un impegno sostanziale e continuo. Compito “ vuol dire, sì, iniziativa, ma anche impegno, attività diretta al buon fine, tensione verso la riuscita”<sup>24</sup>.

La nozione di compito rinvia, contestualmente, alle caratteristiche degli individui coinvolti nel progetto formativo, alle finalità, alle esperienze effettivamente compiute, all'universo simbolico culturale di riferimento. E fa pensare ad una serie di attività, ciascuna associata ad obiettivi, ad intenzioni, a risultati.

In questo caso la competenza nasce non già dalla presa d'atto del risultato, ma dall'esercizio, dall'attività, dal percorso che si snoda fra le attività e i processi e fra i processi e gli esiti. Non c'è nulla di atomisticamente predefinito, non c'è,

---

<sup>24</sup> N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 33.



né sarebbe possibile una lista di risultati codificati, non si ha a che fare con un risultato atteso, ma più esattamente con una *disposizione a produrre risultati*. La qualcosa ci porta subito e a distinguere e a mantenere rigorosamente distinte le performance dalle competenze.

Anche il curriculum trova una diversa configurazione, perché viene articolato non già sugli obiettivi, ma sui compiti e quindi prendono rilievo le correlazioni e i quadri complessivi. Ad esempio, la discussione sui crediti e il fragile dibattito relativo all'ammontare massimo dei crediti riconoscibili<sup>25</sup>, viene scavalcato da una impostazione complessiva che spinge a considerare, non tanto i crediti da riconoscere quanto i debiti formativi da assegnare. Per le stesse ragioni, il modulo, sinora percepito come un arco del flusso didattico, si configura come una unità strutturata di apprendimenti, sempre correlata ad altri moduli, in un assetto sistemico unitario e contrassegnata da specifiche finalità formative.

Il modello esige un largo impegno sul versante del fare.

Su quel che si intende quando si invoca il "fare" è necessario mettersi d'accordo. Non ci si riferisce sempre e soltanto ad un investimento incentrato sulla operatività manuale, che è soltanto un aspetto dell'*homo faber*. Si pensa invece ad una operatività che può anche svilupparsi all'interno delle cosiddette attività cognitive: pensiamo alle mille espressioni della investigazione, della esplorazione, della comparazione, dell'analisi critica, della estrapolazione e, più in generale, alle molteplici tecniche di elicitazione della conoscenza<sup>26</sup>, e che poi si orienta anche verso la operatività sociale e per ultimo verso il fare manuale.

Il modello valorizza anche il cosiddetto *transfert operativo*<sup>27</sup> e, congiunto ad esso, tutto il settore dell'apprendimento esperienziale.

Non va mai dimenticato che l'inclusione nella didattica di momenti operativi, comunque espressi e comunque articolati, comporta sempre un parallelo esercizio di una minuziosa attività critica, con la quale si controlla il buon esito della operatività, se ne valutano gli esiti, se ne stimano le prospettive, se ne giudicano la congruità rispetto ai quadri teorici e agli schemi ermeneutici di partenza.

Diciamo tutto questo, sia per inquadrare l'intera area dell'agire didattico sia per prendere atto che un profilo di questo genere non si presta ad un "pilotaggio" diverso da quello che può essere assicurato dal solo esperto di questo complesso assetto didattico, ossia del docente titolare dell'insegnamento.

---

<sup>25</sup> Cfr. A. MONTI, *Il sistema universitario alla ricerca di un equilibrio di governo*, in "Il Mulino" 56, 2, 2007, pp. 372-378.

<sup>26</sup> Cfr. T. BECH-LARSEN, N.A. NIELSEN, *A comparison of five elicitation techniques for elicitation of attributes of low involvement products*, in *Journal of Economic Psychology*, Elsevier, Amsterdam, 20, no. 3, 1999, pp. 315-41. Si veda pure: C. GNOLI, V. MARINO, L. ROSATI, *Organizzare la conoscenza. Dalle biblioteche all'architettura dell'informazione per il Web*, Tecniche Nuove, Milano, 2006.

<sup>27</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 167-168.



A questo proposito e nell'economia del nostro discorso, giova sottolineare almeno due questioni essenziali: a) La natura dell'impatto del virtuale su una didattica articolata secondo il modello che abbiamo definito integrale; b) la conseguente spinta al cambiamento che deriva da questo orientamento. L'uno e l'altro aspetto concorrono al servizio della integrazione del Sé.

### *Virtualità, integralità, cambiamento*

La didattica integrale include nel proprio orizzonte l'intero dominio della virtualità, dallo spazio della operatività, a quello della motivazione e delle spinte verso il futuro, dall'area dell'identità all'area della elaborazione simbolica, sino all'area della progettazione di Sé. Come abbiamo potuto esaminare, tutto questo non è estraneo ai contenuti dell'insegnamento, sia perché anche questo è contenuto (per ogni disciplina, e molto più di quanto non si creda), sia perché tutto questo agisce come medium efficace fra l'insegnamento e l'apprendimento.

D'altro canto quando si ipotizzano, per la didattica, linee di trasversalità e di integrazione, è evidente che ci si deve affidare principalmente alla cosiddetta dimensione del possibile, ovvero, al virtuale, per continuare con il linguaggio sin qui utilizzato.

Analogamente, se vogliamo che il nostro allievo riceva gli stimoli più opportuni per trasformare le sue competenze in *capabilities*, è evidente che gli si deve mettere a disposizione una certa area di esercizio comportamentale, nella quale egli riesca ad esprimere e a gestire una effettiva libertà di scegliere fra una serie di stati d'essere<sup>28</sup>: una sorta di agorà entro cui egli possa esercitarsi e riconoscersi come titolare di cittadinanza attiva. La *capability*, infatti, non è tanto la "capacità" quanto *la qualità dell'esser capace*; non è tanto una risorsa, quanto il *potere* di produrre un risultato; non si riferisce tanto all'essere quanto all'essere e al poter essere, insieme<sup>29</sup>.

Seguendo questo criterio d'analisi, ci torna necessario (ed opportuno) riconsiderare una molteplicità di elementi del complessivo assetto della didattica, a partire dalle procedure d'ingresso sino ai fattori da prendere in considerazione per il monitoraggio in uscita. E in tutto questo continuamente troviamo ambiti di riflessione, prospettive d'azione e modalità d'esercizio della responsabilità didattica che interpellano direttamente una pluralità di "attori", primi fra tutti, i docenti e poi anche una funzione centrale di raccordo e di coordinamento.

---

<sup>28</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *Competenze e capabilities. Transizione verso il lavoro e formazione della persona*, in S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Titoli o competenze? Le provocazioni dell'oggi per costruire il domani*, Euroma, Roma, 2014, p. 47.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

Il tema generale di questo volume e dei seminari da cui esso proviene spinge proprio a studiare come articolare questa responsabilità condivisa che, per essere tale, fa riferimento tanto a ciascun operatore quanto a una funzione generale di coordinamento.

Tornano utili, a questo proposito, alcune considerazioni riguardanti l'agire organizzativo e in primo luogo il rapporto (o il desiderabile rapporto) fra l'insieme e le singole parti. Prima ancora di discutere di impianti, di assetti, di gerarchie eventuali. Si tratta di capire che cosa interessa di più nel governo di una azienda ovvero, nel nostro caso, che cosa interessa di più nel governo della didattica universitaria.

L'analisi dei modelli sin qui condotta e le valutazioni critiche che ne abbiamo ricavato, oltre alla riflessione su una possibile tensione teleonomica concorrono a favore del riconoscimento di una rilevanza strategica per quella che qui abbiamo definito integrazione del Sé. Detto in altri termini possiamo dire che il nodo centrale ed essenziale della didattica universitaria fa perno sulla integrazione del Sé per ciascuno dei propri allievi.

All'interno di questa idea – integrazione del Sé – ci stanno i contenuti disciplinari, gli impianti epistemologici, la padronanza conoscitiva e quindi anche le capabilities, con tutto il loro sostanziale alone di *potestas agendi* adeguatamente promossa, collaudata, comprovata e per ultimo certificata.

## *Cluster disciplinare*

È una nozione introdotta da Nicola Paparella nell'ambito del modello didattico d'Ateneo per conto della Università Telematica Pegaso

Il cluster disciplinare è un raggruppamento di discipline fra loro vicine o per affinità tematica o per condivisione di alcuni strumenti euristici o per esigenze didattiche variamente motivate.

La ragione che spinge ad accostare più discipline è duplice: a) ottenere un vantaggio organizzativo per diversi aspetti della didattica, dall'allestimento degli ipertesti alla gestione delle procedure di valutazione; b) realizzare condivise esperienze di transfert operativo; popolare lo spazio di esercizio della trasversalità, là dove lo studente incrocia istanze socio culturali e momenti di confronto professionale per i quali non giova la conoscenza segmentata, ma la capacità di integrare, raccordare, estrapolare e progettare.

Il cluster è uno strumento operativo dinamico e flessibile. Non è una sorta di disciplina generale che viene prima delle discipline più specialistiche; non è una invenzione da sfruttare per introdurre gerarchie (che non avrebbero senso); non è un luogo di compensazione per mascherare zone di disimpegno. Ha carattere provvisorio, tanto quanto basta in funzione dei programmi didattici e delle finalità del corso di studio. È sempre flessibile e perciò consente aggiustamenti anche frequenti. Nasce su base convenzionale e negoziale. Non ha rilevanza giuridicamente rivendicabile. È espressione dell'autonomia didattica ed è luogo privilegiato di esercizio della responsabilità didattica condivisa.

Non si tratta di comparti distinti, come potrebbero essere tanti cassettei da cui attingere – un po’ di qua e po’ di là – ma di una sorta di “atteggiamento mentale” e cioè una “filosofia e prassi gestionale ispirata a criteri di miglioramento continuo di responsabilizzazione e coinvolgimento di tutta la struttura organizzativa e non soltanto di omogenea applicazione di metodologie sia tecniche che manageriali”<sup>30</sup>.

Va da sé che gli elementi di questa strategia, riassumibili nella espressione “integrazione del Sé” sono raccolti dai prodotti dell’azione didattica, assunti in un quadro d’insieme e valorizzati per il loro contributo alla qualità complessiva della didattica.

Questo determina e comporta una funzione centralizzata di coordinamento che non si sostituisce all’operatività del singolo “attore”, pur interferendo con ciascuno, per ridurre rischi, errori, amnesie funzionali, e comunque disarmonie che possano mettere in crisi lo spirito collaborativo, appiattire la qualità del clima complessivo dell’Ateneo, la stessa soddisfazione di tutti gli attori, dagli studenti agli stessi docenti.

Dal punto di vista strumentale possiamo dire che se la responsabilità di ciascuno dei docenti è legata al sapere e al saper fare, riferibile alla disciplina, o al *cluster* delle discipline di riferimento, la funzione di coordinamento (centralizzata) riguarda essenzialmente due aspetti: a) gli assetti procedurali, la distribuzione spazio temporale delle attività, le opzioni di tipo formale, i vincoli amministrativi; b) la creazione e la cura di uno spazio tematico esperienziale di esercizio dell’apprendimento in termini teorico pratici in modo tale da sviluppare l’esercizio del poter fare e quindi, in ultima analisi, saggiare la trasversalità e il possesso delle capabilities.

Parafrasando la letteratura riguardante le imprese di successo, possiamo dire che una didattica efficace (oltre che efficiente) implica reti di distribuzione delle responsabilità, la creazione di uno spazio condiviso che possa valere come agorà per il cambiamento, e una qualità dei prodotti capaci di sostenere e promuovere i dinamismi di integrazione del Sé.

---

<sup>30</sup> G.F. CORIO, *La mission manageriale: risorsa delle aziende*, Ceris-Cnr, Moncalieri, 14, 2006, p. 7.

## Indicazioni bibliografiche

- F. H. ALLPORT, *Teleonomic description in the study of personality. Character & Personality*, in “A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies”, 5, 202214, 1937.
- G. BATESON, *Verso un’ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano, 2000.
- Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 1999.
- T. BECH-LARSEN, N.A. NIELSEN, *A comparison of five elicitation techniques for elicitation of attributes of low involvement products*, in Journal of Economic Psychology, Elsevier, Amsterdam, 20, no. 3, 1999, pp. 315–41.
- C. CASTELFRANCHI, *La fallacia dello psicologo. Per una teoria degli atti finalistici non intenzionali*, in “Sistemi Intelligenti”, 3, 1999, pp. 435-469.
- J. CASTI, *Eventi X. Eventi estremi e il futuro della civiltà*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2012.
- G.F. CORIO, *La mission manageriale: risorsa delle aziende*, Ceris-Cnr, Moncalieri, 14, 2006.
- C. GNOLI, V. MARINO, L. ROSATI, *Organizzare la conoscenza. Dalle biblioteche all’architettura dell’informazione per il Web*, Tecniche Nuove, Milano, 2006.
- M. DALLARI, *Natura umana e cultura. Il sapere, l’identità, l’esistenza*, in Pedagogika.it, X, 5, 2006, pp. 11-15.
- P. FERRI, *Il virtuale non uccide il reale. Nuove mappe cognitive per un nuovo concetto*, in G. CATTANEI (a cura di). *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 58-84.
- E. FRANZOLIN, *Il potere della semplificazione. Innovare e ridurre i costi della complessità con il metodo Inventive Simplification*, Guerini Next, Milano, 2017.
- L. GALLIANI, *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*, in “Università Italiana, Università Europea”,  
[http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri\\_convegni/UniItaEu\\_010207/documenti/Galliani.pdf](http://web.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniItaEu_010207/documenti/Galliani.pdf), 2007, p. 1. [verificato il 23 maggio 2017].
- P. IACCI, G. VARCHETTA (a cura di), *Il ritorno dei capi. Il middle management salverà le aziende*, Guerini, Milano, 2005.
- P. LEVY, *Il virtuale*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1997.
- K. LEWIN, *Time perspecive and morale*, in *Civilian morale*, a cura di G. Watson, Houghton Mifflin, Boston, 1946, ripubblicato in K. LEWIN, *Resolving social conflicts*, Harper & Row, New York, 1948, tr. it. *I conflitti sociali*, Angeli, Milano, 1972.
- Th. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it., Einaudi, Torino, 1962.
- A. H. MASLOW, *Motivazione e Personalità*, tr. it., Armando, Roma, 1973.
- A. MELUCCI, *L’invenzione del presente*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- A. MONTI, *Il sistema universitario alla ricerca di un equilibrio di governo*, in “Il Mulino” 56, 2, 2007, pp. 372-378.
- J. NUTTIN, *Motivazione e prospettiva futura*, ed. it. a cura di A. Perucca, LAS, Roma, 1992.

- N. PAPARELLA, *L'appartenenza nell'impegno educativo della persona*, in *Pedagogia e Vita*, 5, 1979, pp. 465-474.
- N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- N. PAPARELLA, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in G. CATTANEI (a cura di), *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 28- 57.
- N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005.
- N. PAPARELLA, *Autoregolazione ed autopoesi nel progetto educativo*, in IDEM (Ed.), *Il progetto educativo*. v. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009, pp. 145-162.
- N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, Volume III: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *Il curriculum*, in IDEM (Ed), *Il progetto educativo*. v. 2: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma, 2009, pp. 143-165.
- N. PAPARELLA, *Curricular Models: New Perspectives*, in M. CIORTEA (Ed), *Paradigm Changes Within the Sciences of Education*, Aeternitas Publishing House, Alba Iulia, 2009, pp. 53- 59.
- N. PAPARELLA, *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi*, in L. GALLIANI, C. ZAGGIA, A. SERBATI (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pp. 45-59.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *Competenze e capabilities. Transizione verso il lavoro e formazione della persona*, in S. S. MACCHIETTI (a cura di), *Titoli o competenze? Le provocazioni dell'oggi per costruire il domani*, Euroma, Roma, 2014.
- N. PAPARELLA, *La ricerca educativa fra invenzione, innovazione e... chiacchiericcio pedagogico*, in *Nuova Secondaria*, fasc. spec., 2017.
- N. PAPARELLA, *Contesto e contesti*, in F. BOCHICCHIO, P.C. RIVOLTELLA, *L'agire organizzativo*, Morcelliana, Brescia, 2017.
- L. PAZZAGLIA (a cura di), *L'educazione tra reale e virtuale: 50° Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia, 2012.
- E. PERULLI, *Trasparenza e certificazione di qualifiche e competenze: esperienze nazionali e prospettive europee*, in "Quaderni di Economia del Lavoro", Angeli, Milano, 2010.
- J. TAINTER, *The collapse of complex societies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- N. N. TALEB, *Il cigno nero. Come l'improbabile governa il mondo*, tr. it., Il Saggiatore, Milano, 2007.
- A. WEISMAN, *Il mondo senza di noi*, tr. it., Einaudi, Torino, 2008.
- B. WOOLDRIDGE, S.W. FLOYD, *The strategy process, middle management involvement, and organizational performance*. In "Strategic Management Journal", 11.3, 1990, pp. 231-241.



## Management enattivo. Strutture di competenza

*Ezio Del Gottardo*

### *Il management in una prospettiva enattiva*

Nella cultura organizzativa si stanno rilevando cambiamenti che portano a modificare il significato di alcuni termini: quello di “management”, ad esempio, sembra essersi evoluto nel tempo, riducendo sempre più la propria specificità in termini di *know how* tecnicistico e valorizzando i concetti più ampi di competenza e di responsabilità.

La tendenza attuale suggerisce la necessità di figure e ruoli lavorativi che diano prestazioni operative, intellettuali e culturali specifiche, sorrette da modelli mentali e comportamentali flessibili da consolidare nel tempo, capaci di un costante modellamento alla realtà e di *problem framing* e *problem solving* continuo e condiviso<sup>1</sup>.

Questo significa che la riflessione sul management dovrebbe iscriversi all'interno di una cornice di senso e di coordinate paradigmatiche che consentano di comprendere e valutare i processi e i dinamismi che si generano nella istituzione, nel nostro caso, nell'Università.

A tal proposito, la fecondità euristica del modello dell'enazione<sup>2</sup> rappresenta

---

<sup>1</sup> Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.

<sup>2</sup> Tra gli illustri rappresentati del modello enattivo ricordiamo: Francisco Varela, Humberto Maturana, Gregory Bateson. In particolare, F. Varela ha sviluppato, durante la sua intera esistenza, una profonda riflessione epistemologica ed insieme etica, ha contribuito ad allargare la nostra nozione di scienza, abbracciando l'idea che “*la scienza, in modo forse più lampante di quanto si verifica in qualsiasi altro campo, è una danza che crea, nel senso che è la propria visione di se stessa a plasmare ciò che costituisce gli oggetti e le spiegazioni valide*”. Da ciò la responsabilità che ne deriva: attraverso la scienza di cui ci facciamo fautori, influenziamo profondamente il nostro mondo interiore e condizioniamo l'ambiente entro cui sviluppiamo le nostre azioni. Cfr. F. J.

una chiave di lettura importante per leggere i continui momenti di destrutturazione e di ristrutturazione creativa, nei quali il management universitario trova la propria identità e la propria specifica connotazione che viene messa in atto, viene portata in scena, o per dirla con F.J. Varela, viene *enacted*, come risultato dell'unione strutturale dell'organizzazione con il contesto in cui essa vive<sup>3</sup>.

In effetti, questa *enazione* non può essere vista come semplice attuazione, ma è qualcosa di più complesso, perché comporta una selezione, una gestione, una coordinazione ed una regolazione circolare tra azione, esperienza e riflessione sull'esperienza.

In questa prospettiva il management assume una fisionomia del tutto nuova: non può essere inteso semplicisticamente come organizzazione di sistemi e di procedure da adottare per raggiungere un servizio che possa essere considerato efficiente.

Le rigide procedure o linee guida non preservano il management, ma al contrario, lo ingessano e lo fanno diventare fossile. Certamente il management ha delle regole generali, ma queste non sono dei vincoli meccanici. Anzi, la prima regola del management è che ogni parte sia posta in una relazione dinamica con ciascuna delle parti, da cui riceve e a cui invia *input* significativi. E quindi ogni parte si modifica nella relazione con le altre parti e a sua volta induce le altre parti a modificarsi<sup>4</sup>.

Il management non ha bisogno di norme vincolative ed uniformi, ma di fasci di relazione da attivare e da gestire. L'armonia ne conseguirà, come esito di un funzionamento che esalta la specificità di ciascuna componente.

In questa prospettiva, infatti, il management si connota come *spazio di azione*<sup>5</sup>, anzi di co-azione nel quale il progetto organizzativo - formativo si definisce ed emerge all'interno di un ampio fascio di transazioni, in un costante processo di co-implicazione.

Parafrasando F.J. Varela, potremmo dire che la coscienza di una organizzazione è il vissuto.

“Quando dico che la coscienza è il vissuto, non dico qualcosa che esiste solo nella mia testa. Non posso mettermi alla ricerca della coscienza a partire da un tratto di circuito cerebrale. La coscienza non appartiene, per così dire, a un

---

VARELA, *Creare la danza*, Prefazione a M. CERUTI, *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1989, pp. 7-8.

<sup>3</sup> Cfr. F.J. VARELA, H. MATURANA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia, 1985; H. R. MATURANA, F.J. VARELA, *L'albero della conoscenza*, tr. it., Garzanti, Milano, 1987;

<sup>4</sup> D. IERVOLINO (a cura di), *E-learning: tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Giapeto, Napoli, 2015, p. 30.

<sup>5</sup> N. PAPARELLA, *Autoregolazione e autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*. Vol. I. *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009, p. 148.



gruppo di neuroni, appartiene a un organismo, appartiene a un essere umano, a un'azione che si sta vivendo"<sup>6</sup>. E un essere umano è fatto per essere in un rapporto di co-implicazione con un mondo e per avere rapporti con i suoi congeneri. Lo dice quell'abilità innata, "di un'importanza assolutamente centrale, che costituisce l'empatia"<sup>7</sup>, cioè la capacità "di mettersi al posto dell'altro, di identificarsi con l'altro"<sup>8</sup>. La coscienza, quindi, richiede l'esistenza di tre cicli: "con il corpo, con il mondo e con gli altri. I fenomeni di coscienza possono esistere solo nel ciclo, nel decentramento che esso comporta"<sup>9</sup>.

L'organizzazione, nel nostro caso l'Università, possiamo definirla come una "unità autopoietica"<sup>10</sup>, una unità che è capace di auto-generarsi grazie ai processi che hanno luogo dentro uno spazio semantico condiviso (visioni, processi, funzioni) in un costante "rapporto di co-implicazione" con l'ambiente e con l'azione posta in essere.

### *Due movimenti dell'unità autopoietica*

Possiamo distinguere, unicamente a livello descrittivo, perché compresenti, due movimenti nell'unità autopoietica:

Primo movimento *chiusura operativa*:

Il sistema lavora in maniera da utilizzare le perturbazioni provenienti dall'esterno come energia per la ristrutturazione del sistema medesimo, in termini d'incremento della complessità e stabilizzazione delle relazioni intercorrenti fra i vari elementi ivi presenti. Fino ad un certo grado, l'energia proveniente dall'esterno è utilizzata dal sistema in termini di autoriferimento, cioè di riproduzione identitaria. Questa chiusura autoreferenziale va intesa, non come isolamento del sistema, ma come autonomia che si concretizza attraverso la relazione<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> F.J. VARELA, *La coscienza nelle neuroscienze*. Conversazione con Sergio Benvenuto del 7.1.2001 per la RAI, ora all'indirizzo internet: <<http://www.emsf.rai.it>>

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Il costrutto di "Unità autopoietica" di F.J. Varela, H. Maturana, permette di comprendere come identità e cambiamento siano co-essenziali. Autopoiesi intesa come la capacità di un sistema complesso, per lo più vivente, di mantenere la propria unità e la propria organizzazione, attraverso le reciproche interazioni dei suoi componenti. Gli autori chiarirono anche che per definire l'identità del vivente non basta il concetto di autopoiesi, occorre conoscere come il vivente interagisce con l'ambiente fisico nel quale è inserito e con gli altri organismi. Infatti individuo, società e ambiente si co-definiscono reciprocamente, realizzano per l'appunto un processo enattivo.

Cfr. F.J. VARELA, H. MATURANA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia, 1985.

<sup>11</sup> S. COLAZZO, *Francisco Varela: una scienza per l'uomo*, PNEI-NEWS, (2), giugno 2011.

O, come dice Varela medesimo,

“la chiusura si riferisce al fatto che il risultato di un’operazione cade ancora entro i confini del sistema stesso, e non al fatto che il sistema non ha interazioni (il che sarebbe appunto l’isolamento)”<sup>12</sup>.

Si tratta di una chiusura operativa che dota d’una sorta di *teleologia auto-conservativa* del sistema e che, per così dire, rende l’elaborazione del messaggio un’attività non neutra, ma interessata all’incremento della stabilità.

A proposito dell’universo personale, diremo che tutte le volte in cui emerge il Sé e quindi tutte le volte in cui la persona si ritrova impegnata nella costruzione dell’identità personale, c’è anche una forte spinta alla strutturazione della conoscenza e alla evoluzione dei processi cognitivi, con un forte impegno nella organizzazione della propria esperienza e di tutto quanto attiene all’universo personale:

“La persona organizza la propria esperienza, organizza la propria memoria e la propria tensione verso il futuro, attribuendo un senso alla realtà e predisponendosi proattivamente ad agire nel mondo e fra le persone, conservando comunque la propria identità e la propria integrità”<sup>13</sup>.

Secondo movimento *accoppiamento strutturale*:

Ogni perturbazione proveniente dall’esterno genera una serie di modifiche all’interno del sistema secondo un principio di coerenza.

Queste, a loro volta, comportano un riassetto negli equilibri di ciò che è esterno al sistema, che è suscettibile di tornare a sollecitare l’organismo, in una circolarità di azioni e reazioni, che, nel tempo, portano al crearsi di una relazione stabile tra il sistema e il suo ambiente (nicchia)<sup>14</sup>.

Tale prospettiva disegna l’Università come un’organizzazione enattiva, come un “processo emergente”, come una progettualità in atto, in una costante apertura di senso, provvista di un management che riesca a coniugare i processi di interdipendenza e di interrelazione in nuove modalità di funzionamento che sottendono alla creazione di processi autoregolativi e co-regolativi.

---

<sup>12</sup> F.J. VARELA, *Complessità del cervello... op. cit.*, p. 147.

<sup>13</sup> N. PAPARELLA, *Autoregolazione e autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo. Vol. I. Prospettive, contesti, significati*. Armando, Roma, 2009, p. 157.

<sup>14</sup> Per F.J. Varela, sistema nervoso, corpo, ambiente sociale e ambiente naturale sono sistemi dinamici fortemente strutturati che si trovano in interazione reciproca. Più che di interno vs esterno si dovrebbe ragionare in termini di processi integrati organismo-ambiente che strutturano costantemente i vari componenti. È questo il senso profondo del costrutto di *enazione*.

## *Il principio, le caratteristiche e i criteri del management didattico enattivo*

Il discorso affrontato finora assume un principio fondamentale che fonda un management che definiamo enattivo:

### *a) Principio: Il passaggio da una logica sostanzialistica ad una processuale*

Tale logica muove dalle conseguenze epistemologiche del paradigma della complessità che vede il sistema in costante interazione con l'ambiente, permanentemente in movimento, in crescita continua, in continuo cambiamento.

Ciò che resta stabile, nei sistemi complessi, non è l'assetto complessivo, che anzi cambia sempre, ma il carattere stesso del sistema e quindi il suo principio organizzativo di base<sup>15</sup>.

Ad esempio, in una organizzazione la regolazione dei rapporti con l'ambiente è affidata a più circuiti di retroazione, in forza dei quali l'equilibrio dinamico viene assicurato da processi che vengono di volta in volta attivati dalla variazione degli esiti comportamentali, o più esattamente dal loro differenziarsi rispetto ai livelli voluti ed attesi.

È quel che accade durante il monitoraggio e la valutazione dei progetti formativi quando, prendendo atto di esiti inadeguati rispetto alle attese, si interviene a modificare gli *input*.

Come scrive N. Paparella, perché davvero si possa parlare di regolazione, non basta che vi siano elementi strutturali quali:

- una rilevazione costante degli output;
  - un permanente confronto con un modello di riferimento, ed alcuni circuiti di modificazione degli output,
- occorre, anche la correlazione fra lo stato del sistema e l'ambiente di riferimento<sup>16</sup>.

### *b) Caratteristiche e criteri del management enattivo*

Il sistema del management didattico, che tiene sotto controllo l'orizzonte di senso in cui si muove la possibile relazione fra finalità, obiettivi e intenzioni progettuali, da una parte, e gli esiti osservabili, dall'altra, dovrebbe possedere le seguenti caratteristiche da cui possiamo trarre diversi criteri:

---

<sup>15</sup> N. PAPARELLA, *Autoregolazione e autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*. Vol. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009, p. 152.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

| Management enattivo |  |
|---------------------|--|
| Caratteristiche     | Criteri / compiti  |
| Intenzionale        | Definizione di un esplicito obiettivo che intende perseguire   |
| Emancipante         | Valorizzazione di tutte le risorse/potenzialità del personale  |
| Contingente         | Definizione e risoluzione di problemi reali collegati alla peculiarità di un determinato contesto  |
| Capacitante         | Progettazione di ambienti idonei e attenti a contemperare le attitudini personali di tutti gli attori sociali (personale amministrativo, docenti, studenti, ecc.) con le istanze organizzative |

Tabella n. 1 – *Caratteristiche e criteri del management enattivo*

In questo modo il management enattivo si qualifica come spazio:

- *transattivo*: in quanto tutti gli attori vanno a co-determinarsi e a connotarsi nella rispettiva, autonoma e irripetibile unicità;
- *trasformativo*<sup>17</sup>: in quanto produce nei soggetti forme di apprendimento relativamente stabili e dotate di significatività;
- *di coscientizzazione*<sup>18</sup>: in quanto crea due forme di consapevolezza: consapevolezza della realtà socio-culturale condizionante la vita individuale, consapevolezza della capacità di trasformazione della realtà, agendo su di essa. Un processo di coscientizzazione che diventa individuale e sociale contemporaneamente.
- *di intelligenza distribuita*<sup>19</sup>: in quanto tutti gli attori hanno la possibilità di mettere in campo la propria competenza, in questo modo si istituisce una

<sup>17</sup> Cfr. J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2003.

<sup>18</sup> Paulo Freire differenziava la “presa di coscienza” dalla “coscientizzazione”, perché la prima è un atto puramente intellettuale, mentre la seconda è un’immersione totale, nella quale non esistono distanze tra affettivo e cognitivo, sociale e politico. Cfr. P. FREIRE, *La Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, anche ID., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004; ID *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1977 (prima edizione: 1967).

<sup>19</sup> Le teorie sull’intelligenza distribuita nei sistemi sociali sono basate sugli studi di Pierre Lévy e Derrick De Kerckhove, che hanno messo in evidenza la potenza moltiplicativa dell’interazione e della connessione tra persone con competenze complementari, fino a definire un concetto di intelligenza a livello di gruppi, di comunità, di sistemi sociali. Cfr. P. LÉVY, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002, anche D. DE KERCKHOVE, *Psicotecnologie connettive*, EGEA, Milano, 2014.

mappa reticolare di competenze, che a sua volta crea riconoscimento e arricchimento reciproco delle persone;

- *di convivialità*<sup>20</sup>: in quanto valorizza l'identità delle persone che lavorano, facilita il senso di appartenenza all'organizzazione.

Tutte le caratteristiche che configurano il management didattico come una comunità d'apprendimento, una *learning community*<sup>21</sup>, trovano una loro ragion d'essere in una cultura dell'apprendimento in cui le singolarità si impegnano reciprocamente in uno sforzo collettivo di comprensione del senso e gli individui imparano a imparare nella comunità.

La costruzione del "noi", e quindi di una *learning community*, è tutt'altro che spontanea: paradossalmente richiede ai singoli di mettere in gioco sé stessi in quanto capaci di riconoscersi nell'altro e attraverso l'altro, di essere consapevoli delle proprie intenzioni comunicative, di saper essere in relazione attraverso il dialogo e la conversazione.

È infatti nel discorso, nel linguaggio che la comunità si costituisce come un tutto. Le comunità di apprendimento costruiscono un linguaggio comune attraverso il quale articolano processi di apprendimento, piani, scopi e assunzioni.

Il discorso è il *medium* per antonomasia che consente la costruzione dell'identità collettiva. Il saper comunicare, dialogare, conversare, interagire, essere in relazione diventa competenza strategica essenziale di natura metacognitiva<sup>22</sup>.

L'imparare a imparare come organizzazione assume il significato di imparare a comunicare nel senso dell'imparare a essere in relazione. Lo sviluppo di un'identità condivisa, di un senso di appartenenza e di coesione avviene attraverso l'intreccio delle pratiche, delle storie e dei linguaggi. Anche in questo caso, però, sono il comunicare, il saper dialogare a far sì che l'intreccio delle storie e dei linguaggi si traduca in identità condivisa e senso di appartenenza<sup>23</sup>.

Nel dialogo si crea l'effettiva partecipazione, le persone divengono più informate, attive, responsabili, aperte alle istanze degli altri, eque, collaborative e così via. Attraverso la partecipazione si può anche esprimere una identità, marcare una distinzione, affermare una presenza, qualificare una esistenza.

---

<sup>20</sup> Cfr. F. BOCHICCHIO, *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.

<sup>21</sup> Cfr. J. LAVE, E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, ed anche S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw Hill, Milano, 2008.

<sup>22</sup> Cfr. E. DEL GOTTARDO, *La dimensione fenomenologica: strategie per l'autoformazione e la cura del sé. Ruolo delle professioni d'aiuto*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

<sup>23</sup> Cfr. E. DEL GOTTARDO, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016.

“Nella partecipazione i ruoli non scompaiono, ma perdono asprezza i loro confini, che non servono per distribuire mansioni. Nella partecipazione, infatti, abbiamo a che fare con progetti in vista dei quali ciascuno ritaglia un suo spazio di servizio, non nel senso di una fruizione di servizi, ma per collocarsi al servizio, secondo una logica che postula gratuità o oblatività e quindi anche disponibilità e accoglienza”<sup>24</sup>.

Muoversi con una visione co-evolutiva diventa, a nostro parere, una strada obbligata per tentare di apportare azioni migliorative nei contesti universitari, in ordine alla promozione della persona e al suo livello di consapevolezza, di partecipazione, di disposizione ad assumere responsabilità condivisa e capacità di auto-organizzazione.

### *Le strutture di competenza del management enattivo*

Nel management enattivo per assicurare una responsabilità condivisa occorre tenere insieme un duplice movimento:

- uno di *differenziazione*: distinzione dei compiti in relazione ai ruoli e alle funzioni di tutti gli attori coinvolti;
- ed uno di *organizzazione*: riportare ad unità, riconnettere e riconoscere intenzionalmente e consapevolmente visioni, processi, funzioni.

C'è il rischio che i due movimenti lavorino in contrapposizione, il segreto è ricondurli a sistema, e questo significa trovare degli “*invarianti funzionali*”<sup>25</sup> ossia delle componenti, dei processi stabili nella loro configurazione, ma diversi nell'elaborato. Si tratta di *strutture* da far lavorare disgiuntamente, o più esattamente, in questo caso di *strutture di competenza*.

Diventa necessario compiere una prima chiarificazione riguardo ai concetti di *struttura* e di *competenza*.

Intendiamo per *struttura* una *modalità di funzionamento* dell'organizzazione<sup>26</sup>.

Modalità di funzionamento che non varia nella sua tipologia, che non si trasforma nella sua connotazione, pur procedendo ad elaborare prodotti diversi e a dare esiti distinti. Essa viene assunta come *invariante funzionale* che consente alla persona di adattarsi alle dinamiche evolutive del suo sistema sociale e profes-

---

<sup>24</sup> N. PAPARELLA, *Progettazione educativa e comunità educante*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Vol. II: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma, 2009, p. 26.

<sup>25</sup> Il concetto di invariante funzionale assume qui il significato attribuitole da J. PIAGET, *Introduction à l'epistémologie génétique*, Puf, Paris, 1950.

<sup>26</sup> N. PAPARELLA, *Strutture, funzioni, compiti, servizi*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Vol. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009, p. 192.

sionale di riferimento, nel nostro caso l'Università. Nello specifico esse agiscono anche come filtri comuni a tutto il personale (docente, amministrativo, ecc.) con cui confrontarsi rispetto ad ogni singolo problema.

Intendiamo per *competenza* la capacità di attingere e mobilitare conoscenze, abilità e capacità selezionate, integrate e combinate, per risolvere problemi in maniera originale in base ad un contesto<sup>27</sup>.

A variare sono le competenze espresse dalle persone che agiscono le strutture; competenze che trasformandosi ed evolvendo ricostruiscono continuamente gli strumenti necessari per entrare e, se necessario, rientrare con maggiori capacità adattive nei propri ambienti professionali.

Le strutture di competenza ci consentono di operationalizzare l'agire con competenza di un'organizzazione<sup>28</sup>, sono tre; vediamole nel dettaglio:

### 1) *Strutture d'interpretazione*

Sono i modi con cui una organizzazione interpreta le situazioni, riguarda i modelli, espliciti o impliciti, che guidano l'interpretazione della situazione-problema da parte dei singoli soggetti e dell'organizzazione tutta, e le conseguenti scelte delle strategie da mettere in atto. Una corretta "visione della situazione" consente all'organizzazione di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci. Il management competente, prima ancora di cercare una strategia, cerca di ridefinire il problema in una forma ottimale per la sua soluzione.

### 2) *Strutture di azione*

Sono le modalità di funzionamento riguardanti le strategie operative che l'organizzazione mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema.

### 3) *Strutture di autoregolazione*

La capacità dell'organizzazione di capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario. È questa una capacità autoriflessiva e autoregolativa che ha a che fare con la capacità dell'organizzazione di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente.

---

<sup>27</sup> Cfr. G. LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1995, ed anche G. LE BOTERF, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris, 2001, G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive*, tr. it., Guida, Napoli, 2008.

<sup>28</sup> Questo modello prende spunto dai processi di pensiero definiti da L.W. ANDERSON, D. R. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn & Bacon, Boston, 2001.

Ogni struttura / modalità di funzionamento permette di evidenziare le rappresentazioni personali di ciascun attore dell'organizzazione; l'azione del management deve essere quella di creare delle rappresentazioni comuni rispetto alle tre *invarianti funzionali* dell'agire competente: *interpretazione, azione e autoregolazione*.

| Strutture di interpretazione   | Strutture di azione   | Strutture di autoregolazione  |
|--|---|---|
| <p>Modi di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leggere le situazioni;</li> <li>- cogliere elementi chiave;</li> <li>- individuare modelli adeguati;</li> <li>- individuare collegamenti e relazioni, risorse necessarie;</li> <li>- selezionare le risorse più opportune;</li> </ul> | <p>Modi di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- affrontare le situazioni;</li> <li>- organizzare contenuti, processi, eventi;</li> <li>- applicare procedure;</li> <li>- eseguire sequenze di azione, processi, strategie;</li> <li>- scomporre sistemi;</li> <li>- impattare sulla realtà;</li> </ul> | <p>Modi di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni e di cambiarle in funzione delle sollecitazioni che provengono dal contesto.</li> </ul>  |
| <p><i>Esempio:</i><br/>Assicurare un <i>legame</i> e un <i>dialogo</i> tra il singolo corso di laurea o facoltà, e la struttura universitaria nel suo complesso, le istituzioni del territorio di riferimento e le realtà del mondo produttivo.</p>  | <p><i>Esempio:</i><br/>Contribuire alla <i>realizzazione</i> di attività che rafforzino il “<i>doppio ruolo</i>” dell’università come laboratorio di professionalità e come istituzione di alto profilo sul piano della ricerca e della produzione di conoscenze</p>  | <p><i>Esempio:</i><br/>Promuovere il <i>monitoraggio</i> e la <i>valutazione</i> costante del funzionamento del servizio formativo, anche attraverso la definizione di indicatori che misurino le performance, in termini di efficienza, efficacia, pertinenza, soddisfazione dei diversi attori coinvolti in modo <i>diretto</i> (studenti, docenti, personale amministrativo, ecc.) e <i>indiretto</i> (le istituzioni del territorio, il modo produttivo, le parti sociali, ecc.).</p> |



Tabella n. 2 – *Strutture di competenza del management enattivo*

Guardare alle strutture di competenza del management consente di superare la logica prescrittiva delle “linee guida”, di norme vincolative e uniformi, della cornice entro cui si muovono i fenomeni sociali, per articolare, invece, un processo costante di significazione e ri-significazione delle modalità di funzionamento (*strutture*) entro cui si esprimono le competenze del sistema–Università.

Università che diviene una comunità competente che sa interrogarsi sui problemi che conosce o sulle difficoltà che incontra, per cercare di comprenderli prima di dominarli, percependosi non soltanto come fonte o luogo del malessere, ma anche e soprattutto come portatrice di quelle “risorse di relazione”, di appartenenza, di significato che, riconosciute, mobilitate, riorganizzate ed eventualmente supportate, possono agevolare l’attivazione e la soluzione di problemi<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> E. DEL GOTTARDO, *Comunità, competenze, capacitazione*, in E. DEL GOTTARDO (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016, p. 17.

## Indicazioni bibliografiche

- L.W. ANDERSON, D. R. KRATHWOHL, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn & Bacon, Boston, 2001.
- F. BOCHICCHIO, *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw Hill, Milano, 2008.
- S. COLAZZO, *Francisco Varela: una scienza per l'uomo*, PNEI-NEWS, (2), giugno 2011.
- D. DE KERCKHOVE, *Psicotecnologie connettive*, tr.it., EGEA, Milano, 2014.
- E. DEL GOTTARDO, *La dimensione fenomenologica: strategie per l'autoformazione e la cura del sé. Ruolo delle professioni d'aiuto*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- E. DEL GOTTARDO, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016.
- E. DEL GOTTARDO, *Comunità, competenze, capacitazione*, in E. DEL GOTTARDO (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016.
- P. FREIRE, *La Pedagogia degli oppressi*, tr.it., EGA, Torino, 2002.
- P. FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, tr.it., EGA, Torino, 2004.
- P. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, tr.it., Mondadori, Milano, 1977.
- C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- D. IERVOLINO (a cura di), *E-learning: tra nuova didattica e innovazione tecnologica*, Giapeto, Napoli, 2015.
- J. LAVE, E. WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- P. LÉVY, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- G. LE BOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1995.
- G. LE BOTERF, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Les Editions d'Organisation, Paris, 2001.
- G. LE BOTERF, *Costruire le competenze individuali e collettive*, tr. it., Guida, Napoli, 2008.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- H. R. MATORANA, F. J. VARELA, *L'albero della conoscenza*, tr. it., Garzanti, Milano, 1987;
- J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2003.

- N. PAPARELLA, *Autoregolazione e autopoiesi nel progetto educativo*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*. Vol. I: *Prospettive, contesti, significati*. Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *Strutture, funzioni, compiti, servizi*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Vol. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *Progettazione educativa e comunità educante*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Vol. II: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, Vol. III: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- J. PIAGET, *Introduction à l'epistémologie génétique*, Puf, Paris, 1950.
- F. J. VARELA, H. MATURANA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia, 1985.
- F. J. VARELA, *Creare la danza*, Prefazione a M. CERUTI, *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano, 1989.



## Management didattico: creatività e relazioni di fiducia

*Gianni Nuti*

La nascita della figura del manager didattico nelle università italiane, in applicazione della legge 240/2010 e su invito della CRUI che da quasi un decennio animava con determinazione un dibattito attorno a questo tema, non rappresenta solo un fattore innovativo strategico, perché aggiunge una professionalità inedita in un quadro peraltro già assai articolato di figure operanti nel mondo dell'alta formazione con ruoli complementari: essa è legata a una nuova lettura dei sistemi organizzativi moderni che prende atto delle mutate esigenze evolutive di ciascun ente strutturato, chiamato ad assicurare efficienza e adattabilità tempestiva a evoluzioni socio-economiche rapide anche se di limitata prevedibilità<sup>1</sup>.

Sebbene il mondo formale dell'istruzione e della formazione – in particolar modo in Italia – risulti fundamentalmente refrattario e resistente al cambiamento per l'alto coefficiente di autoreferenzialità, la tendenza a rallentare i processi di acquisizione di modelli di realtà in evoluzione dinamica, difendendo spesso rappresentazioni fortemente ancorate a paradigmi disciplinaristi e settoriali, inamovibili e inopinabili, la consapevolezza della necessità di cambiare sta maturando, anche in risposta al clima di crisi epocale che cittadini e istituzioni respirano diffusamente.

Segnatamente, la salute delle università italiane è minata oggi non soltanto dal drammatico calo demografico e dalla discontinua attrattività per la popolazione studentesca straniera, ma soprattutto dalla carenza di prospettive occupazionali per i giovani laureati non perché non occorra lavorare per lo sviluppo del pensiero e dell'operosità umana, ma per l'intricato polimorfismo magmatico con il quale il mercato si muove. Questo fenomeno crea da una parte professionalità originali

---

<sup>1</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO (a cura di), *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2011.

legate alle nuove tecnologie, labili quanto le tecnologie stesse, sottoposte a continui rimpiazzi, dall'altra lascia estinguere silenziosamente – per contro – antichi mestieri con una storia millenaria. Un fenomeno di tale portata da indurre gli atenei a inseguire tendenze commerciali, ma anche culturali, a istituire nuovi profili di competenze, percorsi di formazione superiori, master e specializzazioni talora effimeri perdendo così parte delle proprie specifiche identitarie<sup>2</sup>.

La liquidità della vita di ciascuno si riverbera così in quella delle istituzioni, vacillanti di fronte alla marginalizzazione che il loro ruolo rischia di subire se non riescono a bilanciare la dimensione della forma organizzata, riconoscibile, radicata nella storia, con la capacità di agire nella modernità adottando strategie leggere, reticolari e metamorfiche.

In questa prospettiva, la riforma del 2010 tenta di dare qualche risposta: attribuisce nuovi ruoli ai dipartimenti nella formazione e nella pianificazione didattica dei corsi di studio, crea un sistema flessibile di studi plurilivello (laurea, laurea specialistica, master, scuole di specializzazione, corsi di perfezionamento, dottorato di ricerca), dà indirizzi affinché la dimensione professionalizzante si integri con quella culturale e di approccio metodologico, senza prevalenze e squilibri; rafforza poi la mobilità di docenti e studenti a livello nazionale e internazionale e raccomanda di ridurre la distanza fra università e società, mondo del lavoro e della produzione. Tra gli strumenti per concretizzare tutto ciò, il legislatore ha pensato di favorire l'istituzione di ruoli di raccordo con funzioni di coordinamento e di razionalizzazione delle attività didattiche<sup>3</sup>. Queste nuove realtà rappresentano da una parte una rete di collegamento multidimensionale tra differenti attori dei processi in atto nella istituzione di alta formazione, dall'altro devono provocare una cascata enzimatica su una fitta serie di azioni svolte all'interno dell'ateneo nel quale svolgono le proprie funzioni<sup>4</sup>. Proprio come un catalizzatore, senza alterare gli equilibri tra ruoli e competenze presenti nell'ateneo, il manager didattico, infatti, ottimizza le reazioni virtuose e ne accelera i tempi di realizzazione, rende fluido ciò che ristagna, drenando quanto già esiste – ma opera in modo disomogeneo e disarmonico – verso la direzione più utile, evitando così una perdita rilevante di energie. Come per tutti i catalizzatori, gli enzimi non sono consumati dalla reazione che catalizzano e neppure ne alterano l'omeostasi chimica: nello stesso modo il manager didattico facilita ma non ingerisce, alimenta ma non fagocita processi e responsabilità, semplicemente rende tutti gli attori di un sistema più puntuali e solerti nell'offrire le risposte appropriate favorendo la comunica-

---

<sup>2</sup> Cfr. A. GRAZIOSI, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>3</sup> M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie, Milano, 2011.

<sup>4</sup> N. PAPARELLA, *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in *Generazioni*, n. 7, 2006.

zione fluida e trasparente tra di loro, rimuovendo gli ostacoli intermedi che si frappongono tra una tappa e l'altra di un lungo e ramificato processo decisionale o pratico formativo.

Va quindi marcata la posizione *non gerarchica* della figura del manager didattico, integrato in una struttura reticolare costituita da vari soggetti con differenti funzioni, visti non come portatori di pesi differenti, ma come gestori di contributi paritetici ed egualmente funzionali al pieno compimento di un processo realizzativo, a seguito del quale tutti percepiscono un equivalente senso di piena riuscita.

Vorremmo sottolineare, tra le competenze strategiche che il manager didattico deve possedere e rispetto alle quali nessuna formazione specialistica può prescindere, due aspetti: l'importanza della creatività e la capacità di intessere e mantenere nel tempo relazioni di fiducia. Il primo perché la complessità chiede per un verso risposte non lineari, obbligando alla profondità e alla lettura multidimensionale dei fenomeni, il secondo perché un sistema instabile esige legami intersoggettivi solidi, fondati su alleanze resistenti alle fibrillazioni e agli smottamenti.

### *Manager didattici e creatività*

Il dibattito sulla creatività nelle organizzazioni è in forte sviluppo in virtù dell'estensione di un concetto tradizionalmente legato all'estro artistico e non a una trasversale capacità di realizzare, come afferma Sternberg, forme nuove, inedite e nel contempo adatte al contesto in cui si manifestano<sup>5</sup>.

Le neuroscienze, anch'esse interessate ai meccanismi che attivano processi creativi in quanto dinamizzanti cerebrali e rivelatori di inedite connessioni inter-neurali individuano nella *dopamina* il principale neurotrasmettitore implicato e solitamente associato ai circuiti della motivazione e della ricompensa e localizzano nella *corteccia frontale* l'area che maggiormente si attiva quando si esercita il pensiero divergente, ovvero, secondo Guilford<sup>6</sup>, quando si esercita la capacità di produrre una quantità elevata di idee a partire da un elemento germinativo, che presenta un potenziale polivalente da esplorare. La *corteccia prefrontale* per parte sua consente di sgomberare il campo delle soluzioni di problemi da ipotesi strategiche inefficaci. La flessibilità e la mobilità dei fuochi attentivi è invece garantita dall'attivazione della *corteccia parietale inferiore*, mentre il *corpo calloso* che collega i due emisferi, anche secondo ricerche recenti, pare essere il principale teatro in cui si producono idee innovative.

---

<sup>5</sup> R. J. STERNBERG, T. I. LUBART, *The concept of creativity: Prospects and paradigms*, in *Handbook of creativity*, 1999, vol. 1, pp. 3-15.

<sup>6</sup> J. P. GUILFORD, *La creatività*, tr. it., Loescher, Torino, 1950.

Quindi, gli aspetti sui quali orientare un quadro di professionalità permeato di pensiero creativo devono favorire la capacità di sviscerare un elemento materiale o concettuale, un tema o un nodo problematico, prefigurandone tutte le possibili strade di sviluppo, identificando tra le tante possibili quelle funzionali, efficaci e orientate rispetto agli obiettivi di impiego che ci si prefigge per liberarle e farle evolvere; i fenomeni mutevoli innescati sono poi oggetto di costante osservazione, inducono a intervenire tempestivamente con azioni facilitative o limitazioni e arresti per riorientare i flussi, senza artifici o forzature, ma sotto l'ispirazione di un *flatus vitae* che permetta il cambiamento secondo un principio di naturalità organica, e favorisca l'accensione di nuove, imprevedibili idee, quelle che rendono irripetibile l'esperienza, la qualificano come personale, gratificante, portatrice di pienezza identificativa: ogni azione deve permettere al suo artefice di ritrovarsi in essa, di riconoscerla come perfettamente distinguibile da quelle altrui e rispondente – aspetto non accessorio – a un proprio canone estetico, a una sua idea di bellezza formale. Infatti ogni atto, mentale o concreto che sia, deve esprimere una sua compiutezza che fa coincidere l'obiettivo raggiunto con la chiusura del suo profilo, del disegno che ha tracciato nella realtà, immaginifica o fattuale che sia.

Anche il manager didattico, coinvolto in tutte le trame che si sviluppano sul proscenio di un'istituzione universitaria è chiamato a compiere gesti combinatori e animativi armoniosi in sé e armonizzanti per il contesto, muovendosi per desiderio e determinazione nel rendere fluidi e fecondi i disegni attraverso i quali gli attori interagiscono tra di loro, smussando le spigolosità, attenuando le resistenze<sup>7</sup>.

Il pensiero divergente gioca il suo ruolo fondamentale allorché da una parte l'organizzazione nella quale esso va esercitato non è statica né conformata secondo le regole della geometria euclidea ma è reticolare e magmatica, strutturata e insieme spinta da continue forze centrifughe e destabilizzanti, come tutti i fenomeni dinamici umani, dall'altra è frenata da impulsi conservatori, mortiferi, che rifiutano il confronto, autoalimentano rendite di posizione: anche un'istituzione universitaria, naturalmente, presenta queste caratteristiche morfologiche e funzionali, con l'aggravante d'essere costituita da intelletti estremamente attivi e interessi molto differenziati, in continua evoluzione per un verso, forti di una secolare, granitica rappresentazione di sé, per l'altro<sup>8</sup>.

La dimensione della creatività applicata a una figura di intermediazione come quella del manager didattico è costituita da un involuppo articolato di competenze metacognitive, non di una sola. Infatti, essa permette:

---

<sup>7</sup> R. DI NUBILA, *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.

<sup>8</sup> B. GABRIELLA, *Psicologia della creatività. Le condotte artistiche e scientifiche* (2. edizione riveduta e ampliata), Monolite, Bari, 2008.



- di analizzare situazioni problematiche, individuarne i nodi nevralgici non limitando la sfera di osservazione alla prospettiva delle ragioni apparenti, quelle immediatamente sensibili, ma oltrepassando il presunto, lo schema di rappresentazione consolidato da modelli di realtà stereotipati per raggiungere livelli di approfondimento utili a intravedere soluzioni possibili non lineari;
- una volta circoscritto il nodo problematico, di non ridurre la propria azione nell'applicare un repertorio di soluzioni collaudate in situazioni analoghe delle quali si sono valutate le conformità o le analogie, ma di accettare il rischio di battere strade inedite, nel rispetto delle regole generali; quindi, il manager didattico creativo garantisce l'equilibrio nel conseguimento di risultati soddisfacenti per tutti i soggetti presi in causa, ma alimenta nel contempo con un'originale spinta vitale il quadro dinamico di sviluppo del fenomeno trattato;
- di ideare e modificare nel tempo strategie comunicative flessibili, ricche di variabili e di possibilità di adottare idiomi e modelli adeguati alle circostanze mutevoli, ma anche di spiazzare gli interlocutori quando il dialogo ristagna o viaggia su binari predeterminati;
- di prevenire fattori di rischio immaginando le conseguenze anche remote di un comportamento o di una decisione assunta;
- di facilitare processi negoziali favorendo la separazione tra posizioni e interessi dei confliggenti, suggerendo punti di incontro inizialmente imprevisi, ma capaci di renderla vantaggiosa per entrambi con perdite minime da ambo le parti.

La dimensione creativa nella comunicazione del manager didattico trova il suo luogo elettivo per manifestarsi ogni qualvolta si determinano quelli che, nella prospettiva teorizzata dall'antropologo Victor Turner<sup>9</sup>, si chiamano *drammi sociali*, ossia quei fenomeni di forzatura o rottura della norma, l'infrazione contro una consuetudine pubblicamente consacrata nel tempo: la richiesta di deroga a una frequenza da parte di uno studente, la contestazione per un voto ritenuto immeritato, l'opposizione di un docente a un nuovo adempimento burocratico che complica la vita accademica di studio ecc. Attorno a queste frizioni, a volte premeditate, si consolidano interessi espliciti e impliciti, si irrigidiscono posizioni, si caricano energie patetiche e sentimenti contrastanti: una volta comparse, stentano a sparire e minano la serenità di un gruppo di persone che rischia di allargarsi a macchia d'olio alimentando conflitti latenti, intercettando e rafforzando alcune divisioni fondamentali all'interno dell'organizzazione rimaste dormienti sotto pelle, se in qualche modo non viene contenuto e, talvolta, sublimato.

---

<sup>9</sup> V. W. TURNER, *Dal rito al teatro*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1986.

Turner osserva la vita sociale in un villaggio degli Ndembu, una popolazione della Rhodesia del Nord, oggi Zambia applicando l'*extended case method*, o "metodo di analisi dinamica dei casi", maturato in seno alla "Scuola di Manchester" in opposizione all'approccio struttural-funzionalista dominante all'epoca. L'antropologo osserva eventi in movimento, saturi di emozioni, significati, intenzionalità e non "cose": da essi ricava le regole più o meno esplicite di convivenza, consolidate rappresentazioni mentali e culturali di ciascun appartenente alla comunità prima che nei fatti concreti. Lo studioso sostiene che, di fronte ai cambiamenti sociali – in particolar modo quando assumono contorni "drammatici" risultando perturbanti, ovvero fortemente polarizzati su fronti opposti e confliggenti – sia possibile innescare atteggiamenti riflessivi e promuovere azioni regolative attraverso la messa in scena del nostro corpo-mente e quindi attraverso una *performance*. L'autore del libro *Dal rito al teatro* spiega che il termine *performance* deriva dal francese antico *parfournir*, che significa letteralmente "portare completamente a termine"<sup>10</sup>. Dunque performare vuole dire compiere appieno, dare forma compiuta. Tuttavia, nell'atto di costruirsi dinamicamente essa modifica l'intorno, interagisce con l'ambiente e lo modifica evolvendo, contemporaneamente, se stessa. Questo costruito segue regole e schemi predeterminati, ma dentro il flusso dell'azione personale e dell'interazione con il mondo circostante possono scaturire originali significati, forme nuove che scardinano quelle regole e schemi precedentemente costruiti generandone di nuovi.

La performance ha quindi un carattere sperimentale e nello stesso tempo critico: coinvolge corpo e mente insieme che, attraverso un'autentica messa in scena, compiono un'esperienza e nel contempo un'azione riflessiva sulla stessa.

Dunque, la performance può considerarsi una sorta di meta-commento sociale e cioè rappresenta "una storia che un gruppo racconta a sé stesso e su se stesso"<sup>11</sup>. Il manager didattico è, sulla base di quanto ricordato, un interprete di trame differenti, provenienti da settori molto eterogenei dell'organizzazione d'ateneo (o di una parte di esso), ma tutti strumentali alla riuscita del sistema educativo e formativo e dell'industria culturale *latu senso*, al riconoscimento reciproco di tutti i soggetti implicati. Attraverso la sua performance fatta di comunicazione verbale informata e flessibile, ma anche espressività paraverbale e gestuo-corporea il MD è capace di sintetizzare – non descrivendo ma personificandole, mettendole in scena – queste trame reticolari in modo sempre variato rispetto agli interlocutori, eppure coerente con un sentimento di appartenenza all'intero corpus sociale nel quale opera; padroneggia con rigore le materie di cui si occupa, ma è aperto al seme dell'immaginazione che parte da schemi consolidati per poi trovare delle variabili, delle soluzioni inedite e capaci di cambiare la scena intorno.

---

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 36.

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 39.

Un simile approccio è intrinsecamente creativo perché determina continue metamorfosi sistemiche: muovendosi nella complessità come un danzatore, il manager didattico raccoglie e trasforma la realtà intorno, ma cambia anche se stesso, rigenerandosi. Questa “danza” è percepita dallo studente come espressione di vivezza, autenticità e spirito d’accoglienza, gli permette di leggere il manager come un soggetto che interpreta l’intera organizzazione attribuendole un profilo corporeo unico e coerente pur interagendo tanto con i suoi ambiti generali, quanto nelle aree specifiche di tipo amministrativo, formativo logistico-funzionale, ma non appartiene a nessuna di queste declinazioni in particolare. Il mantenimento di una distanza e la simbolizzazione sociale che si produce dal contatto dinamico con questi fenomeni interni all’ateneo può aiutare il manager didattico, ed anche tutti gli attori del sistema a vario titolo coinvolti, per attribuire significati non sempre espliciti, per destabilizzare alcune forme sclerotizzate e dunque non funzionali, a dar tono a processi viscosi.

Il recupero della dimensione della corporeità espressiva è fondamentale oggi, in un’epoca di smaterializzazione delle relazioni intersoggettive in transito permanente attraverso strumenti mediali di tutte le fattezze: la presenza di un facilitatore di processi conoscitivi e informativi restituisce equilibrio a un sistema nel quale l’ente sta diventando fantasmatico, fatto di automatismi e di percorsi informativi occulti.

Anche la relazione personale può possedere caratteristiche di agilità e favorire modalità di comunicazione smart, facilitando gli incontri tra persone e gli scambi di informazioni in forme quanto più possibile rapide, informali e nel contempo tracciabili e accessibili, in coerenza con i contenuti dei messaggi, gli scopi primi e ultimi di quelle tipologie di trasmissione. Il valore aggiunto è l’esperienza calda del contatto fisico, che imprime alle conoscenze fissaggi affettivo-emotivi più pregnanti di uno scambio in codice tra una tastiera e un server remoto. A ciò va aggiunto il fattore temporalità: allorquando il corpo parla, lascia spazio alla sperimentazione, alla spontanea improvvisazione creativa che inventa nell’atto stesso del fare. Questo processo facilita la comprensione del presente e genera il nuovo, ricomponendo i simboli culturali secondo modalità inedite.

### *Management e fiducia*

Solitamente il tema della fiducia è trattato nella sua dimensione intersoggettiva, all’interno di un quadro valoriale condiviso dalle persone prese in causa perché appartenenti a un contesto culturale, ambientale, umano specifico e connotato. Altro discorso è per le organizzazioni strutturate, laddove è l’instaurarsi di relazioni di fiducia che produce valore in termini di crescita dei livelli di ef-

ficienza, fluidità nei processi comunicativi e – non ultimo – di miglioramento dell'immagine indiretta visibile all'esterno dell'ateneo.

È provato come la promozione di legami fiduciari permetta di assumere decisioni con minori incertezze, abbassi il rischio di conflittualità all'interno dell'organizzazione e limiti l'adozione di misure coercitive, consolidando nel tempo la relazione e il senso di appartenenza alla comunità.

In particolare, secondo Farnese<sup>12</sup> sono tre gli aspetti influenzati da legami fiduciari in contesti di lavoro:

1. il livello di *identificazione* degli individui con l'organizzazione (*commitment*)<sup>13</sup>, che si traduce in un investimento personale nell'attività lavorativa, in un'aderenza – sebbene non totalizzante – tra i propri obiettivi di autorealizzazione e quelli di performance dell'ente, causando tra l'altro una riduzione dell'assenteismo e del turn over tra lavoratori;
2. il livello di *benessere* lavorativo e la possibilità di mantenere un equilibrio vitale tra la continuità di orizzonte identitario di cui una comunità operante ha bisogno e la disponibilità al cambiamento, la tensione verso l'evoluzione dinamica della trama di relazioni, ruoli e assetti organizzativi nella quale si sviluppa la quotidianità di una realtà pulsante;
3. la predisposizione al *rischio* e all'adozione di *comportamenti flessibili e adattivi*.

A questo va aggiunta la rapidità con la quale si possono svolgere azioni di comune interesse grazie al fatto che possono restare impliciti certi elementi di giudizio, alcune informazioni e premesse su conoscenze condivise che non necessitano di riconferme.

Alla luce di tutto questo, il manager didattico è chiamato a promuovere la propria affidabilità *extra partes* e al contempo a favorire iniziative di tipo cooperativo, a guadagnare fiducia e a promuovere contesti sociali compattati da armoniose relazioni di scambio.

Possedere fiducia in sé stessi, nelle proprie possibilità di agire proficuamente e con corrette e trasparenti modalità all'interno di un consesso sociale, impiegando strumenti di cui si ha piena padronanza suscita sentimenti di fiducia da parte delle persone con le quali si interloquisce e che manifestano la necessità di avvalersi della nostra collaborazione: i legami solidi si instaurano in un regime di assoluta reciprocità, capace di resistere all'usura del tempo e alla fatica delle distanze.

---

<sup>12</sup> M. L. FARNESE, C. BARBERI, *Costruire fiducia nelle organizzazioni: una risorsa che genera valore*, Angeli, Milano, 2010.

<sup>13</sup> S. E. MEYER, P. S. ALLEN, J. BECKSTEAD, *Seed germination regulation in Bromus tectorum (Poaceae) and its ecological significance*. Oikos, 1997, pp. 475-485.

Per sviluppare o rinforzare competenze metacognitive e trasversali come quelle che abbiamo descritto poc'anzi non si può di certo pianificare una formazione che osservi canoni tradizionali di insegnamento formale. Trattandosi di aspetti strettamente correlati con la dimensione relazionale, sarà fondamentale impostare situazioni di insegnamento/apprendimento capaci di movimentare contatti, scambi e costruzioni di saperi attraverso la relazione intersoggettiva intensiva e dinamica<sup>14</sup>.

In particolare, sarà importante favorire costanti atteggiamenti autovalutativi rispetto all'espressione tanto di competenze tecniche quanto di quelle trasversali, esercitare l'arte della perseveranza, la costanza nel perseguire un obiettivo, offrire una gamma di attività variegata di approcci e di prospettive intercettando e assecondando da una parte stili cognitivi diversi, favorendo dall'altra l'elastica capacità di adattarsi a contesti di apprendimento, ma anche di lavoro e di relazioni intersoggettive differenti.

Due i fronti sui quali agire:

- l'approccio in forma di laboratorio aperto e di formazione in situazione rispetto ai vari contesti di riferimento nei quali occorrerà insediarsi per acquisire informazioni, saper leggere modelli organizzativi specifici, ma anche gli stereotipi che ne compromettono il dinamismo e l'adattabilità al nuovo;
- l'acquisizione di competenze specifiche e trasversali legate al ruolo di manager didattico in modo attivo e partecipato dunque con strategie didattiche cooperative,

Per il primo fronte sarà opportuno valorizzare risorse interne ed effettuare sessioni di formazione *on the job*, con un affiancamento all'allievo/a di più figure diverse che interagiscono all'interno del sistema con ruoli e funzioni diversi e complementari e offrono il loro punto di vista rispetto alla morfologia dell'organizzazione, alle dinamiche interne, al livello dei contenuti minimo di che l'aspirante manager didattico deve saper padroneggiare in modo credibile; alle esperienze sul campo devono seguire, in tempi prossimi, operazioni anche semi-formali di riflessione e concettualizzazione, in modo da sistematizzare e solidificare l'apprendimento.

Non poca importanza riveste, tra le competenze da possedere, la padronanza dei sistemi informativi in uso all'interno dell'ateneo, mediatori principali, oggi, tra tutti gli atti comunicativi interni ed esterni: utili, in questo ambito, formule di apprendimento a distanza attraverso l'uso di *tutorial* e l'adozione per la verifica e l'autovalutazione di modelli di apprendimento *drill and practice*.

---

<sup>14</sup> R. DI NUBILA, *Saper fare formazione: manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

Per quanto riguarda le competenze trasversali, è opportuno affrontare esempi reali in situazioni protette, simulate: per questo si possono scrivere e sottoporre ai discenti *casi di studio* centrati sul ruolo del manager didattico e non ricavati dalla letteratura generica sul management aziendale, laddove tuttavia si affrontano tematiche trasversali che esulano dalle dimensioni dell'ateneo, dagli specifici corsi di laurea attivati o da caratteristiche logistiche, amministrative o strutturali particolari: l'obiettivo formativo sarà quello di sviluppare una capacità di osservazione, analisi e interpretazione della realtà descritta, quello di ipotizzare assunzioni di decisione appropriate e di valutarne gli esiti nel breve e nel medio termine in qualsivoglia contesto si vada a operare.

Altro fronte è quello dell'approfondimento di dettaglio sulla quotidianità del lavoro nel ruolo assegnato, in particolare di integrazione organizzativa e comunicativa: in questo caso l'adozione di una tecnica della formazione come l'*in-basket* può portare il discente ad apprendere e affinare, in una simulazione di ruolo, con quali modalità e strumenti di dettaglio fornire supporto tecnico e informativo agli studenti, alla direzione dei corsi di studio e alle facoltà così come al personale tecnico e amministrativo impiegato nella didattica, e ancora a gestire i rapporti con attori esterni coinvolti nell'attuazione della didattica.

Attraverso *giochi di ruolo*, e *laboratori di teatro didattico* sarà possibile maturare competenze negoziali, allorquando occorrerà calmierare deflagrati o potenziali conflitti tra soggetti appartenenti ad aree differenti dell'ateneo e che spesso si distanziano non per specifiche caratteriali dei singoli individui, ma per approcci culturali collettivi rispetto all'organizzazione del tutto difformi: segnatamente, costituirà un punto di attenzione imprescindibile prevenire le potenziali frizioni che tra operatori dell'area didattica e quelli dell'area amministrativa si possono determinare, talvolta penalizzando lo studente che si trova in mezzo a due fronti reciprocamente resistenti, altre volte rallentando le prese di decisione o più semplicemente compromettendo il clima dell'organizzazione.

Se un obiettivo formativo strategico è poi considerato quello di saper alimentare e promuovere relazioni di fiducia tra studenti, personale amministrativo, ausiliario e docenti in un'ottica di promozione di spirito comunitario, a partire da prospettive differenti e complementari occorre formare il manager didattico affinché adotti in prima persona e sappia promuovere modalità di comunicazione e scambio trasparenti, sia in grado di alimentare relazioni tra aree e tra singoli individui non ambigue, ma fondate su patti sociali sottoscritti più o meno formalmente ma sempre evidenti nella sostanza a tutti i cofirmatari.

Non ultimo, la fiducia è legata alla capacità di creare un clima emotivo basato sulla energia costruttiva e partecipativa, capace di affrontare gli ostacoli con un atteggiamento positivo, trasformandoli in opportunità nelle quali sentirsi coralmemente coinvolti, ma anche alla ferma volontà di integrare tutte le più sottili

differenze tra posizioni organizzative e ruoli ma anche sensibilità, storie, stili e identità personali.

### *MD, domani*

La figura strategica per l'università di domani del manager didattico rappresenta un'opportunità di movimentazione e raccordo tra un grande pluralità di soggetti, istituzioni e ruoli: il rischio è che, dopo un periodo pionieristico di sperimentazione durante il quale in ciascuna realtà si interpreta questo ruolo con un margine di libertà ampio, la figura si standardizzi all'interno di schemi che, col tempo, ricalcherebbero le medesime quadrature delle organizzazioni che si vorrebbero animare per renderle dinamiche e capaci di adattarsi alla società liquida.

La proposta è di formare un profilo di competenze aperto e fondato sulle trasversalità di area socio-relazionale e della formatività legate alla dimensione creativa, alla capacità di leggere e ricostruire narrazioni dinamiche nelle quali tutti gli attori riconoscano un ruolo e si muovano nel proscenio con fluidità e capacità adattiva e nel contempo coltivino un sentimento di appartenenza fiduciosa: le strategie formative dovranno ricalcare questo spirito elastico, flessibile e cooperativo che permette uno sviluppo organico delle conoscenze e delle relazioni tra persone e organizzazioni come realtà viventi.

## Indicazioni bibliografiche

- R. DI NUBILA, *Saper fare formazione: manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- R. DI NUBILA, *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- M. L. FARNESE, C. BARBERI, *Costruire fiducia nelle organizzazioni: una risorsa che genera valore*, Angeli, Milano, 2010.
- B. GABRIELLA, *Psicologia della creatività. Le condotte artistiche e scientifiche* (2. edizione riveduta e ampliata), Monolite, Bari, 2008.
- A. GRAZIOSI, *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- J. P. GUILFORD, *La creatività*, tr. it., Loescher, Torino, 1950.
- T. LUBART, J. H. GUIGNARD, *The Generality-Specificity of Creativity: A Multivariate Approach*, <http://psycnet.apa.org/books/10692/004>, 2004
- L. MARTINIELLO (a cura di), *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2011.
- S. E. MEYER, P. S. ALLEN, J. BECKSTEAD, *Seed germination regulation in Bromus tectorum (Poaceae) and its ecological significance*. Oikos, 1997, pp. 475-485.
- N. PAPARELLA, *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in *Generazioni*, n°7, 2006.
- N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO (a cura di), *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2011.
- R. J. STERNBERG, T. I. LUBART, *The concept of creativity: Prospects and paradigms*, in *Handbook of creativity*, 1999, vol. 1, pp. 3-15.
- V. W. TURNER, *Dal rito al teatro*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1986.
- M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie, Milano, 2011.



## II. COMPITI

### Fra ricerca, compiti formativi e terza missione: i sentieri dello sviluppo

*Teresa Grange*

*“We are just now perceiving that  
the university’s invisible product, knowledge,  
may be the most powerful single element in our culture,  
affecting the rise and fall of professions  
and even of social classes, of regions, and even of nations.”*

Clark Kerr, 1963<sup>1</sup>

#### *L’università e il contesto sociale*

La consapevolezza del ruolo dell’università come componente integrata, responsabile e partecipe della società in cui è iscritta trova pionieristica espressione nel discorso pronunciato da Clark Kerr nel 1963 ad Harvard, in occasione delle *Godkin lectures on the essentials of free government and the duties of the citizen*. Negli Stati Uniti erano gli anni d’oro delle università di ricerca; nel proporre una rilevante, inedita riflessione sia sulla natura dell’istruzione superiore sia sui legami tra conoscenza scientifica e crescita economica e sociale.

Le parole di Kerr, allora Rettore dell’Università della California (Berkeley), ebbero un considerevole, ancorché controverso, impatto: rilanciarono il tema dell’università come oggetto di indagine, da esplorare secondo prospettive pluridisciplinari; portarono in primo piano le responsabilità degli studiosi verso il Paese in termini di crescita e di sviluppo, ma suscitavano anche aspre critiche tra coloro che in tale visione scorgevano principalmente una subordinazione funzionale delle università all’industria e al governo<sup>2</sup>.

A più di mezzo secolo di distanza, le questioni sollevate da Kerr in un contesto rigorosamente nazionale appaiono antesignane delle istanze di ridefinizione dell’interdipendenza fra economia e conoscenza su scala internazionale. Tali sollecitazioni risultano associate, a livello mondiale, al fenomeno della globa-

---

<sup>1</sup> C. KERR, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, 2001 (1963), p. XII.

<sup>2</sup> G. KELLER, *Review: The Uses of the University by Clark Kerr*, *The Journal of Higher Education*, Vol. 74, No. 2, 2003, pp. 231-236.

lizzazione<sup>3</sup> e, in campo europeo, all'affermazione della terza missione delle università. Infatti, a partire dagli anni '90, con i processi di globalizzazione e la conseguente permeabilità dei confini materiali e immateriali, cadono le barriere alla circolazione e allo scambio di informazioni, cose, idee, persone e aumenta, seppure in modo sbilanciato, l'integrazione economica, sociale e culturale fra popoli delle più svariate aree del mondo. In particolare, le scoperte scientifiche, l'innovazione, le arti possono essere pensate, prodotte, riprodotte e proiettate su orizzonti straordinariamente ampi: questo incoraggia una sempre più attenta, critica e puntuale analisi del significato della produzione e del trasferimento della conoscenza.

Per quanto concerne l'Europa, nel settembre del 2000 la Commissione stila una Comunicazione al Consiglio ed al Parlamento europeo dal titolo *L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza*<sup>4</sup> che chiarisce l'esigenza di "un dialogo aperto tra ricerca, impresa, governo, gruppi di interesse e opinione pubblica"<sup>5</sup> nonché l'opportunità di definire nuovi rapporti tra imprese, enti pubblici finanziatori della ricerca e università, prefigurando così per queste ultime una terza missione, accanto a quelle tradizionali di insegnamento e ricerca.

In questo contesto di profondo ripensamento dell'alta formazione, in cui la dilatazione degli spazi interni ed esterni di azione e di interlocuzione delle università rende irrinunciabile una visione globale per la gestione strategica sia dei percorsi formativi sia dell'interfaccia con il territorio e con il mondo produttivo locale, prende impulso in Italia il *management* didattico degli atenei, chiave di una *governance* innovativa dei processi di formazione, che adotta come orizzonte di senso una più ampia responsabilità dell'istituzione universitaria verso la società nella produzione e diffusione di cultura e ricerca scientifica, e assume come criterio l'irriducibile complessità delle relazioni interne ed esterne con una pluralità articolata di soggetti e portatori d'interesse.

Tale scelta strategica, che risulta consonante con la diffusione di processi sistematici di monitoraggio e accrescimento della qualità negli atenei<sup>6</sup>, ha conosciuto sviluppi autonomi, eterogenei e discontinui nelle diverse istituzioni universitarie.

A oltre quindici anni dalle prime esperienze, ha senso interrogarsi sulle traiettorie evolutive del *management* didattico delle università in termini di respon-

---

<sup>3</sup> Per una riflessione sulla centralità dell'istruzione superiore nelle trasformazioni economiche e sociali associate ai processi di globalizzazione a partire dagli anni '90, si veda M. PETERS, S. MARGINSON, P. MURPHY (a cura di), *Creativity and the Global Knowledge Economy*, Peter Lang, New York, 2009.

<sup>4</sup> Comunicazione della Commissione al Consiglio ed al Parlamento europeo "L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza", 20.9.2000 COM(2000) 567 finale.

<sup>5</sup> Ivi, pag. 17.

<sup>6</sup> Si vedano, per esempio, i progetti *Campus* e *Campus One* promossi dalla Fondazione CRUI a sostegno di tali esperienze.

sabilità da condividere, dal momento che le diverse declinazioni della funzione e del profilo del *manager* didattico mostrano nel coinvolgimento di una pluralità articolata e complessa di attori e risorse un tratto comune caratterizzante.

Più precisamente, questo contributo si propone di esplorare, da una prospettiva pedagogica, la progressione di tali percorsi con riferimento alle relazioni che intercorrono fra le tre missioni delle università e di mostrare il potenziale generativo di uno sviluppo strutturale, non già incrementale, qualora si abbia l'accortezza di riconsiderare la terza missione come una particolare modalità di declinazione delle prime due (ricerca e didattica).

A tal fine, saranno richiamati alcuni caratteri costitutivi della terza missione che interessano espressamente il tema della responsabilità; in seguito, si focalizzerà la dimensione progettuale come fattore di integrazione della terza missione rispetto ai compiti di ricerca e formazione; per concludere, si metteranno in luce alcune potenzialità funzionali del *management* didattico, inteso come facilitatore e promotore di sviluppo per la terza missione delle università.

### *La terza missione delle università: una sfida etica e un impegno all'innovazione*

Nel Rapporto ANVUR del 2013 sullo stato dell'università e della ricerca, le missioni delle università sono definite e distinte fra loro in termini relazionali, in funzione dei diversi soggetti con i quali gli atenei interagiscono: “per Terza Missione si intende l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari). Con la Terza Missione le università entrano in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto”<sup>7</sup>. L'accento sulla relazione, prima che sugli ambiti di competenza interessati o sulle finalità perseguite, come ci si aspetterebbe dall'etimo del lemma “missione”<sup>8</sup>, oltre a presupporre una decisa frattura rispetto alle rappresentazioni ermeneutiche di un'università pensata elitariamente come *turris eburnea*<sup>9</sup> materialmente disconnessa ed elettivamente distaccata dal resto

---

<sup>7</sup> AGENZIA NAZIONALE DI VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO E DELLA RICERCA (ANVUR), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, p. 559, <[http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)> [consultato il 10.05.2017].

<sup>8</sup> Cfr. voce *Missione*, in Dizionario Garzanti della Lingua Italiana: “dal lat. *missione(m)*, deriv. di *massus*, part. pass. di *mittere* ‘mandare’; nel sign. di ‘compito’, per influsso dell’ingl. *Mission*”.

<sup>9</sup> Per un approfondimento delle trasformazioni culturali nelle forme di organizzazione e di

del mondo, suggerisce una significativa introduzione ad una duplice riflessione che investe sia il tema etico della responsabilità sia la connotazione sociale della conoscenza e dei processi attraverso i quali essa si produce, circola, prospera, si trasforma, si consolida.

La terza missione è una sfida etica in quanto si configura come dovere istituzionale nel rendere accessibile e fruibile ricerca e formazione a destinatari o partner ulteriori, quindi potenzialmente alla società tutta: l'impegno fa capo all'istituzione, non al singolo. Tale distinzione è, nel contempo, rivelatrice e promotrice di un cambio di prospettiva che ridefinisce i livelli di responsabilità; l'essenza inclusiva della terza missione, infatti, non è strutturalmente connessa alla sensibilità, all'interesse, all'iniziativa o alla risposta di uno o più attori che in modo estemporaneo interagiscono con un determinato contesto, ma colloca le scelte e la mobilitazione mirata di risorse nel quadro di un piano di sviluppo coerente e globale dell'istituzione universitaria stessa.

Si delinea così un profilo di reciprocità nella relazione fra università e territorio o altri partner che, nel connotare l'impegno comune come mutuamente benefico, apre spazi di concertazione e, conseguentemente, configura nuove responsabilità che riguardano non soltanto l'oggetto della cooperazione ma anche la *governance* dei processi di negoziazione, scambio, condivisione, attuazione di progetti o programmi. E giacché assumere pienamente una responsabilità corrisponde, fra l'altro, a individuare le forme attraverso le quali effettivamente si risponde – *a priori*, a un appello, a un'interlocuzione, a una sollecitazione; *a posteriori*, delle proprie decisioni ed azioni – non è sufficiente esplicitare e argomentare i margini di libertà e autonomia entro i quali la responsabilità viene esercitata ma occorre, altresì, assicurarne la gestione complessa, rispetto a criteri etici opportunamente chiariti, condivisi ed espressi. Questa esigenza mette a tema, in primo luogo, la precisazione delle opzioni valoriali che presidiano i rapporti mezzi-fini e conformano le relazioni fra ricercatori e partner esterni agli atenei e, in seconda istanza, la determinazione delle condizioni organizzative idonee a sostenere una collaborazione coerente con i valori assunti come riferimento.

Lo sviluppo di tali tematiche concerne la terza missione nella sua unitaria totalità, a prescindere dall'ormai usuale differenziazione, evocata anche nel predetto documento ANVUR, tra “valorizzazione economica della conoscenza” e “valorizzazione della conoscenza per il benessere della società”<sup>10</sup>, classificazione che sembrerebbe rinviare a diverse possibilità di distribuzione o condivisione delle responsabilità. Nel primo caso, la conoscenza diviene un bene da tutelare

---

governo degli atenei, come pure dei mutamenti nei rapporti fra università e sistema economico, si veda lo studio comparato condotto sui sistemi di istruzione superiore di sei paesi europei (Francia, Germania, Inghilterra, Italia, Paesi Bassi e Spagna): R. MOSCATI, M. REGINI, M. ROSTAN, *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le Università europee*, Il Mulino, Bologna, 2010.

<sup>10</sup> ANVUR, *Op. cit.*, p. 559.

ma anche da sfruttare economicamente (si pensi, per esempio, ai brevetti o alle imprese spin-off), un fattore produttivo primario immateriale che necessita di un percorso trasformativo verso specifiche forme materiali contestualizzate (come gli esiti del trasferimento tecnologico). Nel secondo, il bene si caratterizza come pubblico in tutte le fasi del suo ciclo di vita – dalla produzione alla diffusione e alla disseminazione, fino alla rielaborazione in situazione – e si verifica, inoltre, un effetto moltiplicatore: la conoscenza messa a disposizione di soggetti diversi per sostenere processi di cambiamento, per impostare e risolvere problemi, per aumentare qualità ed equità nei contesti interessati (come nell’educazione permanente; nella promozione socioculturale; nel sostegno alla salute, alla giustizia, alla cooperazione), dà origine ad altra conoscenza, genera spirali virtuose di teoria-prassi-teoria, purché ci si discosti da una logica meramente applicativa di trasferimento discendente e acritico del sapere.

Nelle due tipologie di relazione variano dunque i termini della collaborazione in sede di terza missione e i destini della conoscenza messa in gioco, ma sarebbe semplicistico e fuorviante, ancorché intuitivamente inaccettabile, propendere per una responsabilità disgiunta nel primo caso e condivisa nel secondo, in quanto il criterio non è il prodotto finale, bensì l’orizzonte valoriale scelto, il riferimento assiologico che è sempre opportuno esplicitare, posto che né la scienza né i suoi interlocutori sono eticamente neutri.

Più in generale, si può affermare che la (ri)definizione delle responsabilità reciproche e rispettive ha a che fare con l’attribuzione di senso all’interno della relazione piuttosto che con la gamma di risultati attesi dalla collaborazione. Il focus non è concentrato sugli usi possibili della conoscenza – pubblici o privati, economici o sociali, esclusivi o inclusivi, limitati o aperti – ma sull’ampliamento di significati che scaturisce da ogni processo di contestualizzazione-decontestualizzazione-ricontestualizzazione dei saperi, la cui valutazione comporta inevitabilmente il riferimento a valori. Pertanto, pare opportuno privilegiare una visione larga e sistemica imperniata su un autentico sviluppo della società della conoscenza anziché concedere il predominio a più diretti ed evidenti approcci utilitaristici in quanto, come osserva H. Arendt, “l’utilità posta come significato genera l’assenza di significato”<sup>11</sup> e introduce ambiguità nell’interpretazione dei rapporti mezzi-fini nell’interazione fra ricerca scientifica e società. La sfida che evoca responsabilità è dunque la stessa, quali che siano l’ambito di intervento e la tipologia di trasformazione della conoscenza che ne segue.

Se allora, la responsabilità si esplica attraverso l’elaborazione di significati, sia le università sia i partner sono chiamati a prestare attenzione e cura, a tutto campo e non solo nei propri ambienti, ai mutamenti, alla progressione e agli

---

<sup>11</sup> H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. S. Finzi, Bompiani, Milano, 1994, p. 110.

sviluppi delle conoscenze<sup>12</sup>. Il passaggio da un modello relazionale fondato sul trasferimento di conoscenza a un paradigma di condivisione di significati qualifica eticamente la terza missione come plausibile artefice di coesione sociale. E per portare a concreto compimento tale ruolo è richiesto un precipuo contributo ai processi di innovazione<sup>13</sup>, mediante la produzione, l'accompagnamento e la trasformazione di un sapere concordemente ritenuto rilevante, vale a dire attraverso la disponibilità a impegnarsi nella promozione di cambiamenti cui è attribuito un valore positivo condiviso che, contemporaneamente, esprime e genera identità.

Questo suppone la presa in carico delle difficoltà connesse alla costruzione del consenso, alle asimmetrie di potere, alla gestione delle ambiguità comunicative, al mantenimento della motivazione e alla sollecitazione della progettualità intorno a temi, problemi, contesti tradizionalmente percepiti come addizionali ed esterni ai propri compiti istituzionali. Pertanto, per gli atenei si tratta innanzitutto di concettualizzare la terza missione: di conferirle senso e di appropriarsi di significati comuni in relazione al contesto locale e alla prospettiva globale di intervento possibile, valorizzando le risorse presenti, identificando possibilità attendibili e valutando tangibili vincoli e verosimili rischi, inscrivendo decisione e azione in una cornice valoriale che fa parte della compagine identitaria dell'istituzione. L'elaborazione di strategie adeguate di promozione e supporto all'impegno fattivo dell'università nella società partecipa dello stesso processo di significazione della *mission* complessiva e assume così una connotazione intrinseca al mandato originario.

Emerge dunque un bisogno di consapevolezza, di coordinamento e di sostegno organizzativo riguardo al coinvolgimento attivo delle università nello sviluppo economico e sociale<sup>14</sup>, che trae significato da una precisa scelta di indirizzo

---

<sup>12</sup> Si veda in proposito W. A. PASMORE, B. STYMNE, A. B. SHANI, S. ALBERS MOHRMAN, J. ADLER, *The Promise of Collaborative Management Research*, in A.B. SHANI, S. ALBERS MOHRMAN, W. A. PASMORE, B. STYMNE, N. ADLER (Eds), *Handbook of Collaborative Management Research*, Sage, Thousand Oaks, CA, 2008, pp. 7-31. In particolare, a p. 21: "What collaborative management research seeks to add to these emerging approaches is the value that could be gained when practitioners and researchers engage in a joint undertaking where each partner takes some responsibility also for the other partners' learning and knowledge."

<sup>13</sup> Il ruolo propulsivo dell'università nell'innovazione, al di là del trasferimento tecnologico *top-down*, è chiarito da Marginson nella sua discussione dell'evoluzione delle "università globali di ricerca" (istituzioni che combinano insegnamento, ricerca e servizio), di cui si riporta un passaggio saliente: "The main contribution of education and research to the economy lies not in the direct creation of market value but in the expansion of human capacity and knowledge so as to create more favourable conditions for production and innovation in other sectors." In S. MARGINSON, *Clark Kerr and The Uses of the University*, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, *CSE Ideas and Issues in Higher Education Seminar, 15 December 2008*, <[http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/1706417/ClarkKerr15Dec08.pdf](http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/1706417/ClarkKerr15Dec08.pdf)> [consultato il 20 maggio 2017], p. 10.

<sup>14</sup> Cfr. R. VEUGELERS, E. DEL REY, *The contribution of universities to innovation, (regional)*

operata dagli organi di governo dell'istituzione<sup>15</sup>, dalla condivisione in seno alla comunità accademica del valore dello spirito di servizio nei confronti della società, dal dialogo autentico e generativo con il tessuto socioculturale di cui è parte attiva con pari e comuni responsabilità.

*Terza missione: la progettualità come agente di integrazione rispetto ai compiti di ricerca e formazione*

Il chiaro posizionamento della terza missione a livello di istituzione e non di particolari organi o gruppi di ricercatori implica, da un lato, il riconoscimento dell'inadeguatezza di singole esperienze di successo a rappresentare la realizzazione dell'ideale di servizio verso la società e, dall'altro, l'elaborazione di modelli<sup>16</sup> capaci di esprimere i nessi possibili fra ricerca e contesti culturali e produttivi, alla luce di un definito universo valoriale. In assenza di un'appropriata, coerente chiave di lettura, le strategie di articolazione teoria-prassi-teoria risultano, infatti, impoverite e depotenziate, ristrette in una visione parziale o di breve periodo oppure disperse in una frammentata distribuzione settoriale. La considerazione dei legami della terza missione con le altre due diventa allora imprescindibile per la configurazione concettuale di modelli pertinenti<sup>17</sup>. La diversa declinazione di tali connessioni dà luogo a modelli differenti<sup>18</sup>, che rappresentano un'offerta diversificata di vie d'accesso allo studio, all'intelligibilità, all'approfondimento e all'evoluzione del complesso ruolo della ricerca universitaria nei processi

---

*growth and employment*, EENEE Analytical Report No. 18, Prepared for the European Commission, 2014.

<sup>15</sup> Il sostegno dei vertici dell'istituzione universitaria all'impegno degli attori nel destinare tempo e risorse alla terza missione, per esempio attraverso l'esplicita manifestazione delle ragioni che rendono tale missione importante per l'ateneo, è individuato come un fattore chiave di qualità nel Libro verde della Commissione Europea, EUROPEAN COMMISSION, *Green Paper: Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions*, 2012.

<sup>16</sup> Dalla seconda metà degli anni '90 si afferma un approccio eco-sistemico: ne costituisce un esempio il modello "a tripla elica" delle interazioni fra università-imprese-Stato elaborato da Etzkowitz e Leydesdorff. Cfr. H. ETZKOWITZ, L. LEYDESORFF, *Introduction to special issue on science policy dimensions of the triple helix of university-industry-government relations*, *Science and Public Policy*, 24, pp. 2-5, 1997; H. ETZKOWITZ, *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*, Routledge, London, 2008.

<sup>17</sup> Nel citato *Green Paper* della Commissione Europea si ribadisce la profonda interdipendenza fra la terza missione e le prime due: "[...] 'Third Mission', which is not a separate mission at all, but rather a way of doing, or a mind-set for accomplishing, the first two", cit., p. 5.

<sup>18</sup> Si veda, per esempio, un interessante trasferimento del modello della tripla elica alla concettualizzazione sistemica delle relazioni fra le tre missioni dell'università in N. PAPARELLA, *A proposito della Terza missione. Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014, pp. 11-38.



innovativi di crescita sociale, culturale ed economica, e l'assetto sistemico ne costituisce un'irrinunciabile costante: come spiega Paparella, "i tre compiti che la storia assegna all'università sono soltanto tre distinte facce di un *unico universo funzionale*"<sup>19</sup>. La terza missione acquista dunque un senso soltanto in relazione con le altre due; la concezione integrata – quindi né distinta né sequenziale – è l'unica lettura possibile. Fermo restando questo assunto, alcune interessanti piste d'indagine sono conseguentemente rintracciabili nel panorama dei possibili agenti di integrazione e delle forme organizzative che scaturiscono dall'accentuazione di uno specifico fattore, scelto fra gli altri come criterio di costruzione di un modello.

Per esempio, qualora si traguardi il sistema ricerca-formazione-servizio da una postura critico-riflessiva, nell'accezione proposta da Schön<sup>20</sup> – che esprime una forma di razionalità orientata all'impostazione di un problema più che alla ricerca di soluzioni, al reperimento delle ragioni dell'azione, più che delle sue cause, alla comprensione prima che alla spiegazione – la complessità dei rimandi e il dinamismo delle reciproche interazioni fra le tre missioni non possono essere risolti in una rete, per quanto organizzata, di procedure (che presentano maggiore affinità con una razionalità tecnica), ma diventano (ri)conoscibili se vengono riuniti e ordinati in un progetto. Il progetto, appunto, esprime una particolare conformazione di possibilità più che un concatenamento di azioni, mobilita risorse attraverso processi decisionali caratterizzati da una forte tensione valoriale, contempla l'incertezza ed è soggetto ad una continua regolazione interna ed esterna che imprime alla progettazione e agli atti che la seguono un vigore promotore di apprendimento e produttore di ulteriore conoscenza. Può allora rappresentare il fattore federatore che sancisce un'interdipendenza positiva tra ricerca, formazione e una terza missione che, in questo caso, non è un ponte su cui transitare verso la società, ma uno spazio aperto da abitare: un luogo nuovo che, nell'estendere il raggio d'azione delle prime due, arriva a includere sinergicamente più contesti d'azione. Così, la progettualità induce a ripensare e a riordinare con criteri diversi le due missioni tradizionali allorché si intenda dare alla terza la possibilità di svilupparsi in tutta la sua portata innovativa sia all'esterno sia all'interno dell'università.

Alcuni esempi possono chiarire in che modo l'attività di terza missione possa esprimere un "progetto" che permetta di stabilire obiettivi di crescita e innovazione di formazione e ricerca oltre che di servizio e si realizzi articolando armoniosamente i tre fronti sulla base di un'intenzionalità condivisa. Si consideri il caso della gestione di un polo museale (tipicamente connotata come "terza missione"): se essa non è concepita come un insieme articolato di buone prassi che discendo-

---

<sup>19</sup> Ivi, p. 15.

<sup>20</sup> Cfr. D.A. SCHÖN, *The reflective practitioner*, Temple Smith, London, 1983.



no da evidenze o principi scientifici accreditati bensì come un'occasione per: (a) riflettere ulteriormente su problemi di ricerca classicamente associati al tema in diversi ambiti disciplinari e interdisciplinari o per intraprendere nuove indagini in tali campi sollecitate dalle esperienze in situazione, (b) coinvolgere gli studenti in attività di laboratorio o di tirocinio inedite, coerenti con gli obiettivi formativi del corso di studio; allora il progetto che conferisce significato all'intervento attiva risorse e promuove sviluppo nella ricerca e nella formazione con esiti unici e caratteristici in relazione alle scelte progettuali compiute.

Analogamente, se la valutazione d'impatto di un nuovo assetto organizzativo sul sistema produttivo di un'impresa, abitualmente svolta in "conto terzi" come terza missione, non si limita a rilevare, analizzare e discutere una serie di dati sulla base di indicatori di efficacia e di efficienza tratti dalla letteratura scientifica di riferimento, per trarne conclusioni e sintesi da consegnare al committente affinché ne faccia autonomamente l'uso che ritiene opportuno, ma diventa un'opportunità per: (a) approfondire gli studi di settore interessati dall'innovazione di cui si sta valutando l'impatto, oppure analizzare l'apprendimento organizzativo connesso all'implementazione di tale innovazione, o, ancora, costruire e sperimentare nuovi modelli di valutazione d'impatto, e per (b) associare gli studenti a un compito sul campo, in interazione diretta con i soggetti che si stanno confrontando con un percorso di cambiamento, allora il progetto modifica e riqualifica trasversalmente programmi di ricerca e modalità di erogazione della didattica all'interno di un particolare corso.

In generale, la dimensione progettuale, già di per sé congruamente presente in ciascuna delle tre missioni, diviene un fattore rilevante di coesione strutturale qualora la si ripensi secondo una logica originariamente ed essenzialmente sistemica, che articola relazioni complesse, non lineari, in cui compiti di ricerca, formazione e servizio agiscono l'uno sull'altro in modo non deterministico, conservando, anzi, avvalorando e rafforzando evolutivamente la propria specificità. E risulta immediatamente evidente che sussiste una cadenza schiettamente educativa in quei movimenti di reciproca trasformazione, che non sono mai incidentali né isolati in quanto appaiono chiaramente riconducibili a un'intenzionalità legittimata da un disegno identitario: si percepisce quindi l'eco della concezione pedagogica del progetto educativo sia come strumento che traduce e rende operativa una responsabilità – mediante l'esplorazione di (ipoteticamente infinite) possibilità, attraverso la ricerca di forme ulteriori e grazie ad una consapevole assunzione di rischi<sup>21</sup> – sia come peculiare modalità del "lasciar essere", che favorisce l'avvento del soggetto e sostiene la sua emancipazione<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Cfr. P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

<sup>22</sup> Per una critica alla deriva tecnocratica e un'attenta disamina dei fondamenti della pedagogia intesa come educazione della e alla libertà, si veda PH. MEIRIEU, *Pédagogie: Le devoir de résister*,

L'integrazione delle tre missioni attraverso il progetto favorisce la crescita globale e organica dell'istituzione universitaria, inscrivendola in un percorso evolutivo che si protende verso un futuro possibile, espressione di significati elaborati congiuntamente, responsabilmente condivisi e generatori di identità, aperto a un persistente, originale, mai pienamente prevedibile sviluppo.

### *Terza missione delle università e sviluppo del management didattico*

La terza missione delle università trascende il trasferimento di conoscenza nella società, perché ciò che si disloca, si riversa e si trasforma secondo traiettorie variabili e pluridirezionali non è il sapere ma un quadro strutturato e pertinente di possibilità in relazione a determinati fini e valori. Precisamente, si muovono e si ricostruiscono significati, pertanto non si compiono operazioni di carattere esclusivamente logico: si attivano anche processi di attribuzione di valore, per una costruzione sociale di senso. La complessità di tali processi esclude uno sviluppo casuale o spontaneo; è di conseguenza imprescindibile un *coordinamento*.

Più in generale, l'integrazione sistemica delle tre missioni dell'università, quale che sia l'agente integrativo considerato, prevede un dinamismo durevole e trasversale che pone l'istituzione in una condizione assimilabile a quella di un'organizzazione che apprende<sup>23</sup> in funzione di un *télos* rinnovato, negoziato, discusso, esplicitato e condiviso. Si verifica uno scambio continuo e variamente strutturato di idee, esperienze, saperi... orientato e regolato da un fine comune.

Si diffonde progressivamente un nuovo modo di funzionare dell'università, che corrisponde ad un nuovo modo di esistere: prende forma e si afferma un'identità maggiormente integrata all'interno e manifestamente aperta ad un autentico scambio con l'esterno. Ora, tale mutamento, che interessa contestualmente la ricerca, la formazione e la terza missione, porta necessariamente dei cambiamenti sul piano organizzativo: in accordo con la teoria di Chandler (1962), "le strutture seguono le strategie"<sup>24</sup> pertanto, dato un nuovo assetto identitario che si armoniz-

---

ESF, Paris, 2007.

<sup>23</sup> Il concetto di "organizzazione che apprende" nasce alla fine degli anni '80 con gli studi di P. Senge. Mette l'accento sui processi che favoriscono il coinvolgimento di tutti i membri di un'organizzazione, senza distinzioni gerarchiche, in processi creativi e cooperativi di generazione, circolazione e trasformazione della conoscenza, che producono un cambiamento attraverso l'apprendimento dall'esperienza di tutti e di ciascuno. Cfr. P. SENGE, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, 1990.

<sup>24</sup> All'inizio degli anni '60 Alfred Chandler pubblica un libro che imprime un cambiamento di direzione alla *business policy*, con la tesi "*structure follows strategy*": a partire dallo studio dell'evoluzione delle strategie e delle strutture organizzative delle imprese Du Pont, General Motors, Sears e Standard Oil, l'Autore mostra che quando cambiano le strategie si modificano le strutture e che, nel loro ciclo di vita, le organizzazioni passano da una struttura a un'altra. Cfr. A.D. CHANDLER

za con una scelta di integrazione funzionale interna, fortemente inclusiva rispetto ad altri contesti, si tratta di stabilire quali soggetti e con quali responsabilità si faranno carico dello sviluppo del piano strategico, quali attività dovranno essere svolte per realizzarlo, quale struttura organizzativa ne faciliterà l'attuazione.

Il *management* didattico, in quanto componente dell'impianto di *governance*, risulta partecipe dei cambiamenti strutturali che conseguono all'evoluzione del disegno strategico. Si delineano allora alcune direzioni di sviluppo derivanti dall'ampliamento degli ambiti di competenza e dall'aumento degli interlocutori. Per esempio, oltre ad assicurare coerenza interna e qualità alla formazione istituzionale – anche sulla base degli esiti di un dialogo con il mondo produttivo e le istituzioni locali, la cui efficacia è abitualmente riferita all'adeguatezza del profilo in uscita degli iscritti a un determinato corso di studio – la gestione dei servizi formativi è chiamata a valorizzare e coordinare ogni risorsa disponibile per sostenere processi di riflessione sulla didattica, anche in relazione alla ricerca e alla terza missione. Questo comporta, per esempio, un impegno inedito verso processi di insegnamento-apprendimento proposti fuori dal contesto formale dell'università, che stimola a sua volta uno sguardo nuovo sulla didattica erogata nei corsi ordinari, aprendo a paradigmi di tipo esperienziale e critico-trasformativo che ravvivano naturalmente la permeabilità dei confini fra università e società, inaugurando un moto spiraliforme d'innovazione che necessita di essere gestito. O, ancora, prevede la creazione di nuovi legami fra soggetti diversi per la realizzazione di una progettualità allargata, operazione particolarmente delicata quando la struttura organizzativa individuata come funzionale è orizzontale e non gerarchica, e il coordinamento dei contributi non si risolve in una divisione del lavoro secondo criteri tacitamente accettati. Infine, anche la cura degli aspetti comunicativi, interni ed esterni, diviene un elemento di sostanziale rilevanza per i processi di costruzione di significati che riguardano la comunità accademica nell'interpretazione unitaria dei compiti di formazione, ricerca e servizio.

Per il *management* didattico si profila dunque uno sviluppo necessario, solidale con la rappresentazione delle tre missioni in un sistema integrato; accanto a un'interessante sfida strutturale e a una crescente consapevolezza dei significati nei processi decisionali, si rende indispensabile una contestuale ridefinizione delle responsabilità, che evolva coerentemente con il grado d'integrazione, in un assetto di condivisione crescente fra i diversi attori per la progressiva messa a punto di un modello organizzativo adeguato alla piena realizzazione dei compiti di sviluppo di un'università che apprende, cresce e si rinnova incessantemente in sintonia con le esigenze trasformative della società della conoscenza.

---

Jr., *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*, MIT Press, Cambridge, MA, 1962.

## Indicazioni bibliografiche

- ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, <[http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013\\_UNIVERSITA%20e%20RICERCA\\_integrale.pdf](http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf)> [consultato il 10 maggio 2017].
- H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. S. Finzi, Bompiani, Milano, 1994.
- P. BERTOLINI, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- A.D. CHANDLER JR., *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*, MIT Press, Cambridge, MA, 1962.
- COMMISSIONE EUROPEA, Comunicazione della Commissione al Consiglio ed al Parlamento europeo "L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza", 20.9.2000 COM(2000) 567 finale.
- H. ETZKOWITZ, L. LEYDESORFF, *Introduction to special issue on science policy dimensions of the triple helix of university-industry-government relations*, Science and Public Policy, 24, pp. 2-5, 1997.
- H. ETZKOWITZ, *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*, Routledge, London, 2008.
- EUROPEAN COMMISSION, *Green Paper: Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions*, 2012.
- G. KELLER, *Review: The Uses of the University by Clark Kerr*, The Journal of Higher Education, vol. 74, n. 2, 2003, pp. 231-236.
- C. KERR (1963), *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, 2001.
- S. MARGINSON, *Clark Kerr and The Uses of the University*, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, *CSHE Ideas and Issues in Higher Education Seminar, 15 December 2008*, <[http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/1706417/ClarkKerr15Dec08.pdf](http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/1706417/ClarkKerr15Dec08.pdf)> [consultato il 20 maggio 2017]
- PH. MEIRIEU, *Pédagogie: Le devoir de résister*, ESF, Paris, 2007.
- R. MOSCATI, M. REGINI, M. ROSTAN, *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le Università europee*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- N. PAPARELLA, *A proposito della Terza missione. Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014, pp. 11-38.
- W. A. PASMORE, B. STYMNE, A. B. SHANI, S. ALBERS MOHRMAN, J. ADLER, *The Promise of Collaborative Management Research*, in A.B. SHANI, S. ALBERS MOHRMAN, W. A. PASMORE, B. STYMNE, N. ADLER (Eds), *Handbook of Collaborative Management Research*, Sage, Thousand Oaks, CA, 2008, pp. 7-31.
- M. PETERS, S. MARGINSON, P. MURPHY (a cura di), *Creativity and the Global Knowledge Economy*, Peter Lang, New York, 2009.

- D.A. SCHÖN, *The reflective practitioner*, Temple Smith, London, 1983.
- P. SENGE, *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York, 1990.
- R. VEUGELERS, E. DEL REY, *The contribution of universities to innovation, (regional) growth and employment*, EENEE Analytical Report No. 18, Prepared for the European Commission, 2014.



# Un complesso sistema di stakeholder: vincoli e risorse per il Management Universitario

*Clorinda Sorrentino*

## *Responsabilità da condividere con gli stakeholder*

Comprendere quali siano le competenze richieste dal mercato del lavoro, quali le aspirazioni del soggetto in formazione, quali le modalità per garantire ai docenti autonomia didattica, e coordinare tutto questo con le finalità formative assegnate a ciascun corso di studio, tenendo anche conto dei requisiti considerati in ambito valutativo dagli organismi di controllo della qualità del sistema universitario, sono i fattori, i processi e le relazioni che un buon manager didattico deve imparare a governare. Si tratta di un assetto sicuramente complesso e comunque tale da nascondere rischi molto elevati, sia sotto il profilo dell'errore possibile sia sotto il profilo della gravità delle conseguenze.

In questo intervento ci fermiamo a considerare un segmento tutto sommato ristretto (pur se rilevante) del problema che viene qui esaminato dal punto di vista degli input progettuali.

Sono almeno quattro gli attori che intervengono nei processi gestionali legati alla progettazione dell'offerta formativa e dei servizi ad essa connessi (società, stakeholder, istituzioni, docenti, allievi), e garantire l'equilibrio tra le parti è, già a questo livello, compito impegnativo.

Il profondo cambiamento che ha coinvolto l'università negli ultimi tempi si radica nel continuo e incessante sviluppo tecnologico, nell'avvento della università di massa, con il connesso aumento esponenziale del numero di studenti, nella difficoltà di conciliare numeri elevati con la qualità, nella necessità di garantire servizi che siano al tempo stesso generalizzati e di eccellenza<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, p. 9.

In quanto istituzione sociale, l'università deve essere fortemente ispirata dalle esigenze specifiche dei propri utenti e dal contesto in cui opera, ma, a differenza di una qualsiasi altra impresa, il contesto di riferimento, per una università, ha scala globale. Studenti, portatori di interessi interni ed esterni, istituzioni politico-amministrative di riferimento danno luogo ad un sistema di stakeholder così ricco e articolato da tollerare il confronto, in termini di complessità, con quello di qualsiasi multinazionale. È per questo motivo che molto spesso si applicano al management universitario criteri, strumentazioni e impianti teorici provenienti dal settore aziendalistico. Nel 2016, Gianfranco Reborà<sup>2</sup> applicava all'università il concetto di *organizzazione strategica di fondo* (OSF), sviluppatosi in contesto aziendalistico nel 1988<sup>3</sup>.

“L'OSF ispira la strategia di un'impresa, facendone al tempo stesso parte, e quindi ne definisce l'identità, effettiva o ricercata, evidenziando che cosa essa fa o vuole fare; perché lo fa o lo vuole fare; come lo fa o lo vuole fare. L'identità si definisce in termini di: idee, convinzioni, atteggiamenti, valori propri degli attori chiave dell'impresa; indirizzi strategici fondamentali; tipologia dei rapporti con l'ambiente esterno, del campo in cui operare, degli obiettivi da perseguire. Costituisce la parte “nascosta” ed invisibile del disegno strategico di un'impresa: si tratta di una visione di fondo sull'impresa e sul suo futuro”<sup>4</sup>.

È implicita in tale approccio l'esigenza di un'*autonomia responsabile* delle università, dove l'obiettivo di fondo non sia definito in maniera univoca e perdurante, ma venga costantemente verificato e ridefinito, eliminando gli elementi di obsolescenza e arricchendosi costantemente. In Università occorre “che l'agire scientifico e quello didattico possano avere un senso per la persona storicamente presente nel quotidiano ed un rilievo efficace per la comunità”<sup>5</sup> e che si prenda atto della “sovrapponibilità di locale e di globale, di presente e di futuro, di teoria e prassi, ... di azione e di passione”<sup>6</sup>.

La didattica, la ricerca, l'amministrazione, le relazioni con il territorio, le intese con il mondo del lavoro e tutte le implicazioni che da esso derivano<sup>7</sup>, sia come componente interna che come componente esterna, sono gli ambiti

---

<sup>2</sup> Cfr. G. REBORÀ, *Sviluppare l'idea di università con la definizione dell'orientamento strategico di fondo di ateneo*, in M. MICHELINI (a cura di), *Idee di università e strategie degli atenei italiani*, Guerini, Milano, 2016.

<sup>3</sup> Cfr. V. CODA, *L'orientamento strategico dell'impresa*, UTET, Torino, 1988.

<sup>4</sup> G. REBORÀ, *L'orientamento strategico dell'università*, in <http://gianfrancoreborà.org/wp-content/uploads/2010/10/reborà-università.pdf>, p. 1

<sup>5</sup> N. PAPARELLA, *L'Università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, p. 22.

<sup>6</sup> Ivi.

<sup>7</sup> Cfr. G. MARSELLI, *Management didattico e datawarehouse*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo vol.3: Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009, pp. 55-70.



su cui il management didattico è chiamato ad intervenire. Un buon livello di controllo di tutti questi ambiti e la corretta gestione delle diverse variabili intervenienti porta il management didattico ad attuare cambiamenti organizzativi, a realizzare interventi di formazione e di valorizzazione delle competenze, ad intervenire sugli strumenti di valutazione, sulle strategie di coordinamento e comunicazione, a migliorare le infrastrutture tecnologiche. In quest'ottica diventano indispensabili il coordinamento delle attività di amministrazione, la programmazione delle attività formative e il feedback costante per un continuo miglioramento<sup>8</sup>.

Le informazioni da gestire, affinché si arrivi alla ottimale gestione dei processi e dei servizi, sono veramente molte, ma sono di difficile acquisizione e di complessa gestione. Le informazioni rivestono un ruolo centrale nelle attività di gestione e di progettazione perché è da esse che derivano le decisioni manageriali. Nell'organizzazione e nella gestione di sistemi complessi, la raccolta, l'elaborazione e la circolazione delle informazioni ha un ruolo determinante, ma difficile. Le informazioni da gestire sono innumerevoli e aumentano progressivamente nel corso degli anni andando a comporre quella che è la storia dell'istituzione<sup>9</sup>.

Nel management universitario,

“non può funzionare un'impostazione del “controllo a distanza” che interpreti in modo forte e dirigista l'idea di fissare “obiettivi e indirizzi strategici per il sistema e le sue componenti” e di verificarne i risultati applicando standard e parametri in modo meccanico. Non è corretto pensare che ogni università esaurisca la propria elaborazione strategica, e le conseguenti decisioni, nel dare corso agli indirizzi che provengono dagli organi centrali, o, anche, nell'elaborare documenti di pianificazione strategica poliennale per definirne la realizzazione nel tempo”<sup>10</sup>.

Non a caso le direttive ANVUR richiedono che, con una cadenza almeno annuale, i corsi di studio consultino le parti interessate affinché vengano rivalutati il carattere culturale, scientifico o professionale del corso, la coerenza con gli obiettivi e le esigenze di aggiornamento periodico dei profili<sup>11</sup>. È evidente dunque, che l'università si caratterizza per la presenza di un sistema complesso di *stakeholder* dove per portatori di interesse si intendono tutti i gruppi o gli individui che possono influenzare o essere influenzati dal raggiungimento degli obiettivi che l'università si è posta.

---

<sup>8</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 57

<sup>9</sup> *Ivi*.

<sup>10</sup> G. REBORA, *L'orientamento strategico dell'università*, op. cit., p. 5.

<sup>11</sup> ANVUR, *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari - Linee guida*, in sito web: <http://www.anvur.org/attachments/article/1126/LineeGuidaAVA2.pdf>.

Il management didattico è chiamato ad interrogarsi costantemente su quali debbano essere i percorsi e i servizi da offrire<sup>12</sup> affinché si giunga alla formazione di soggetti competenti che sappiano inserirsi in maniera rapida e proficua nel contesto sociale e lavorativo. È per questo motivo che diviene indispensabile mantenere una comunicazione costante con le parti sociali ricalibrando i percorsi e i servizi offerti sulla base delle esigenze espresse dal mercato del lavoro: dall'assiduo e propositivo rapporto con le parti sociali nasce un servizio formativo efficiente ed efficace.

“Progettare formazione secondo indicatori di qualità e, quindi, avere *outcome* che misurano questi risultati, vuol dire acquisire le esigenze del contesto sociale in contesti di riflessione più ampi, nei quali trovano posto la ricerca teorica e quella applicata, le attese degli enti e quelle delle famiglie, i bisogni delle agenzie educative e quelli della persona, le istanze della ricerca scientifica e quelle della organizzazione efficace degli studi”<sup>13</sup>.

La definizione degli obiettivi formativi che il percorso degli studi deve porsi non può prescindere, quindi, dall'analisi dei bisogni e delle attese, dal confronto costante con gli stakeholder e dall'attenzione verso i livelli e i filoni di ricerca scientifica condotti in seno all'ateneo e in contesto nazionale e internazionale. Si tratta di un processo incessante che si evolve costantemente con l'evolversi della società e il monitoraggio del percorso formativo e dei suoi esiti, del riscontro dei titoli nel mercato del lavoro e nella società è assolutamente imprescindibile.

Ciò che preme sottolineare è che al di là degli adempimenti richiesti, delle procedure da attuare, dei vincoli dei settori disciplinari, dei CFU, della valutazione e delle verifiche, è necessario dare risalto alla dimensione formativa e provvedere al costante monitoraggio dei percorsi e degli esiti prestando attenzione però alla esigenza di coniugare le conoscenze disciplinari con il fine primario del corso di studio o del percorso di formazione proposto.

### *L'analisi della domanda di formazione*

Sono diverse le modalità attraverso cui le università prendono in considerazione le esigenze espresse dai portatori di interessi: consultazioni dirette e analisi documentali, di studi di settore e di dati statistici; documenti prodotti da Ordini professionali, documenti prodotti dalle principali associazioni di categoria e di rappresentanza dei lavoratori attive nei settori di competenza specifica con-

---

<sup>12</sup> Cfr. C. MAZZA, P. QUATTRONE, A. RICCABONI (a cura di), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, Il Mulino, Bologna, 2006.

<sup>13</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, op. cit., p. 88.

cernenti le professionalità che i CdS intendono formare, documenti prodotti da istituzioni pubbliche che abbiano compiti regolativi nei settori di competenza specifica concernenti le professionalità che i CdS intendono formare, indagini sul mercato del lavoro dei laureati in settori attinenti a quelli del CdS... Da ciascuna di queste diverse modalità di analisi della domanda formativa derivano – è evidente – suggerimenti, supporti, suggestioni ed anche possibili interferenze e qualche inevitabile condizionamento che il manager didattico trasforma in opportunità e occasione di miglioramento.

A ogni corso di studio è richiesta

“un’approfondita analisi delle esigenze e delle potenzialità di sviluppo (umanistico, scientifico, tecnologico, sanitario o economico-sociale) dei settori di riferimento. A tal fine il CdS consulta sistematicamente le principali parti interessate (studenti, docenti, organizzazioni scientifiche e professionali, rappresentanti del mondo della cultura, della produzione, anche a livello internazionale, in particolare nel caso delle Università per Stranieri), sia direttamente, sia attraverso l’utilizzo di studi di settore. In assenza di organizzazioni professionali a cui riferirsi, il CdS assicura che sia creato un luogo di riflessione (ad esempio un comitato d’indirizzo) coerente con i profili culturali in uscita, che rifletta, approfondisca e fornisca elementi in merito alle effettive potenzialità occupazionali dei laureati”<sup>14</sup>.

Le linee guida ANVUR richiedono che l’ateneo elabori “una visione complessiva e chiara dell’articolazione dell’offerta formativa e delle sue potenzialità di sviluppo scientifico, anche in relazione alle esigenze delle diverse parti interessate e del contesto di riferimento sia esso locale, nazionale o internazionale”<sup>15</sup>. L’attenzione al contesto diventa ancora una volta determinante; si noterà subito che il contesto di riferimento è molto ampio, si va dal locale all’internazionale. L’attenzione alla realtà internazionale implica una serie di condizionamenti per il management didattico che è chiamato a promuovere “iniziative per favorire l’internazionalizzazione della propria offerta formativa, come ed esempio, la programmazione di CdS interamente erogati in lingua straniera, l’offerta di CdS con doppio titolo, l’erogazione di singoli insegnamenti in lingua straniera, l’organizzazione di docenza di esperti stranieri anche all’interno di corsi istituzionali e l’incentivazione della mobilità internazionale di studenti e docenti”<sup>16</sup>.

Ai dati provenienti dall’analisi del contesto di riferimento, si aggiungono quelli provenienti dagli *stakeholder* interni, dove per *stakeholder* interni si intendono tanto gli studenti quanto il personale in forza all’ateneo, con particolare riferimento ai docenti.

---

<sup>14</sup> *Ibidem.*

<sup>15</sup> *Ivi.*

<sup>16</sup> *Ivi.*

I docenti di una università impegnano profondamente le scelte del management, sia per la costante attenzione a garantire loro autonomia e responsabilità didattica (nel rispetto delle richieste e degli adempimenti richiesti dagli organismi di valutazione), sia per l'apporto notevole e di pregio che le loro attività di ricerca hanno sulla didattica e sulla terza missione. La valutazione della qualità di un ateneo passa anche per la valutazione della qualità della ricerca con notevoli coinvolgimenti per le scelte di management. Una intera sezione delle Linee Guida ANVUR è dedicata alla gestione e al controllo delle attività di ricerca e di terza missione. Il management di una università è chiamato a monitorare:

“la qualità delle attività di ricerca e di terza missione, mediante l’elaborazione di una strategia coerente con gli orientamenti ministeriali e i risultati delle valutazioni, il monitoraggio dei risultati delle politiche e delle azioni volte a realizzarla e la distribuzione equa, chiara e coerente delle risorse disponibili. Viene anche valutata la capacità dell’Ateneo di censire le attività di terza missione sviluppate al proprio interno e analizzare il loro impatto sullo sviluppo culturale, educativo ed economico della società, anche in relazione alle specificità del territorio di riferimento”<sup>17</sup>.

Per quanto attiene al ruolo degli studenti, molti sono i dati e le informazioni che il management deve considerare a partire dall’analisi degli esiti dei questionari per la rilevazione dell’opinione di studenti e laureati (stakeholder interni), sino allo studio e al monitoraggio continuo dei nessi possibili fra competenze promosse dai corsi di studio ed esigenze del mercato del lavoro, non tanto perché queste ultime possano prevalere rispetto ai profili formativi, quanto per attivare processi ermeneutici che valgono a garantire efficienza ed efficacia ai progetti formativi, dove per *progetto formativo* si intende un “bacino di risorse offerte alla persona perché possa mettere in gioco le competenze possedute, possa sviluppare nuove competenze”<sup>18</sup>.

Del resto è l’ANVUR stesso, coerentemente con quanto definito dal Processo di Bologna, a richiedere che l’Ateneo ampli le forme di ascolto delle rappresentanze degli studenti in relazione alle decisioni degli Organi di Governo al fine di valorizzare il ruolo che lo studente deve avere nei processi decisionali relativi alle politiche della qualità della formazione<sup>19</sup>.

Il riferimento alle competenze dell’allievo ha un carattere sistemico e permanente. Si snoda a partire dalla considerazione dei livelli di conoscenza e di abilità che gli studenti manifestano già al momento del loro primo ingresso nei corsi di studio sino all’impatto che il disegno formativo determina nel tempo, alcuni anni

---

<sup>17</sup> *Ivi.*

<sup>18</sup> N. PAPARELLA, *Autoregolazione ed autopoiesi nel progetto educativo* in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. I, Armando, Roma, 2009, p. 147.

<sup>19</sup> Cfr. ANVUR, *Accreditamento periodico ... cit.*

dopo la conclusione dell'intero percorso formativo. Conseguentemente ampio e duraturo è l'impegno organizzativo dell'Ateneo rispetto alle attese e ai bisogni degli allievi.

E se la collocazione nel mondo del lavoro è il punto conclusivo, forse più critico, dell'intero arco professionale<sup>20</sup>, non è certamente il più impegnativo dal punto di vista dell'organizzazione e dell'agire didattico<sup>21</sup>, e principalmente per l'assunzione della responsabilità. Sia sotto il profilo complessivo (del management didattico) sia sotto il profilo della condivisione da parte di tutti gli Attori del progetto formativo d'Ateneo.

L'attenzione ai portatori d'interesse, conseguentemente, non è mai un'operazione da iscriversi nel registro delle formalità, ma è un vero e proprio esercizio di condivisione delle competenze e di partecipazione corresponsabile all'efficienza e all'efficacia del progetto formativo complessivo dell'Ateneo.

---

<sup>20</sup> Si veda, fra i tanti: M. FRANCHI, *Mobili alla meta: i giovani tra università e lavoro*, Donzelli, Roma, 2005.

<sup>21</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012. M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie, Milano, 2011. P. GHISLANDI, *Didattiche per l'università*, Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione, Trento, 2005.

## Indicazioni bibliografiche

- G. BENVENUTO (a cura di), *Percorsi di studio universitari: monitoraggio delle matricole e indagine sugli studenti 'inattivi'*, Nuova Cultura, Roma, 2010.
- L. BINANTI, SALVATORE S. (a cura di), *Il management didattico. Una funzione al servizio dello sviluppo del sistema universitario*, C. Amore, Roma, 2005.
- V. CODA, *L'orientamento strategico dell'impresa*, UTET, Torino, 1988.
- S. COLOMBO, D. BELLANI, *Una università classista e disattenta al mondo del lavoro?*, in M. REGINI (a cura di), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma, 2009.
- S. D'AGOSTINO (a cura di), *Università e territorio: squilibri e strategie di superamento*, Guida, Napoli, 1988.
- L. FABBRI, B. ROSSI, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Angeli, Milano, 2008.
- M. FRANCHI, *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli, Roma, 2005.
- P. GHISLANDI, *Didattiche per l'università*, Università degli Studi di Trento. Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione, Trento, 2005.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- G. MARSELLI, *Management didattico e datawarehouse*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo vol.3: Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009, pp. 55 – 70.
- C. MAZZA, P. QUATTRONE, A. RICCABONI (a cura di), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- M. MICHELINI (a cura di), *Idee di università e strategie degli atenei italiani*, Guerini, Milano, 2016.
- N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Vol. 1: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo vol.3: Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *L'Università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- G. REBORA, *Sviluppare l'idea di università con la definizione dell'orientamento strategico di fondo di ateneo*, in M. MICHELINI (a cura di), *Idee di università e strategie degli atenei italiani*, Guerini, Milano, 2016.
- P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*, in C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi per la nuova università. Dal Manager al Management*, Fondazione CRUI, Roma, 2005.
- M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*, LED Edizioni Universitarie, Milano, 2011.
- A. VISALBERGHI, *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*. Armando, Roma, 1967.

## Management didattico e funzione consulenziale/capacitante

*Ada Manfreda*

Le istanze che oggi vengono indirizzate al mondo universitario, tanto dalla società quanto dal sistema di governo nazionale, non ultima quella inerente la cosiddetta *terza missione dell'università*, richiedono alla stessa di dotarsi di modi di funzionamento capaci di renderla un 'sistema osmotico', e quindi capace di scambiare, portando l'interno verso l'esterno ed anche, contemporaneamente, di accogliere l'esterno al suo interno.

Nella funzione 'management didattico' è a mio avviso ravvisabile lo spazio di esercizio di questo scambio osmotico.

Essa deve evidentemente configurarsi sempre più e meglio come funzione consulenziale/capacitante, capace di mettersi in ascolto dell'utenza a cui l'università si rivolge e di rilanciarle feedback coerenti, sotto forma di offerta formativa e didattica. Quello a cui ci riferiamo qui è un ascolto autentico e una capacità di elaborare feedback consequenziali e coerenti in chiave formativa, entro una circolarità interno/esterno di tipo dialogico e non ...ortopedico, ossia in cui l'Università non si propone come 'sostitutiva' nella spinta progettuale esistenziale dei soggetti suoi utenti, ma è in grado di riconoscerli come interlocutori 'competenti', capaci cioè di esprimere istanze da attenzionare, raccogliere e riformulare, implicandoli attivamente nei suoi processi di funzionamento, volti all'erogazione dei servizi formativi. Nella prospettiva che stiamo proponendo assume un ruolo chiave il costrutto di bisogno, declinato secondo una accezione che andremo ad illustrare tra poco.

Si tratta di una ridefinizione, rispetto a quella che ci è stata consegnata dalla tradizione della letteratura di settore e non solo, che abbiamo elaborato a partire dall'assunzione di un approccio al soggetto e all'agire sociale di tipo semiotico-sistemico-regolatorio. Entro questo frame teorico l'Io è un processo, un processo

semiotico-relazionale-dialogico, appunto, vale a dire una funzione interpretante segni, attraverso cui disegna continuamente un 'dentro' e un 'fuori', un confine permeabile e mai dato perché continuamente invocato e sollecitato dai segni entro cui viviamo immersi, segni tanto elettrochimici quanto linguistici. Questo confine è processuale e dinamico; è il risultato del lavoro interpretativo che la 'funzione io' compie costantemente, alle prese con il suo auto-riconoscimento, sui segni proposti dall'ambiente entro cui il soggetto è iscritto e che costituiscono tutta l'alterità con cui entriamo in contatto e che, volta a volta, con un atto interpretativo, includiamo nel o escludiamo dal nostro confine. In questo modo disegnamo la nostra forma, ossia la nostra chiusura autopoietica, rispetto all'infinita possibilità del mondo dei segni, dei significanti, che rappresenta l'apertura al senso e che sollecita, problematizza, interroga continuamente quel confine, quella chiusura, che quindi si modifica perché si apre a queste 'proposte' di nuovo senso, secondo una relazionalità di tipo sistemico-regolatorio.

È un processo paradossale quello dell'io, "che apre la chiusura della forma dell'organismo per poterla ristabilire continuamente, ma mai identica a se stessa, bensì trasformata da ciò che il processo *Io* ha incluso escludendo e ha escluso includendo<sup>1</sup>, nel rapporto dialogico con l'alterità (l'identità dunque è un continuo divenire ed è differente, nel senso che continuamente è diversa, ma anche continuamente differisce, si sposta).

Questa attività di integrazione da cui scaturisce conseguentemente una modificazione è apprendimento. L'identità come processo dunque, interattivo e dinamico, di adattamento tra possibilità, istanze, esigenze di un dentro e le risorse dell'ambiente, con contaminazioni reciproche, ricorsive e retroagenti<sup>2</sup>.

Questo funzionamento si ripete in modo ologrammatico potremmo dire con Morin, tanto in testa al singolo soggetto (sia a livello interno come dinamica relazionale tra i diversi sistemi che compongono il network dell'organismo umano, sia a livello esterno tra organismo umano e ambiente), quanto tra soggetti nelle interazioni tra loro, siano esse gruppi, organizzazioni, comunità, istituzioni, dunque nell'agire sociale.

Ecco allora che questo quadro teorico ci porta a ridefinire il concetto di *bisogno* perché esso è un concetto chiave dell'agire pedagogico ed educativo. Abbiamo elaborato pertanto una definizione di *bisogno* come 'spazio semiotico' (per dirla con Lévinas: "luogo di rielaborazione attiva del mondo"<sup>3</sup>) che viene istituito dall'io, nell'atto in cui si narra.

---

<sup>1</sup> Cfr. A. I. TAUBER, *L'immunologia dell'io*, tr. it., McGraw-Hill, Milano, 1999.

<sup>2</sup> A. MANFREDA, *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2014, p. 149.

<sup>3</sup> Cfr. E. LÉVINAS, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it., Jaca Book, Milano, 1977.



La narrazione che l'Io compie di sé è sempre una narrazione di memoria e progetto insieme, contemporaneamente, in quanto è una ricostruzione nel 'qui ed ora', a posteriori, di un 'là ed allora' (memoria) e che contiene anche le ipotesi di replicabilità e continuazione del posizionamento del soggetto (progetto) nello scenario di riferimento. Il rapporto dinamico tra racconto di memoria e racconto di progetto, il loro reciproco implicarsi, definisce uno spazio che necessita di lavoro interpretativo: è uno spazio di senso potenziale, tutto da scavare, è uno spazio di possibilità di rielaborazione e di risignificazione di sé sollecitato dal doppio e contestuale sguardo all'indietro e in avanti, e dalla lettura del contesto di vita/lavoro entro cui si è iscritti<sup>4</sup>.

La prima conseguenza che deriva da una formulazione di *bisogno* in questi termini è sul piano metodologico, perché si rende necessario definire un modello differente da quello proposto dalla tradizionale "analisi dei bisogni", la quale è volta, pur nelle differenti formulazioni e strumenti messi in campo che provengono dai diversi autori che se ne sono occupati, a rilevare i bisogni concepiti come contenuti, dati, oggetti, da 'rilevare' per ricostruire le 'mancanze' del soggetto (accezione negativa), da colmare con l'azione educativa<sup>5</sup>.

Alcune ricerche-intervento condotte in questi anni mi hanno consentito di sviluppare un modello di 'esplorazione' del *bisogno*, un modello dinamico e pertanto sempre in divenire, in quanto dialogante con i feedback delle realtà che le ricerche sul campo via via ci propongono, che abbiamo denominato *MdB (Mappatura dei Bisogni)*. Non è questo il luogo in cui approfondire nel dettaglio questo modello e le sue fasi, accennerò pertanto molto brevemente ai suoi caratteri essenziali, rinviando chi volesse approfondirlo ad altri scritti già pubblicati.

La *Mappatura dei bisogni (MdB)* si propone come un dispositivo-processo volto non a trovare qualcosa che già c'è, piuttosto a fare emergere 'nuove narrazioni' a partire da un lavoro di *sensemaking* del/sul *bisogno*, delle narrazioni più produttive ossia capaci di – per così dire – mettere in forma il bisogno, inscrivendolo dentro una dimensione del reale, del realistico e del realizzabile, soggettivamente e socialmente inclusiva e capacitante, vale a dire narrazioni più adattive e generative di livelli 'organizzativi' di sé più articolati e complessi. È un modello:

- *sistemico-regolatorio*, in quanto il suo funzionamento tenta di riproporre le dinamiche poc' anzi tratteggiate a proposito della teoria di soggetto e di agire sociale che assumiamo;
- *dialogico*, in quanto si propone come meccanismo di introduzione di alterità nella narrazione identitaria al fine di problematizzarla e dinamizzarla;

---

<sup>4</sup> Cfr. A. MANFREDA, *Op. cit.*

<sup>5</sup> Cfr. R. PERÉZJUSTE, *Evaluación de programas educativos*, in M. S.VARELA, J.VALLÉS HERRERO, *Compendio conceptual de la Educación Social*, Ediciones Piràmide, Madrid, 2010; S. TRAMMA, *Pedagogia sociale*, Guerini, Milano, 2010; F. BOCHICCHIO, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma, 2012.

- di *ricerca*, perché mappa, interpreta, esplicita e trasforma assieme ai ‘destinatari-partecipanti’ i bisogni. È un’attività di ricerca nel senso formulato da Egle Becchi, vale a dire di “qualsivoglia teoresi e prassi intelligente, problematizzante, socialmente impegnata, di chiunque intervenga, con finalità di miglioramento liberatorio ed arricchente, sul comportamento dell’individuo che vive nella comunità”<sup>6</sup>;
- di *intervento*, in quanto istituisce un *setting* di riflessività che co-implicai partecipanti e promuove in essi percorsi di autoconsapevolezza, di modulazione e di autorganizzazione<sup>7</sup>.

La MdB mira ad istituire una relazione dinamica tra destinatari della MdB (cliente) e committente, in cui l’azione tecnico-professionale del committente (ex: ente erogatore di formazione, organizzazione, istituzione titolare di un progetto sociale) diventa fattore di sollecitazione e stimolo e attivazione del progetto del ‘cliente’ e viceversa l’utilità/valore che il cliente riesce a trarre dalla prestazione del committente, in ragione della sua narrazione, ma anche della sua competenza ad utilizzarla, retroagisce sull’azione tecnico-professionale del committente sollecitandone una ri-modulazione. Cliente e committente sono due sistemi autopoietici e aperti allo stesso tempo che si riconoscono e si definiscono nella reciprocità della relazione. La MdB, quando intervenga, assume funzione di promozione e di facilitazione dello scambio dialogico, di tipo regolatorio, tra destinatari e committente della MdB.

In termini di risultati possiamo dire che la MdB crea maggior valore per gli attori implicati, grazie ad un potenziamento delle loro capacità di scopo.

Una azione di MdB può costituire a nostro avviso una possibilità da percorrere rispetto alla necessità di instaurare quel dialogo attivo e abilitante l’utente universitario che proponevamo, in apertura di questa riflessione, rispetto ad un management didattico che possa costituire per l’Università l’organo ricettivo di collegamento con il territorio, grazie a cui riesce a modulare i suoi funzionamenti interni, la sua organizzazione e la sua offerta ed interpretare pienamente la *mission* di volano di innovazione e di crescita culturale sociale ed economica.

---

<sup>6</sup> E. BECCHI, *L’organizzazione della ricerca educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.

<sup>7</sup> A. MANFREDA, *La dimensione...cit.*, p. 156.

## Indicazioni bibliografiche

- E. BECCHI, *L'organizzazione della ricerca educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- F. BOCHICCHIO, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma, 2012.
- S. COLAZZO, *La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico*, in F. Bottaccioli (a cura di), *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*, Tecniche Nuove, Milano, 2011.
- S. COLAZZO, *Francisco Varela: una scienza per l'uomo*, in "Sipnei News. Rivista trimestrale della Società Italiana di Psiconeuroendocrinoimmunologia", n. 3, Roma, 2011, pp. 17-21.
- S. COLAZZO, A. MANFREDA, *Intercettare i bisogni dei territori e attivare le comunità*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- S. COLAZZO, A. MANFREDA, *La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione*, in P.C. ELLERANI (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, 2014, pp. 264-282.
- E. LÉVINAS, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr.it., Jaca Book, Milano, 1977.
- A. MANFREDA, *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, 2014.
- A. MANFREDA, *Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento*, in AA.VV., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Progedit 2016, pp. 243-265.
- R. PERÉZ JUSTE, *Evaluación de programas educativos*, in M. S. VARELA, J. VALLÉS HERRERO, *Compendio conceptual de la Educación Social*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2010.
- T.A. SEBEOK, S. PETRILLI, A. PONZIO, *Semiotica dell'io*, Meltemi, Roma, 2001.
- A. I. TAUBER, *L'immunologia dell'io*, tr. it., McGraw-Hill, Milano, 1999.
- S. TRAMMA, *Pedagogia sociale*, Guerini e Associati, Milano, 2010.
- C. VENULEO, *La formazione come riflessione generativa di significati. Un caso di studio sugli studenti di psicologia*, in "Psicologia scolastica", 11 (2), 2013, pp. 25-45.



## Manager didattico ed esigenze della persona

*Simona Iannaccone*

Il processo di aziendalizzazione che abbiamo confezionato intorno all'università negli ultimi tre lustri ha avuto diversi sostenitori ed anche qualche detrattore. In effetti la trasformazione dell'università con tinte più gestionali e aziendalistiche è venuta ad urtare prepotentemente con il vecchio modo di fare amministrazione e, in particolare, amministrazione universitaria. Ora, al di là delle critiche che si possano rivolgere alla riforma universitaria del nostro paese degli ultimi anni, è indubbio che ci sono alcuni elementi che hanno potuto anche produrre processi di umanizzazione del lavoro accademico. Qualcosa di più specifico è accaduto nelle università telematiche nate proprio con lo sguardo concentrato sull'utente, con l'attenzione particolare per una premialità delle professionalità esterne. Questa impostazione permette di favorire una nuova partecipazione dell'utenza con una buona risposta sul piano della società civile.

Nascono pertanto nuove sfide per gli atenei, tra le quali favorire la mobilità di studenti e docenti nell'ambito dell'internazionalizzazione della formazione universitaria, oltre che della ricerca; il raggiungimento di elevati standard di qualità per competere al livello internazionale; infine il miglioramento degli apparati di governance, intesi come maggiore efficienza e accountability. Lo stesso Consiglio d'Europa nelle *Considerazioni e Raccomandazioni* del settembre 2005 ha sottolineato come una *good governance* sia il presupposto necessario per il raggiungimento di elevati standard qualitativi, dando anche indicazioni relative alla garanzia dell'autonomia istituzionale e previsione di meccanismi che assicurino l'accountability dei soggetti e il coinvolgimento degli stakeholders.

Con gli obiettivi di Europa 2020, il ruolo dei sistemi di istruzione superiore si rafforza e diventa determinante nella strategia di promuovere il vecchio continente come "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del

mondo”, e di “realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”. All’università, oggi, è riconosciuta una valenza cruciale: da un lato è vista come uno dei motori di questa auspicata crescita socio-economica attraverso l’innovazione e la ricerca, dall’altro si sta affermando come un importante ambito competitivo tra i Paesi, sia in quanto generatrice di capitale umano qualificato, sia perché i milioni di studenti universitari in tutto il mondo rappresentano in sé un settore di mercato ad alto potenziale<sup>1</sup>.

Le università sono presentate dunque, come il fulcro delle conoscenze innovative, il cui compito fondamentale è quello di contribuire attivamente al bene nazionale della competitività economica anziché del bene universale della conoscenza in quanto tale. Inoltre le università sono chiamate non solo a produrre conoscenze innovative, ma soprattutto a produrre lavoratori dotati di risorse cognitive e competenze adatte sia per gestire e impiegare le nuove conoscenze, sia per generarne di nuove.

La prima conseguenza sostanziale di tale rappresentazione è una trasformazione dell’architettura organizzativa e delle figure professionali che la animano: organizzazione ormai tesa come una struttura aperta verso l’ambiente sociale e caratterizzata da una crescente densità di legami relazionali con istituzioni, organizzazioni e ambiti sociali<sup>2</sup>.

La seconda conseguenza è che la società della conoscenza (*Knowledge society*) ha riformulato il criterio di legittimazione del ruolo delle istituzioni universitarie<sup>3</sup>. In questa prospettiva si delinea un passaggio epocale dal modello universitario humboldtiano, di stampo ottocentesco, basato sulla natura pubblica dell’Università e sulla esclusiva relazione tra formazione e ricerca, verso una visione imprenditoriale, centrata su un’organizzazione più autonoma e flessibile degli atenei e sull’ampliamento delle loro tradizionali funzioni alle attività di ricerca, consulenza e sviluppo, proprio delle imprese<sup>4</sup>.

Un passo decisivo verso l’integrazione e il soddisfacimento dell’utente è stato il necessario orientamento culturale verso la considerazione dell’organizzazione università come sistema di processi che creano valore per il cliente<sup>5</sup>. In tal

---

<sup>1</sup> P. TOSI, *Gestire l’Università: le nuove frontiere del management*, in C.A.T. CASCIOTTI, *Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia, 2005, p.7; cfr.: N. PAPARELLA, *L’agire didattico*, Guida, Napoli, 2005.

<sup>2</sup> Cfr. M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell’autonomia didattica*, Edizioni Universitaria di Lettere Economia Diritto, Milano, 2011.

<sup>3</sup> L. GALLIANI, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie, funzioni* in L. GALLIANI, A.M. NOTTI, *Valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014, p. 35.

<sup>4</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Giapeto, Napoli, 2014, p. 15.

<sup>5</sup> Cfr., A. COMACCHIO, A. PASTORE., *La creazione del ruolo di manager didattico*, C. A. T. CASCIOTTI, *op. cit.*, p. 54.

senso, l'approccio all'integrazione che abbia come obiettivo preminente il soddisfacimento dei bisogni formativi dello studente ha richiesto sistemi organizzativi e di direzione del personale orientati alla gestione della struttura e ai processi di creazione del valore per l'utente. Una soluzione individuata è stata l'introduzione di un organo di integrazione, identificabile in una persona o un team che abbia l'esclusivo compito di coordinare specifici processi di servizio.

In questa prospettiva la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, a partire dagli anni 2000, e in seguito alla riforma dell'autonomia didattica delle Università italiane del 1999, con le sperimentazioni dei progetti *Campus* e *Campus One*, si è fatta portatrice di una nuova politica di sviluppo organizzativo delle università, basata sui presupposti di autonomia, valutazione, responsabilità e qualità<sup>6</sup>.

Questi due progetti hanno sperimentato un nuovo modello organizzativo per far fronte a tre sfide importanti:

- passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento, rivolgendo l'attenzione ad aspetti come strutture, curriculum studenti e mondo del lavoro;
- autonomia degli atenei, intesa come capacità degli atenei a trasformare non solo i servizi offerti, ma anche la cultura tradizionale dell'organizzazione universitaria, allineandosi ai parametri europei;
- concorrenza internazionale e molteplicità delle offerte formative.

Da queste sperimentazioni nasce la figura del *manager didattico*<sup>7</sup>, quale particolare figura del più generale profilo del manager pubblico. Con questa figura, infatti, assolutamente inedita nel panorama universitario italiano, si è costruita una funzione fondamentale di monitoraggio dei bisogni sociali dell'utenza e delle possibilità di adeguare la didattica alle richieste della società civile.

Tale impostazione dà la possibilità di incidere e compiere a volte una vera e propria rivoluzione copernicana nel rapporto docenti-studenti e di un sistema di auto ascolto della struttura dell'utenza al servizio della persona; il tutto per meglio catalizzare il raggiungimento della terza missione, funzione ormai fondamentale dell'università accanto a quelle classiche della didattica e della ricerca.

Tutta la problematica ruota intorno al discorso dell'*integrazione istituzionale* di un'azione sociale ed è imperniato su basi di carattere cognitivo e normativo. Come si può dedurre, tutta l'impalcatura ha un riferimento preminentemente sociale, in particolare, dal punto di vista di un dato soggetto agente, la definizione dei modelli dei diritti e degli obblighi reciproci nonché i criteri che li regolano nella loro reciproca interazione costituisce un aspetto decisivo dell'orientamento

---

<sup>6</sup> C.R. ALFONSI, *Origini e motivazioni del management didattico*, in C. A. T. CASCIOTTI, op. cit., p. 4.

<sup>7</sup> Cfr. A. COMACCHIO, A. PASTORE., *La creazione del ruolo di manager didattico*, C. A. T. CASCIOTTI, op. cit., p. 55.

generale di fronte alla situazione. Da qui l'importanza di un manager pubblico, con caratteristiche diverse dal vecchio dirigente amministrativo, che riesca ad avere sensibilità per l'offerta didattica soprattutto dal punto di vista dello studente.

Da questo punto di vista ci sono vari possibili modi di orientamento che comunque possono attestare il vantaggio che si ottiene rispetto al vecchio modo di fare università, sovente distratto dalle esigenze dei bisogni della persona, e di interiorizzazione di un criterio di cui una volta che si acquisisce la bontà, agire in conformità ad esso diventa un bisogno e una disposizione della stessa struttura universitaria a cominciare dalle personalità del soggetto agente, a prescindere da problematiche troppo individualistiche e cattedratiche che venivano a costituire l'essenza della struttura universitaria di tipo ottocentesco.

Questo atteggiamento è fondamentale per il problema dell'integrazione del sistema universitario e viene a costituire la motivazione principale all'interno di una struttura di modelli normativi di valore.

Già la *Guida dei Manager didattici* della CRUI nel 2000 traccia le 11 funzioni tipiche del manager didattico:

1. supportare l'alta direzione;
2. orientare e accompagnare gli studenti;
3. supportare i docenti interni ed esterni sul piano didattico e tecnico-amministrativo;
4. favorire l'interfaccia con le aziende e le istituzioni;
5. coordinare e monitorare le attività dell'Ateneo;
6. garantire l'interfaccia con gli uffici e le segreterie dell'Ateneo;
7. collaborare alla pianificazione e alla gestione delle attività didattiche;
8. monitorare la qualità dell'offerta didattica e dei servizi formativi;
9. contribuire alle attività di autovalutazione e valutazione;
10. sviluppare le attività di promozione ed informazione;
11. collaborare alla gestione economica e finanziaria.

Dal punto di vista organizzativo, il manager didattico si presenta come una figura trasversale, che opera al fine di contribuire, in maniera significativa, all'organizzazione e alla gestione della didattica secondo criteri di efficacia e di efficienza e con una particolare attenzione agli aspetti qualitativi del processo di erogazione dei servizi. Come indicato dal CRUI il Manager didattico non deve in nessun caso svolgere funzioni di docenza, deve intrattenere rapporti con tutti gli attori che concorrono all'azione universitaria, deve favorire la comunicazione fra l'interno e l'esterno, deve lavorare in prospettiva europea ed internazionale, deve maneggiare con assoluta padronanza il "processo produttivo" dell'Università nella quale opera<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> M. REA, *CampusOne e il management didattico*, in C. A. T. CASCIOTTI, *op. cit.*, p. 32.



Il manager didattico, dunque, è riconosciuto come facilitatore del processo di attuazione della riforma del processo formativo. Indipendentemente dal contesto organizzativo in cui è collocato, rappresenta il fattore di raccordo tra le componenti e l'elemento che ne favorisce il dialogo. Rappresenta dunque il responsabile operativo di alcuni processi<sup>9</sup>.

Il campo di appartenenza del Manager didattico è la didattica intesa come “sistema coordinato di attività e servizi di cui fanno parte la segreteria, la manutenzione adeguata di aule e attrezzature, l'innovazione tecnologica, la qualità dei servizi mensa, la chiarezza delle comunicazioni in bacheca, il rapporto con il territorio, con la cultura internazionale ed il mondo del lavoro e lo stretto legame con la pubblica amministrazione; ne sono anche parte integrante gli insegnamenti interdisciplinari e soprattutto la pluralità di tecnologie, stili e modalità di apprendimento contemplate dall'introduzione del sistema dei crediti”<sup>10</sup>.

Ma quale valore aggiunto rappresenta il Manager didattico per le esigenze dell'utente e la costruzione del suo integrale sviluppo in termini di individuo-persona?

La centralità della figura del manager didattico nei confronti degli studenti è racchiusa in tre cluster di attività: informazione; orientamento/accompagnamento; monitoraggio delle carriere.

La soggettività è una componente identitaria della persona, dove la formazione è una pratica orientata allo sviluppo armonico delle risorse integrali di ognuno.

Focalizzare l'attenzione sui bisogni e le esigenze dei diretti destinatari richiede di assumere indispensabili informazioni per progettare l'azione didattica, evitando di ridurre tale compito ad una trasmissione unidirezionale di conoscenze dal formatore ai discenti. Appare dunque fondamentale una figura che abbia una visione d'insieme e allo stesso tempo specifica delle esigenze richieste dal contesto e allo stesso tempo dei singoli destinatari del percorso formativo<sup>11</sup>.

In questo caso il manager didattico spinge il soggetto ad una profonda riflessione critica e ricorsiva sul problema/bisogno ed opera un raccordo tra docente e discente, permettendo la personalizzazione del percorso formativo in base ai bisogni e al contesto, prima e nel corso di questo. In questo caso è la funzione di facilitatore del manager didattico a restituire centralità alle persone nel processo di apprendimento, migliorare la qualità della formazione non più soltanto attraverso l'offerta, ma anche attraverso una domanda più consapevole e responsabile.

Il manager didattico funge anche da mediatore tra i bisogni che appartengono agli individui e il contesto sociale entro cui l'individuo è inserito. È in tale

---

<sup>9</sup> B. MARZIALI, D. CECERE, *Il management didattico in CampusOne: bilancio dell'esperienza*, in C. A. T. CASCIOTTI, *op. cit.*, p. 193.

<sup>10</sup> C.R. ALFONSI, *Origini e motivazioni del management didattico*, *op. cit.*, p. 7.

<sup>11</sup> M.T. MOSCATO, G. PINELLI, *Didattica universitaria e alta professionalizzazione*, in *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, Anno IV -Numero 12, 2014, p. 13.

contesto che il Manager didattico attiva il coinvolgimento attivo di tutti gli attori sociali che non sono soltanto coloro che intervengono nella relazione educativa.

Avendo una duplice visione, olistica e specifica dell'intero percorso formativo, il Manager didattico spinge il soggetto a "mobilitare progettualità in numerose direzioni": nello scegliere esperienze funzionali alla propria crescita personale, nell'impegnarsi attivamente a percepirsi responsabile rispetto al proprio apprendimento, nell'allestire condizioni adeguate per utilizzare il sapere in situazione; dalla capacità di apprendere al potere di agire<sup>12</sup>. Nell'enfatizzare la funzione sociale di valutazione del percorso formativo, il concetto di ricadute permette di ripensare sulle modalità e le forme in grado di incrementare la qualità complessiva dei processi formativi<sup>13</sup>.

Valutare le ricadute della formazione e degli apprendimenti esige un'azione indirizzata verso strumenti qualitativo-ermeneutici, capaci di valorizzare il carattere relazionale tipico dell'agire valutativo.

Nella prospettiva socio-costruttivista, l'agire valutativo si connota come una conversazione critico-riflessiva contestuale e intersoggettiva, processuale e dinamica<sup>14</sup>.

Si ha formazione nella misura in cui un percorso tende a concretizzarsi in scelte e decisioni sostanziali, dirette a "modellare se stessi, a "darsi forma" in un senso che quello stesso soggetto percepisce o riconosce come desiderabile<sup>15</sup>.

Come afferma Savina Cellamare, "nell'impostare un percorso formativo mirato al potenziamento delle competenze e delle abilità di studio degli adulti è opportuno operare su tre livelli, che tuttavia non costituiscono una gerarchia: cognitivo, metacognitivo e strategico. Al primo livello, cognitivo, si interviene proponendo strumenti, contenuti, strategie efficaci.

L'attivazione del livello metacognitivo implica il controllo consapevole sui processi di apprendimento attivati e sul loro andamento.

Infine, il livello strategico si riferisce al modo in cui sono organizzate e gestite le diverse risorse a disposizione di una persona che compie un percorso di apprendimento, ovvero le competenze, le abilità, gli strumenti, i materiali, i tempi, gli spazi, ecc.<sup>16</sup>. Tali livelli sono interagenti. Il tipo di apprendimento richiesto attualmente richiede di iscriversi nella logica del *LongLife Learning*<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> Cfr., F. BOCHICCHIO, *Formazione e persona*, in *For*, n. 89, Angeli, Milano, 2011.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> F. BOCHICCHIO, *La dimensione epistemologica. Apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach: un approccio alla capacitazione* in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia: Lecce, 2014, p. 45.

<sup>15</sup> M.T. MOSCATO, G. PINELLI, *op. cit.*, p. 14.

<sup>16</sup> S. CELLAMARE, B. GRASSELLI, *Essere tutti studenti all'università*, Armando, Roma, 2014, p. 15.

<sup>17</sup> Cfr., A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002.

Uno dei compiti cruciali che il manager didattico svolge è collaborare alla pianificazione delle attività didattiche e come tale concorre alla costruzione delle competenze e il potenziamento delle abilità che il mercato richiede e del quale il manager didattico rappresenta l'interlocutore. Secondo la definizione delle Raccomandazione del Parlamento Europeo del 2008 e del Consiglio del 23 aprile 2008<sup>18</sup> sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, la competenza è capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. In questo quadro al manager didattico è chiesto di promuovere e attuare percorsi imperniati su processi dinamici "la cui peculiarità risiede in una connotazione operatoria che non può prescindere dall'apprendimento e dallo sviluppo di repertori di competenze che, pur nelle loro specificità, mantengono i caratteri della flessibilità e della generalizzabilità"<sup>18</sup>.

L'agire didattico, che comprende la progettazione educativa, la comunicazione e la valutazione<sup>19</sup>, non può esimersi dal tenere conto delle peculiarità del contesto e degli attori sociali. A questa istanza l'analisi dei bisogni di formazione intende dare risposta, coinvolgendo i soggetti rispetto alle prospettive di sviluppo che essi immaginano per se stessi negli ambienti dove essi agiscono (sul piano della competenza) e inter-agiscono sul piano delle relazioni<sup>20</sup>.

L'analisi dei bisogni, unitamente al bilancio di competenze<sup>21</sup>, rende possibile verificare e allineare differenti istanze: organizzative e individuali e permette di centrare l'azione didattica sul soggetto da formare, assumendone in carico istanze, aspettative e identità che riguardano l'intera sua persona. Permette inoltre di predisporre positivamente i soggetti all'apprendimento, favorendo la comprensione di senso rispetto a carenze e traguardi.

La preminente funzione del manager didattico è quella della progettazione che non è solo costruzione di obiettivi formativi rispetto alla rilevanza dei bisogni del mercato e coerenti con i risultati attesi in termini di conoscenze-abilità-competenze, ma anche una riflessione epistemologica sui contenuti delle discipline, sulle loro finalità formative e professionalizzanti<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> S. CELLAMARE, B. GRASSELLI, *op. cit.*, p.19.

<sup>19</sup> N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p.13.

<sup>20</sup> A. MANFREDA, *Analisi dei bisogni formativi nella knowledge society*, in S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008, pp. 108-118.

<sup>21</sup> Cfr. A. DI FABIO, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze, 2002; A. MANFREDA, *L'esperto della formazione come counselor per l'occupabilità*, in F. BOCHICCHIO (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano, 2006, pp. 155-182.

<sup>22</sup> L. GALLIANI, *Le nuove forme della didattica in un'Università cambiata. Università Italiana, Università Europea*: <http://www.unicam.it/archivio/eventi/incontri/convegni/UniltaEU010207/do...>, 2007, p. 3.

Anche l'innovazione metodologica viene supportata da pratiche programmatiche di management accademico, volte a definire un'organizzazione modulare dei corsi e raccordi tra diverse discipline nei corsi di studio, al fine di favorire approcci critici integrati alla conoscenza, secondo la multidisciplinarietà e interdisciplinarietà nel segno olistico dell'unità dei saperi e della formazione di persone competenti, dotate dell'attitudine alla globalizzazione e contestualizzazione<sup>23</sup>.

Soprattutto nel caso delle università telematiche, accanto alle forme di auto-apprendimento con supporto di materiali multimediali, il Manager didattico affianca e incentiva altre modalità: un "apprendimento per scoperta", secondo la lezione di Bruner, caratteristica del paradigma interazionista, che considera la comunicazione didattica come sistema tecnologico di relazioni interpersonali significative.

La centralità della figura del Manager didattico appare indiscutibile ma, come afferma Nicola Paparella è necessario che si declini e si proietti per cerchi concentrici, coinvolgendo risorse molteplici e richiamando a sé persone, ruoli e azioni diverse. Come abbiamo visto, se all'inizio le motivazioni che hanno spinto alla creazione di tale figura all'interno delle università sono state riferite alla *Strategia di Lisbona* (2000) e al rinnovamento delle università secondo una struttura organizzativa multilevel, oggi il management didattico trova ulteriori motivazioni e riferimenti operazionali, legate principalmente ai processi di e-learning e da qui trasposti nell'ambito della didattica complessivamente messa in atto nelle Università.

Il fine ultimo della figura del Manager didattico è dunque lo sviluppo di quelle capacità di acquisire durevolmente saperi, di collegare le conoscenze nuove con quelle possedute, di costruirsi un sapere personale, di utilizzare quanto appreso per risolvere problemi, di comunicare il proprio sapere agli altri, di essere motivati ad apprendere per tutta la vita. In un'ottica di *lifelong learning*, l'obiettivo primario attraverso questa figura professionale è la realizzazione globale della persona secondo tre dimensioni dell'apprendimento: riflessivo, trasformativo, autodiretto e libero<sup>24</sup>. La formazione tecnico-scientifica (*training*), è caratterizzata dall'apprendimento riflessivo sulle pratiche, sulle azioni, sul fare, perché vi deve essere, allo stesso tempo, continuità e innovazione delle conoscenze disciplinari e delle competenze professionali. La seconda dimensione è la formazione organizzativo-sociale, favorita dall'apprendimento trasformativo, che sta alla base sia dello sviluppo professionale delle persone sia del miglioramento dell'organizzazione lavorativa e quindi della qualità dei prodotti o dei servizi rivolti ai clienti/utenti esterni. La terza dimensione, di formazione psico-sociopedagogica, finalizzata all'autonomia dell'individuo adulto in uno stadio avanzato del suo

---

<sup>23</sup> Cfr., C. COGGI (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.

<sup>24</sup> S. CELLAMARE, B. GRASSELLI, *op. cit.*, p. 19.

sviluppo, che viene favorita da un apprendimento autodiretto e libero rispetto alla scelta dei contenuti, dei modi e dei tempi. In questa prospettiva la formazione consiste in un processo di cambiamento globale della persona, mirante a conciliare sviluppo personale e adattamento socio-culturale.

## Indicazioni bibliografiche

- A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano, 2002.
- C.R. ALFONSI, *Origini e motivazioni del management didattico*, in C.A.T. CASCIOTTI, *Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia, 2005.
- F. BOCHICCHIO, *Formazione e persona*, in For, n.89, Angeli, Milano, 2011.
- F. BOCHICCHIO, *La dimensione epistemologica. Apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach: un approccio alla capacitazione* in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- F. BOCHICCHIO, *Autoformazione* in Gian Piero QUAGLINO (a cura di), *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- S. CELLAMARE, B. GRASSELLI, *Essere tutti studenti all'università*, Armando, Roma, 2014.
- C. COGGI (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- A. COMACCHIO, A. PASTORE, *La creazione del ruolo di manager didattico*, in C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia, 2005.
- DE WAAL P., *Un caso di eccellenza progettuale: la laurea triennale online in Scienze della Formazione Professionale della Università degli Studi di Padova* in P. CHECCUCCI, M. CUSMAI, L. ROSETTI, *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*, ISFOL, Roma, 2012.
- A DI FABIO, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze, 2002.
- L. GALLIANI (a cura di), *L'Università aperta e virtuale*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2002.
- L. GALLIANI, *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie, funzioni* in L. GALLIANI, A. M. NOTTI (a cura di), *Valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.
- A. MANFREDA, *Analisi dei bisogni formativi nella knowledge society*, in S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008.
- A. MANFREDA, *L'esperto della formazione come counselor per l'occupabilità*, in F. BOCHICCHIO (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea, Melpignano, 2006, pp. 155-182.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Giapeto, Napoli, 2014.
- C. MAZZA, P. QUATTRONE, A. RICCABONI, *Verso l'università bifronte? Complessità interne e semplificazione dei rapporti con l'esterno* in C., MAZZA, P. QUATTRONE, A. RICCABONI, *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- R. MELCHIORI, *I risultati di apprendimento e le competenze*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2012.

- R. MELCHIORI, *Dalle competenze ai risultati di apprendimento. Un frame work per l'organizzazione dei percorsi di studio*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2012.
- M.T. MOSCATO, G. PINELLI, *Didattica universitaria e alta professionalizzazione*, in Rivista Formazione, Lavoro, Persona, Anno IV -Numero 12, 2014.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Napoli, Guida, 2012.
- G. P. QUAGLINO, *Da uno scenario dell'apprendimento a un repertorio del far apprendere in ISFOL* (a cura di C. MONTEDORO), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Angeli, Milano, 2002.
- P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*", in C.A.T. CASCIOTTI, *Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia, 2005.
- M. VAIRA, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica*, Edizioni Universitaria di Lettere Economia Diritto, Milano, 2011.





# La gestione delle competenze, fra assetti disciplinari e prospettive interdisciplinari

*Calogero Di Carlo*

L'organizzazione dell'attività didattica, richiede il concorso combinato di diverse risorse, ciascuna delle quali apporta elementi di specificità.

Se in questi anni abbiamo prestato attenzione prevalentemente alla funzione di coordinamento e alla responsabilità dell'insieme, oggi ci interroghiamo anche sulla responsabilità di ciascun attore e quindi sulla originalità dei diversi apporti, soprattutto quelli che provengono dai titolari di ciascun insegnamento.

Lo facciamo utilizzando una prospettiva ben precisa quella che viene offerta dalla nozione di competenza<sup>1</sup>, nel senso che le competenze che un corso di studio promuove si alimentano di contenuti, di conoscenze, di informazioni e poi anche di abilità e di performance che riguardano le singole discipline.

Soprattutto l'esperienza compiuta nelle università telematiche ha dimostrato che un buon coordinamento è possibile soltanto a partire da una buona organizzazione di ciascuna disciplina<sup>2</sup>. Nelle università telematiche ci si è spinti ad elaborare un preciso modello didattico e sono state predisposte delle linee guida in maniera che ciascuna disciplina, pur nella sua autonomia, potesse poi concorrere e rendere più agevole la funzione di coordinamento affidata ad un manager didattico e ad alcuni suoi collaboratori, ciascuno con una propria specializzazione e con un'alta competenza di tipi tecnologico, vista l'esigenza di affidare ad una piattaforma l'intero impianto didattico.

---

<sup>1</sup> La nozione di competenza vien qui declinata nel senso indicato da N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss.

<sup>2</sup> Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.

Il nostro problema, allora, – quello che vogliamo affrontare in questo nostro contributo – è capire come possano essere gestite le competenze promosse da una disciplina, in maniera da farle associare e combinare alle competenze che giungono da un'altra disciplina e insieme produrre il quadro delle competenze assegnate ad uno specifico corso di studio.

Questo problema può trovare diverse soluzioni; ma non tutte possono vantare un buon livello di credibilità pedagogica.

Un primo fascio di possibili soluzioni inducono a considerare le interconnessioni, i collegamenti, le reti concettuali che si possono stabilire fra le diverse discipline.

Soprattutto quando gli insegnamenti vengono proposti attraverso forme di didattica affidate alle strumentazioni on line è relativamente facile (e comunque è sicuramente possibile<sup>3</sup>) stabilire intese organizzative in maniera che la proposta di un docente si raccordi a quella di un altro docente. Se, ad esempio, l'uno e l'altro affidano il proprio discorso a forme ipertestuali di lezione, sarà agevole condividere schede di lettura, schede Autore, o richiami bibliografici o pagine di approfondimento e così di seguito.

In questo caso il coordinamento didattico si spinge prevalentemente sul versante dell'allestimento dei materiali didattici e può trovare espressioni di massimo rilievo nella costruzione condivisa di una dispensa o nella elaborazione (anch'essa condivisa) di sussidi multimediali<sup>4</sup>.

In qualche caso, questo tipo di intesa può prolungarsi sino alle fasi della cosiddetta didattica interattiva<sup>5</sup>.

Il punto di forza di queste soluzioni è dato dalla più facile ed evidente apertura alle dimensioni della interdisciplinarietà, tanto più efficace quanto più differenziati sono i programmi delle discipline che si pongono in relazione. È utile una riflessione in proposito. Che vi possa essere e che anzi, vi sia fra discipline diverse una rete di relazioni, di nessi, di interconnessioni è questione che non si discute. Ciò che preme all'interno del nostro discorso, ovvero ciò che interessa agli appalti didattici è capire in che misura l'insegnamento e l'apprendimento

---

<sup>3</sup> Cfr. G. TRENTIN, *Gestire la complessità dei sistemi di e-learning*, in FOR - Rivista per la formazione, 57, Angeli, Milano, 2003, pp. 78-84. Si veda pure, del medesimo Autore, *Problematiche legate alla gestione della complessità di un sistema di e-learning*, in A. ANDRONICO, G. DETTORI, R. FERLINO, G. OLIMPO (a cura di), *Didamatica. Informatica per la didattica*, Atti del convegno annuale Didamatica, Genova, 2003, pp. 1-8.

<sup>4</sup> Un esempio d'eccellenza: B. BONIOLO, C. SPADARO, *L'ambiente di apprendimento integrato per la didattica avanzata della Scuola di dottorato in Neuroscienze dell'Università di Torino*, in *Didamatica. Informatica per la didattica*, AICA, Trento, 2009.

<sup>5</sup> Interessante, in proposito, il cosiddetto Progetto Kiro. Cfr. E. CALDIROLA, A. MARINI, *Progetto Kiro: didattica interattiva ed integrata presso la Facoltà di Farmacia* [Università di Pavia], in *Journal of e-Learning and Knowledge Society* [vers. it.], v. 4, n. 3, Giunti, Firenze, 2008, pp. 109-118.

possano farsi capace di rilevare e di valorizzare somiglianze, analogie, accostamenti, elementi di complementarità o anche di differenza e di contrapposizione<sup>6</sup> e poi anche e principalmente come tutto questo possa favorire l'investigazione scientifica secondo linee di sviluppo ampie e comprensive.

Le ipotesi di coordinamento didattico sin qui esaminate sembrano favorire le reti concettuali, gli interscambi di modelli e di significati, l'unità dinamica del sapere.

Ci sono però dei punti di incertezza e forse persino qualche aspetto di criticità riferibili non già o non tanto a quel che si fa, quanto a ciò che resta sottinteso e non esplicito. L'operazione che si compie, infatti, assomiglia al tentativo di sviluppare un magnifico percorso, senza però precisare verso dove si va e soprattutto senza dire perché vi si va.

Proprio per questo nel coordinamento didattico molti preferiscono partire da altra prospettiva.

La prospettiva di partenza che più soddisfa gli specialisti di molte discipline insegnate in università<sup>7</sup> è quella che fa perno sull'impianto epistemologico, sulla selezione delle conoscenze proposte agli allievi e sulle abilità che si reputa utile attivare. In questo caso i punti di partenza che meglio si individuano sono le regole euristiche della disciplina. Questo tuttavia non facilita il dialogo e l'intesa, perché invece spinge verso forme di isolamento che in certa misura ne derivano come conseguenza pressoché ineludibile. Scelte procedurali di questo tipo restituiscono una didattica forse persino più rigorosa (sotto il profilo scientifico), ma anche in qualche misura disarticolata. L'intesa fra le discipline viene considerata come effetto indiretto, dovuto quasi esclusivamente all'iniziativa dell'allievo. La didattica si presenta come una magnifica tavola, ben imbandita e ricca nella sua offerta. L'allievo sceglie, preleva ed assimila. L'armonia ne consegue come contrassegno del sapere e come espressione dell'esercizio operativo del sapere<sup>8</sup>.

È evidente che resta poco spazio per la gestione responsabile della didattica che trova il suo punto di efficace espressione nella oculata scelta della proposta didattica, nella prudente costruzione del curriculum, nella intelligente selezione del programma. Nulla di più. Certamente nulla che abbia a svilupparsi lungo il percorso formativo e che coinvolga ruoli e responsabilità distinte.

---

<sup>6</sup> È ancora molto utile la lettura di R. TITONE, *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma, 1977.

<sup>7</sup> Cfr. G. BROUSSEAU, *Les obstacles épistémologiques et les problèmes in mathématiques*, in *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 4, 2, 1983, pp. 165-198. D. ANTISERI, *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma, 2000. B. D'AMORE, *Il ruolo dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti di matematica nella scuola secondaria*, in *La matematica e la sua didattica*, 4, 2004, pp. 4-30.

<sup>8</sup> Possono qui tornare utili le interessanti riflessioni di L. OGGERO, *Alla ricerca di nuove rotte manageriali. L'azienda tra apprendimento e desiderio*. v. 15. Angeli, Milano, 1998.

Tentare un accostamento, in questi casi, significa quasi sempre condannarsi a schematismi di tipo gerarchico che si affidano e si traducono in un'ampia serie di propedeuticità più o meno rigide e più o meno graduate.

In questi contesti è molto probabile che il coordinamento didattico rifluisca verso i campi tutto sommato "tranquilli" della intesa procedurale: quante ore, ogni quanto tempo, per quante pagine, con quali intervalli e così via. Non ci si avventura sui modelli euristici, sui concetti, sugli schemi mentali... basta intendersi sui tempi, i modi, i ritmi: su tutto l'armamentario della esteriorità. È il contesto in cui predominano le "linee guida" e in cui fanno capolino, inevitabilmente, indicatori di tipo quasi esclusivamente quantitativo.

C'è però una terza gamma di soluzioni, sicuramente meno praticate, ma altrettanto sicuramente più efficaci, per le quali si prevede un orientamento completamente diverso in ordine all'idea stessa di competenza.

Si tratta di una prospettiva che consideriamo vincente e rende davvero significativo l'intero discorso del coordinamento responsabile, che altrimenti non si andrebbe molto al di là di operazioni di mero efficientismo funzionale. In questa terza prospettiva, invece, ha davvero senso discutere di una serie di aspetti per i quali il management si configura come attività che impegna in forme di interazione incidenti sul profilo stesso della proposta didattica, sulla sua connotazione qualitativa e sul suo incardinamento all'interno della globalità del compito formativo dell'istituzione.

Si tratta di modalità che trovano la propria radice motivazionale e la loro regola organizzativa nel nesso che lega insieme l'identità scientifica della disciplina d'insegnamento e le finalità formative dell'intero corso di laurea.

È almeno dal 1999 che si discute in Italia e, più in generale, nell'area europea della istruzione superiore<sup>9</sup>, della esigenza di curvare l'intero assetto di ciascun corso di studio verso un obiettivo formativo, in forza del quale si mobilita l'attenzione dell'Ateneo e degli stakeholders (studenti, famiglie, apparati professionali, sindacati, comunità locale) sia nella fase dell'istituzione del Corso sia nelle fasi di accreditamento e di ri-accreditamento.

Nella gran parte delle esperienze, tuttavia, questa attenzione non si è ancora spinta verso il punto nodale: quello che si radica al centro stesso dell'impianto disciplinare, richiamando e coinvolgendo le competenze attivate dalle diverse materie<sup>10</sup>.

D'altro canto, quando, discutendo di competenze, si vanno a cercare i livelli di conoscenza e di abilità che lo studente deve manifestare alla fine del Corso di

---

<sup>9</sup> Cfr. R. MOSCATI, *Le trasformazioni dell'università italiana* in *Scuola democratica* 1.1, 2010, pp. 80-101.

<sup>10</sup> Cfr. A. SERBATI, C. ZAGGIA, *Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari*, in *Italian Journal of Educational Research*, 9, 2014, pp. 11-26.

studio, è evidente che ci si deve raccordare alle esperienze compiute, più ancora che agli impianti epistemologici o ai dettagli informativi, che sono sicuramente utili anch'essi, ma che prendono rilievo soltanto all'interno di quadri comportamentali aggregati.

Diventa allora determinante un assetto organizzativo nel quale la singola disciplina e il concerto globale delle discipline possano trovare aggregazione e integrazione funzionale, al servizio del profilo generale dell'allievo.

La stessa prospettiva disciplinare, in questo caso non nasce dalle "intese" fra docenti, ma da qualcosa che è strettamente coerente con le competenze che l'allievo acquisisce, esercita e sottopone a verifica.

Competenze, finalità del Corso di studio, organizzazione sistemica della didattica e assunzione di responsabilità condivise non sono che facce distinte di un medesimo poliedro che in sé contiene e fa agire l'intero assetto organizzativo e la totalità delle esperienze del lavoro formativo dei Corsi di studio.

## Indicazioni bibliografiche

- D. ANTISERI, *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma, 2000.
- B. BONIOLO, C. SPADARO, *L'ambiente di apprendimento integrato per la didattica avanzata della Scuola di dottorato in Neuroscienze dell'Università di Torino*, in *Didamatica. Informatica per la didattica*, AICA, Trento, 2009.
- G. BROUSSEAU, *Les obstacles épistémologiques et les problèmes in mathématiques*, in *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 4, 2, 1983, pp. 165-198.
- B. D'AMORE, *Il ruolo dell'epistemologia nella formazione degli insegnanti di matematica nella scuola secondaria*, in *La matematica e la sua didattica*, 4, 2004, pp. 4-30.
- E. CALDIROLA, A. MARINI, *Progetto Kiro: didattica interattiva ed integrata presso la Facoltà di Farmacia [Università di Pavia]*, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society [vers. it.]*, v. 4, n. 3, Giunti, Firenze, 2008, pp. 109-118.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- R. MOSCATI, *Le trasformazioni dell'università italiana* in *Scuola democratica* 1.1, 2010, pp. 80-101.
- L. OGGERO, *Alla ricerca di nuove rotte manageriali. L'azienda tra apprendimento e desiderio*. v. 15, Angeli, Milano, 1998.
- N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss.
- A. SERBATI, C. ZAGGIA, *Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari*, in *Italian Journal of Educational Research*, 9, 2014, pp. 11-26.
- G. TRENTIN, *Gestire la complessità dei sistemi di e-learning*, in *FOR - Rivista per la formazione*, 57, Angeli, Milano, 2003, pp. 78-84.
- G. TRENTIN, *Problematiche legate alla gestione della complessità di un sistema di e-learning*, in A. ANDRONICO, G. DETTORI, R. FERLINO, G. OLIMPO (a cura di), *Didamatica. Informatica per la didattica*, Atti del convegno annuale Didamatica, Genova, 2003, pp. 1-8.
- R. TITONE, *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma, 1977.

## Modelli di management e nuove prospettive evolutive

*Lucia Martiniello*

### *Il modello humboldtiano*

“Si voglia o no il paradigma di riferimento per le università è ancora quello che deriva dalla grande riforma dell’Università di Berlino del 1810. Sino a qualche anno fa, lo si diceva *modello* humboldtiano; oggi, non senza ragione, lo si ricorda come il *mito* di W. von Humboldt<sup>1</sup>, perché in molti hanno creduto di poter prendere le distanze o hanno pensato che si fosse nel mezzo di una svolta, verso una nuova frontiera della formazione universitaria e per questo hanno preferito definirlo come mito, quasi ad esorcizzarne le suggestioni”<sup>2</sup>. Ed ancora “Un mito, comunque, e al tempo stesso un modello, un modello ancora efficace, da studiare e da capire, da interpretare e da attualizzare, per quel suo proclamare la centralità irrinunciabile della ricerca e, conseguentemente, il nesso essenziale che lega insieme, indissolubilmente, *libertà di ricerca e premura didattica; autonomia gestionale e soggezione alla verità*”<sup>3</sup>.

Cinque anni fa N. Paparella scriveva queste parole nel saggio introduttivo alla ricerca sul management didattico<sup>4</sup> e le sue parole sono ancora più attuali, più moderne quasi *nuove* nel contesto universitario attuale.

Oggi, al nesso essenziale tra didattica e ricerca, del modello humboldtiano viene aggiunta una forte attenzione alla qualità della Terza Missione intendendo

---

<sup>1</sup> W. VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schrifte*, I-XVII, Preussischen Akademie Der Wissenschaften, Berlin, 1903-36, lavori in gran parte ristampati in edizione italiana in W. VON HUMBOLDT, *Università e umanità*, scritti a cura di F. TESSITORE, Guida, Napoli 1974.

<sup>2</sup> N. PAPARELLA, *L’università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli 2012, p. 15.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>4</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli 2012.

per essa un'apertura, delle università, verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze<sup>5</sup>.

I procedimenti normativi e le linee guida dell'Agenzia di valutazione del sistema Universitario (Anvur) hanno dato grande rilievo a questa "nuova" *mission* degli Atenei, presentandola come innovazione del sistema universitario e chiedendone una gestione secondo i principi di qualità.

A noi è ben chiaro che gli Atenei si sono sempre occupati di Terza missione e che questa non è una scoperta di oggi, ma è sempre stato uno dei compiti delle università; difatti "non si può parlare di terza missione distaccandola dall'attività di ricerca o dall'attività di didattica. I tre compiti che la storia assegna all'università sono soltanto tre distinte facce di un *unico universo funzionale*"<sup>6</sup>.

Sembra quasi che la volontà di rinnovare debba trovare sponde e supporti sul conio di nuove espressioni o al massimo nel rimodernarne le esistenti. Per noi l'università è sicuramente il luogo in cui si svolge la ricerca, i cui contenuti diventano didattica per gli studenti, e capacità di porsi in relazione con la società o con il gruppo sociale di riferimento, per comprenderne le esigenze e le aspettative, e per elaborare efficaci risposte ai bisogni della società, in un continuo rapporto di interscambio<sup>7</sup>.

A tutto questo pensiamo quando torniamo a proporci le domande su come "maneggiare" il complesso organismo che chiamiamo università; quando ci chiediamo come amministrarlo o come gestirlo, soprattutto quando riflettiamo sulla complessità di questa organizzazione che ha ogni giorno bisogno di rinnovarsi e di ritrovarsi, di confrontarsi con il proprio passato e di proseguire il suo cammino verso il futuro, mantenendo la barra del timone sempre fissa verso la formazione, a vantaggio di generazioni capaci di rispondere alla complessità del sociale, della contemporaneità, della cosiddetta liquidità<sup>8</sup> della società culturale ed economica di oggi e di tutte le possibili novità del domani.

### *Elementi costitutivi e modelli di management*

"A due secoli dalla riforma di W. von Humboldt, dopo le tragedie del secolo breve, dopo l'avvento dell'università di massa – come si disse negli anni settanta – dopo la crisi della modernità, nel bel mezzo della rivoluzione tecnologica e nel groviglio delle tensioni della globalizzazione, i nodi fondamentali dell'u-

<sup>5</sup> Cfr. documenti e linee guida sulla Terza Missione [www.anvur.it](http://www.anvur.it)

<sup>6</sup> N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014, p. 27.

<sup>7</sup> A. BIANCHI, *Presentazione*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014, p. 7.

<sup>8</sup> Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Bari, 2011.



niversità sono ancora, sostanzialmente, gli stessi, pur con la complicazione di qualche ulteriore interferenza di non trascurabile rilievo”<sup>9</sup>.

Riteniamo che proprio per queste interferenze di non trascurabile rilievo è necessario che si sviluppino esperienze di management ovvero “un insieme ordinato di procedure di condivisione, di sintesi, di trasmissione, di governo e di gestione delle conoscenze distribuite all’interno di una organizzazione a grande complessità”<sup>10</sup>.

Questa idea di *complessità* è la prima e fondamentale connotazione di ogni modello di management perché complesso è il contesto di riferimento (l’università), perché complessa è la società e la cultura nel cui bacino si radica la medesima università e poi anche perché complesse sono – e non potrebbe essere diversamente – le operazioni di management<sup>11</sup>.

Abbiamo provato a definire i possibili elementi di qualsivoglia esperienza di management didattico in università, provando a schematizzare i possibili punti di attenzione o i plausibili elementi costitutivi.

---

<sup>9</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, cit., p.17.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>11</sup> Un’altra utile annotazione è data, nel discorso del Rettore Tosi, dal concetto di *governo*, in un costrutto di discorso che fa pensare al governo delle conoscenze: una prospettiva di analisi che merita d’essere richiamata e sottolineata. Così come merita un richiamo tutto quanto si sottintende con “insieme ordinato” o anche con l’espressione “procedure di condivisione”. Si tratta di nodi e questioni che si ritrovano poi in molte esperienze e che quindi fanno pensare ad aspetti strutturali meritevoli di approfondimento. Cfr. P. TOSI, *Gestire l’Università: le nuove frontiere del management*, in C. A. T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi per la nuova università. Dal manager al management*, Fondazione CRUI, Roma 2005.

| Elementi costitutivi del management didattico in università |  |
|---|--|
| Il campo d'azione   | Aspetti parziali o invece livelli di tipo sistemico?   |
| Lo spazio delle decisioni e delle scelte                    | Di pertinenza di altre istanze gestionali (quelle politiche) o rientrano nel campo di azione del management didattico? |
| Gli interventi sui processi                                 | Cura o anche scelta dei processi?  |
| I compiti   | Chiaramente definiti o con margini di ambiguità?   |
| Punti di riferimento primario                               | Le norme, le attese, gli obiettivi, gli standard, le possibili ricadute, i processi migliorativi?                      |
| La relazione fra i diversi attori                           | Un management concentrato o distribuito?   |
| Il riferimento all'autonomia                                | Un'autonomia ... agita o soltanto ipotizzata?  |
| La competizione   | Il suo spazio e il suo significato   |
| Il cambiamento  | Assente? Presente come cambiamento o come transizione?   |

### Schema 01<sup>12</sup>

Questi elementi costitutivi ci sono utili al fine di inquadrare e ragionare sui quelli che possiamo definire punti di attenzione per riflettere sul complesso processo del management in università. Individuare *il campo d'azione, lo spazio delle decisioni e delle scelte, gli interventi sui processi* significa avviare procedure di management che tengano conto del possibile campo sistemico o della gestione di aspetti parziali del processo formativo universitario; definire *i compiti, i punti di riferimento primario, individuare la relazione fra i diversi attori* significa guardare i processi, ottimizzare i procedimenti, definire i percorsi, coinvolgere tutte le figure o soltanto una parte degli attori (docenti, tutor, personale amministrativo, portatori d'interesse); e ancora individuare se vi sono possibili ambiti di *autonomia*. Sviluppare *competizione e cambiamento* sono certamente elementi che consentono di individuare i procedimenti e i processi che vanno governati, "accuditi" e sviluppati nella complessa gestione dell'università.

Operando su questi temi, guardando alle esperienze effettive compiute in Italia e in Europa nell'ultimo decennio e considerando i possibili (e desiderabili) sviluppi di quelle esperienze, anche alla luce di suggestioni che possono giungere dagli studi sul funzionamento delle organizzazioni, a noi sembra di poter individuare almeno sei modelli di management didattico<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Schema tratto dal ns. volume *Università. Verso nuovi modelli di management*, cit.

<sup>13</sup> È appena il caso di dire che nelle esperienze effettive si possono rintracciare aspetti,

Riteniamo utile, per sviluppare il discorso, riprendere alcuni passaggi fondamentali, nodali del precedente lavoro adattandoli e rielaborandoli alla luce delle esperienze e delle attuali ricerche sviluppate nel settore.

### *Management burocratico*

| <i>Denominazione</i>   | <i>Aspetti essenziali</i>  | <i>Criteriologia</i> |
|------------------------|--|----------------------|
| Management burocratico | <p>Aspetti procedurali di tipo lineare.</p> <p>Si esprime in sequenze di azioni che si ripetono nel tempo.</p> <p>Punta a efficienza nel servizio.</p> <p>Sovente è delegato a funzionari.</p> | Basato sulle norme   |

Il modello di management burocratico pone a fondamento dell'azione il formale rispetto della norma secondo procedure ben definite e continuamente verificate nella loro puntuale esecuzione.

Lo stile di lavoro è rappresentabile secondo schemi di tipo lineare, sequenze di azioni scandite in funzione dell'efficienza del processo, in ossequio a delibere, regolamenti, fogli di lavoro dove ogni cosa è prevista e formalmente classificata.

Non si può parlare di programmazione, ma di pianificazione dei protocolli più consoni alla procedura: è lo spazio dell'esecuzione, sino al punto di rendere scarsamente utile la presenza di un manager, nel senso vero della parola; al più occorre un supervisore, qualcuno che abbia il compito di controllare e di verificare che in ogni ambito si attui l'esatto processo, e predisponga gli opportuni regolamenti per gli ambiti non ancora disciplinati.

Il manager, in questo modello, si preoccupa che gli atti vengano prodotti, verifica il tempo e il luogo, l'ufficio che ha agito, gli attori che sono intervenuti, i verbali che sono stati prodotti. Valuta se vi sia stata una corretta osservanza delle procedure nel rispetto dei regolamenti e delle deliberazioni, e cataloga esiti ed effetti sulla scorta della fedele osservanza dei percorsi amministrativi.

Si può dedurre che il profilo del management burocratico, così come qui è stato sintetizzato<sup>14</sup>, non dovrebbe trovare ampi ambiti di applicazione nell'attuale sistema universitario se non in piccoli segmenti amministrativi essendo suben-

---

momenti, o fasi che appartengono a più di un modello. Se qui si approfondisce distintamente la configurazione di ciascun modello, lo si fa per rendere evidente come agiscano e come interagiscano funzioni, ruoli, compiti, attori e portatori di interesse.

<sup>14</sup> Per un discorso più esaustivo si veda il mio volume, *Università. Verso nuovi modelli di management*, cit., pp. 57-60.

trati attori e portatori di interesse che chiedono formazione e risposte a bisogni sempre più complessi.

### *Management lenticolare*

| <i>Denominazione</i>   | <i>Aspetti essenziali</i>   | <i>Criteriologia</i> |
|------------------------|---|----------------------|
| Management lenticolare | <p>Coglie ed approfondisce nuclei o aspetti parziali, cluster di attività.</p> <p>Privilegia la tenuta dei piani di studio, l'accesso alle prove d'esame, l'organizzazione degli insegnamenti.</p> <p>Manca di schemi interpretativi sistemici.</p> | Basato sulle attese  |

In questo tipo di management alcune questioni vengono poste sotto lente di ingrandimento tralasciando l'insieme dei processi o degli ambiti (per questo l'espressione lenticolare).

I cluster o segmenti di attività che vengono più facilmente e più frequentemente "maneggiati" sono i bisogni di alcuni gruppi di riferimento ossia di alcuni *stakeholders* che pongono esigenze e richieste specifiche per i loro fabbisogni di formazione.

Non si può, quindi, parlare di una vera progettazione e, in alcuni casi, nemmeno di una programmazione, anche se vi possono essere compiti e funzioni per i quali viene sviluppato un lavoro finalizzato alla piena efficienza di alcuni servizi in risposta ad esigenze che l'istituzione ritiene di dover accogliere.

Il risultato – in alcuni casi pur apprezzabile – non trova condivisione nella complessità del sistema perché risponde soltanto ad aspetti parziali e non alla totalità del sistema stesso; infatti quando prevalgono esigenze particolari e/o urgenze di dare risposte ad esigenze specifiche o a istanze localizzate, viene meno il bisogno di schemi interpretativi sistemici e il successo non è che l'esito (eventuale) della intraprendenza e della competenza degli "addetti" ai lavori<sup>15</sup>. L'attenzione è perciò totalmente rivolta alla soddisfazione e al gradimento degli attori coinvolti nel processo e manca (o è vistosamente carente) una *vision* unitaria, una *mission* condivisa e un *project management*.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 60-62.

## Management sistemico/gestionale

| Denominazione                   | Aspetti essenziali   | Criteriologia          |
|---------------------------------|--|------------------------|
| Management sistemico/gestionale | I compiti vengono definiti in ragione di obiettivi predefiniti.<br>Vengono attivati circuiti di regolazione.<br>Diffusi processi valutativi.<br>Recupero positivo dei risultati della valutazione. | Basato sugli obiettivi |

Il Management sistemico/gestionale, a nostro modo di vedere, ha tre caratteristiche fondamentali che meritano di essere qui segnalate: l'intenzionalità dei processi gestionali, la sistematicità e l'attivazione di processi di feed-back.

Non sono soltanto le regole e le procedure che garantiscono il raggiungimento dell'obiettivo – come per i precedenti modelli –, ma è lo stesso raggiungimento dell'obiettivo che conferisce credibilità alla procedura: l'intenzionalità, appunto, di raggiungere determinati obiettivi.

La sistematicità, altro elemento chiave di questo modello, è legata all'assunzione della *mission* dell'intera istituzione come finalità di ciascun ufficio, la qualcosa consente il più facile raggiungimento di apprezzabili livelli di efficienza e di efficacia, in una visione d'insieme che permette di recuperare in un disegno unitario tutti i compiti dell'istituzione, senza trascurarne nessuno. Si pensi, ad esempio, alle scelte interne dell'Ateneo che tengano anche conto delle esigenze poste dalla società civile e dal mercato del lavoro, anche al di là della cosiddetta Terza Missione.

L'attivazione di processi di feed-back ci fa considerare l'errore come funzionale all'autoregolazione dell'intero sistema e, quindi, capace di garantire il raggiungimento dei risultati attesi.

Tale modello richiede certamente funzioni di management condiviso perché spesso cambiano, e in maniera radicale, gli assetti istituzionali, amministrativi e didattici degli Atenei che devono interagire fortemente e proficuamente per rispondere alle istanze di formazione richieste dai singoli utenti e dal mercato.

In questo modello si avverte, pertanto, la necessità di azioni e momenti di valutazione, di processi di monitoraggio e di verifica allo scopo di controllare il raggiungimento degli obiettivi anche parziali e la soddisfazione delle "parti interessate".

La necessità di rispondere alle richieste specifiche e settoriali, spesso su richiesta di *stakeholders*, spinge i responsabili delle strutture didattiche e amministrative verso soluzioni pragmatiche e operative allo scopo di offrire un servizio che soddisfi la richiesta e gratifichi l'utenza.

Si avvia perciò, con questo modello, un discorso sui momenti e sui processi valutativi che mirano al recupero positivo dell'esperienza attuata; i risultati della valutazione diventano il punto di partenza per programmare ed erogare nuovi servizi.

Il modello sembra perciò imporsi all'attenzione dell'osservatore come modalità estremamente apprezzabile sotto il profilo della efficienza e della efficacia, anche se non mancano motivi di criticità come può essere la mancata considerazione della efficacia a medio/lungo tempo, o la possibile elaborazione degli obiettivi in un assetto che spinga verso un continuo accrescimento qualitativo.

### *Management aziendalista*

| <i>Denominazione</i>    | <i>Aspetti essenziali</i>  | <i>Criteriologia</i>  |
|-------------------------|--|-----------------------|
| Management aziendalista | <p>Ricerca della massima efficienza. Forte impulso alla pianificazione.</p> <p>Ottimizzazione risorse/risultati.</p> <p>Riduzione degli "scarti".</p> <p>Massima cura nel rapporto crediti/impegno didattico/risultati.</p> <p>Fidelizzazione degli studenti.</p> <p>Formazione risorse umane.</p> | Basato sugli standard |

Negli ultimi anni, si è andata facendo strada, con sempre maggiore successo, l'idea che l'università potesse o dovesse organizzarsi su base aziendalistica.

Va subito detto che del modello aziendale, la cosa che più ha interessato e si è percepita come innovativa, è la prevedibilità del prodotto e la sua replicabilità. Detto in altri termini, si è posto subito il problema di rendere confrontabili gli Atenei, sotto il profilo del loro prodotto (i titoli di studio conferiti) e questo, grazie anche all'interferenza proveniente dai discorsi sulla qualità condotti in riferimento ai cosiddetti standard: gli standard di prodotto, gli standard di qualità<sup>16</sup>, ecc.

<sup>16</sup> Per un esame al tempo stesso critico e proattivo, cfr. N. PAPARELLA, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pp. 145-158.

Le università, in questo momento, guardano con interesse al modello di management aziendalista, fondano (o cercano di farlo) i procedimenti su standard, ossia su livelli attesi di qualità del servizio per rispondere alle istanze dell'utenza e per fronteggiare gli esiti dei processi di valutazione messi in campo dal Ministero e dall'Anvur con il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento).

Bisogna in questo modello ottimizzare le risorse e i risultati, cercando di ridurre gli scarti e le inefficienze, ponendo massima cura alla programmazione ed ai risultati da raggiungere.

Il modello richiede una linearità di azioni e uno step di sequenze molto articolato che esige collaborazione e condivisione di procedure da parte di tutti gli attori che partecipano all'offerta formativa. In questo modello l'università può guardare con occhio attento alla fidelizzazione degli studenti, predisponendo strategie comunicative e di servizio che possono trovare riscontro anche per futuri percorsi professionalizzanti<sup>17</sup>.

La ricerca della massima efficienza, punto centrale di questo modello di management, richiede necessariamente la collaborazione delle diverse aree di lavoro e di sviluppo dell'università; coinvolge funzionari, docenti, ricercatori e persino studenti.

Da queste istanze nasce l'esigenza di una figura di raccordo e di supporto che, come nelle aziende, si fa carico delle politiche gestionali e commerciali per raggiungere gli standard produttivi. Da qui la prima sperimentazione della figura del manager che affianca i funzionari amministrativi e il personale docente, in particolare il Preside, il Direttore di dipartimento e il Presidente di corso di laurea, figure alle quali è demandata la progettazione dell'offerta formativa delle Facoltà.

Si avverte da subito l'esigenza di individuare spazi e competenze in grado di dare il giusto supporto ad azioni di progettazione, di gestione e integrazione organizzativa, di comunicazione interna ed esterna alle strutture didattiche con particolare attenzione agli studenti, di monitoraggio e valutazione, di gestione delle relazioni esterne.

*È da queste esigenze che si avverte il passaggio dal manager al management come responsabilità da condividere.*

Questi compiti, infatti, richiedono conoscenze e capacità peculiari che attono in prima approssimazione all'area dell'organizzazione e della comunicazione e che presuppongono competenze relazionali, di coordinamento e di gestione di gruppi e reti complesse, di lettura e di analisi del contesto progettuale, di monitoraggio e di valutazione dei risultati e, quindi, di gestione, analisi e presentazione dei dati<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Si veda: *Università. Verso nuovi modelli di management*, cit., pp. 66-70.

<sup>18</sup> B. BONIOLO, *Dal manager al management didattico: ipotesi organizzative, organico, inquadramento, costi, supporti tecnologici*, in C.A.T. CASCIOOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione*

Questo modello di management aziendale viene oggi arricchito da un nuovo modello che si indirizza verso una maggiore attenzione alle ricadute progettuali e ai momenti di monitoraggio e valutazione (management reticolare).

Va ricordato che il contesto culturale, sociale ed economico ha subito mutamenti così profondi da esigere e richiedere una continua flessibilità, malleabilità e professionalità che interpreti le grandi rivoluzioni sistemiche che la contemporaneità quotidianamente ripropone, tenendo anche conto di orizzonti che spaziano verso le grandi politiche comunitarie ed internazionali. Tutto ciò spinge il sistema universitario ad impegnare tempi e finanziamenti per la formazione delle risorse umane.

### *Management reticolare*

| <i>Denominazione</i>  | <i>Aspetti essenziali</i>  | <i>Criteriologia</i>  |
|-----------------------|--|-----------------------|
| Management reticolare | Gestione distribuita fra più soggetti e secondo programmi condivisi.<br>Condivisione di decisioni e scelte.<br>Forte impulso alla programmazione.<br>Attenzione ai portatori d'interesse.<br>Misura del successo anche in tempi medi.<br>Strumenti di monitoraggio dei processi.<br>Ampio spazio per le tecnologie.<br>Formazione delle risorse umane. | Basato sulle ricadute |

Si è oggi convinti che i risultati della formazione debbano essere osservati e valutati, sia a ridosso del percorso formativo (in itinere e a conclusione) sia a distanza di tempo. Tanto che si parla ormai chiaramente di “ricadute” della formazione<sup>19</sup>.

Il modello che noi denominiamo “reticolare” si fa carico di considerare il *follow-up* e quindi gli esiti della didattica dopo un certo tempo e di utilizzare queste informazioni come impulsi di regolazione del sistema, che perciò dispone di un duplice livello di regolazione, uno interno ai processi (e che si genera per effetto degli “scarti”), l'altro esterno/interno che si genera dai messaggi di *follow-*

---

*per la nuova università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia 28 febbraio 2005, pp. 287-288.

<sup>19</sup> Cfr. F. BOCHICCHIO, F. GRASSI (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea, Melpignano (LE), 2009.



*up* che pure interagiscono sui circuiti di produzione interni (didattici, scientifici, economico-gestionali, persino di *spin-off* aziendale).

Gestire questo cambiamento richiede una reticolarità di azioni, messaggi, processi, da affidare ad organismi, funzionari, soggetti, anche specializzati, per funzioni prima inesistenti negli organismi di istruzione superiore. Accanto a tutto questo (o per supportare tutto questo) ci si è abituati a progettare, programmare, valutare, indicizzare, monitorare e soprattutto formalizzare processi ed azioni.

Il concetto di qualità, secondo standard internazionali ed europei, e il processo di valutazione diventano le basi e, contestualmente, i termini di raffronto a cui tendere, per migliorare e innovare il sistema universitario italiano.

La riforma strutturale delle università (con la Legge 240 del 30 dicembre 2010 e con i successivi decreti attuativi) ha suggerito nuove prescrizioni, per la gestione degli Atenei, sul versante amministrativo oltre che su quello della didattica e quello della ricerca. A tutto ciò va aggiunto il ruolo dell'ANVUR che di fatto non si è limitata a dare linee di indirizzo al Ministero, perché ha anche assunto veri e propri compiti di "orientamento" dell'azione delle università, allo scopo di implementare sistemi di qualità e di valutazione periodica, di riscontro degli standard qualitativi di formazione e di gestione, tenendo anche conto di quanto previsto a livello europeo, svolgendo un lavoro di monitoraggio continuo che a sua volta suppone e richiede un analogo lavoro di monitoraggio condotto da ciascun Ateneo.

In questa complessità di contesti anche la didattica e la ricerca subiscono dei cambiamenti culturali, metodologici e organizzativi profondi. Le esigenze formative dell'utenza, tenuto conto delle innovazioni richieste dal mondo del lavoro e della parcellizzazione del sapere, aumentano, spingendo l'utente alla ricerca di percorsi formativi che abbiano uno sbocco occupazionale. Molta attenzione viene perciò dedicata alla qualità del servizio formativo offerto e attente valutazioni vengono condotte sulle esigenze e gli interessi del mercato del lavoro.

Si avverte l'urgenza di programmare attività e ricerche che soddisfano e rispondano alle esigenze dei portatori di interesse che spesso assumono un ruolo strategico anche all'interno degli organi di governo degli Atenei.

Una notevole spinta al cambiamento viene anche dallo sviluppo delle metodologie della formazione a distanza e dall'erogazione di formazione attraverso la rete. Le esperienze di e-learning sono ormai una realtà formativa che risponde in modo particolare alle esigenze del *longlife learning*, richieste dal mondo del lavoro e dalla stessa società complessa.

Il modello di management reticolare è pensato proprio per valutare le ricadute che il sistema formativo universitario ha sulla formazione universitaria, sulla ricerca e sulla Terza missione, individuandone le criticità e rispondendo agli standard di qualità in prospettiva europea.

Il processo di Bologna ha individuato le linee guida da seguire nei sistemi

di istruzione superiore, proponendo strategie formative che ambiscono ad individuare uno spazio comune entro il quale progettare e programmare percorsi di formazione riconoscibili come validi ed adeguati alla complessità e alla visione europea dell'istruzione, così come previsto a Bologna nel 1999<sup>20</sup> e a Bergen nel 2005: al centro dei processi sono, ormai inequivocabilmente, le conoscenze e le competenze da acquisire rispetto al quadro europeo degli indicatori di qualità, e verso questo obiettivo si muove e si organizza qualsivoglia iniziativa riconducibile a quello che abbiamo definito management didattico.

Questo processo necessita di una visione sistemica delle strategie da attuare e richiede strumenti e momenti programmati per le attività di monitoraggio e di valutazione.

Non è convincente sostenere che queste nuove direttive, condivise o imposte, dallo spazio europeo della formazione possano essere attuate da una sola figura professionale, il manager didattico; giova invece pensare ad una vera organizzazione che converga nelle attività specifiche del management didattico. Bisogna pensare a vere e proprie strutture che operino a fianco della *governance* degli atenei; strutture che curano i servizi agli studenti, che fanno da supporto alla formazione del docente, ai servizi di segreteria, ed anche alla comunicazione e ai servizi informatici.

Forse è utile ricordare velocemente, la rilevante esperienza delle università telematiche<sup>21</sup> che proprio in virtù dello strumento di erogazione della formazione (la rete e la piattaforma didattica) e della giovane età (in Italia i primi Atenei telematici risalgono al 2004) hanno sviluppato una stimolante competenza manageriale e messo a punto modelli di management che già ravvisano la necessità di strutture di condivisione, ossia comparti di lavoro molto organizzati, fortemente collegati e coordinati tra loro, al fine di erogare un servizio di formazione molto flessibile, necessariamente ricco di servizi allo studente, proiettato verso una

---

<sup>20</sup> I firmatari della Dichiarazione di Bologna si sono incontrati, a cadenza biennale, per fare il punto sui processi avviati e per approfondire aspetti e problemi connessi con quanto concordato. Cfr. Dichiarazione di Bologna (1999); Comunicato di Praga (2001); Comunicato di Berlino (2003); Comunicato di Bergen (2005); Comunicato di Londra (2007); Dichiarazione di Budapest e Vienna (2010); Comunicato di Leuven (2009); Comunicato di Bucarest (2012).

<sup>21</sup> Della specificità del Management Didattico nelle università telematiche possiamo dare personale testimonianza per il lavoro che svolgiamo, su delega del Rettore, all'interno della Università telematica Pegaso, dove, insieme alla funzione di Manager didattico, coordiniamo un gruppo di esperti (ricercatori, tutor, personale informatico, che sono responsabili della formazione del personale docente sia per la progettazione ed erogazione degli insegnamenti online (didattica erogativa e didattica interattiva), sia per la formazione agli strumenti della piattaforma PegasOnline. Questa necessità di formazione, dettata in primo luogo da evidente mancanza di *know-how* specifico nella formazione telematica, ha sviluppato processi di condivisione e corresponsabilità tra i vari comparti dell'Ateneo, da quello della didattica a quello della ricerca, nonché quello informatico e quello amministrativo che consentono di rispondere con flessibilità e qualità alle esigenze di formazione, soprattutto nel complesso processo del *lifelong learning*.

visione non strettamente vincolata al territorio di residenza, e a supporto della soddisfazione del cliente/utente su tutto il territorio nazionale.

Nello stesso tempo vi è anche molta attenzione alle esigenze di formazione e di condivisione della *mission* dell'Ateneo sia da parte del corpo docente o del personale tecnico amministrativo, nonché di tutte le figure specifiche (tutor, mentori, progettisti di corsi, tecnici multimediali ed informatici) che entrano a far parte delle risorse umane di questa tipologia di atenei, a differenza di quello che accade negli atenei residenziali, che dedicano ancora poco tempo alla formazione del loro corpo docente, alla socializzazione e comunicazione delle strategie di formazione e della loro *mission*.

La necessità di assistere, per tutte le innovative procedure di progettazione, costruzione e organizzazione delle attività didattiche, i professori e gli studenti, e anche tutti gli attori interni ed esterni, nonché il bisogno di sviluppare flessibilità nelle risposte alla richiesta di formazione, hanno permesso l'organizzazione di vere e proprie strutture di coordinamento didattico in cui progettare, programmare e pianificare processi di didattica, di ricerca e di terza missione. Forse negli Atenei telematici vi si trovano alcune delle migliori esperienze di management non ponendosi solo specifici obiettivi da raggiungere, ma spostando l'attenzione formativa verso esigenze del contesto sociale e prevedendo continui momenti di progettazione e revisione dei percorsi, anche in funzione dell'evolversi del sistema telematico e delle cosiddette piattaforme didattiche.

Nel modello reticolare, centrale è la gestione distribuita fra più soggetti che in una condivisione reticolare dei processi e delle attività dia impulso a decisioni condivise, momenti di programmazione e di monitoraggio, coinvolga nei processi decisionali i portatori d'interesse e misuri la ricaduta della progettazione anche a breve termine.

L'insieme di queste misure, di questi organismi e di questi compiti trovano organica composizione funzionale nello schema di modello che abbiamo qui proposto e che, se realmente si apre alla considerazione delle "ricadute", diventa davvero innovativo e carico di efficacia.

*Un ulteriore modello: il management migliorativo*

| <i>Denominazione</i>    | <i>Aspetti essenziali</i>   | <i>Criteriologia</i>                |
|-------------------------|---|-------------------------------------|
| Management migliorativo | Forte impulso alla progettazione.<br>Strategie di leadership.<br>Massima integrazione fra i diversi livelli di governo e fra <i>governance</i> e management.<br>Formazione ed etica della formazione.<br>Gestione di qualità al di fuori o al di sopra degli standard.<br>Cura dei processi di transizione. | Tendere verso processi migliorativi |

L'ultimo modello che presentiamo implica uno strettissimo rapporto tra gli organi di governo del sistema universitario e i processi di transizione necessari per rispondere alle aspettative sociali ed occupazionali. È un modello che abbiamo voluto definire *migliorativo* perché non fissa obiettivi e traguardi che non possano essere spostati sempre più innanzi.

Per queste ragioni il modello è caratterizzato da un forte impulso alla progettazione di processi e azioni integrate con le istituzioni e con il territorio, con le parti sociali e i portatori di interesse, con i docenti e con gli studenti per individuare e accogliere le istanze che ogni soggetto coinvolto propone e manifesta.

La caratteristica di questo modello è la presenza di una duplice funzione di management: la prima assicura la massima integrazione fra i diversi livelli di governo della università e si giova di un'armonia di intese all'interno e all'esterno della *governance*; agisce perciò a supporto di persone che stimolano e motivano al raggiungimento di traguardi sempre più efficaci ed efficienti: la seconda agisce attraverso il monitoraggio continuo, elabora ed utilizza indicatori di efficacia, verifica la proponibilità degli obiettivi, indirizza la progettazione, riguarda lo sviluppo dell'Ateneo. È necessaria una strategia di leadership distribuita e coordinata, in modo da corrispondere in maniera adeguata a tutte le attese, curando continuamente la valorizzazione delle risorse umane presenti nel sistema di formazione.

Assume, quindi, importanza anche la formazione e l'etica della formazione come quadro interpretativo dei processi e delle offerte da progettare e programmare. Si tende ad una gestione della qualità al di fuori e al di sopra degli standard, sperimentando delle innovazioni e individuando le criticità che interferiscono con lo stesso management.

L'eccellenza è il punto di ambizione del sistema, individuando processi di transizione che conducano ad una visione olistica del complesso sistema universitario. In questo modello la condivisione è l'elemento vincente per creare eccellenza. Condividere significa, in primo luogo, cercare le ragioni, comunicare la *vision* dell'istituzione e, subito dopo, individuare i processi attraverso i quali attivare sempre nuove azioni e nuove strategie, dando anche grande importanza al "benessere psicologico" di tutti gli attori del sistema.

È appena il caso di sottolineare che i modelli di management, che abbiamo velocemente presentato, non devono e non possono essere considerati come una semplice evoluzione di un'unica funzione, ma come aspetti configurativi di situazioni estremamente dinamiche e quindi anche flessibili e mutevoli nel tempo. Può accadere che in uno stesso contesto possano presentarsi, a seconda del succedersi di taluni eventi, più di un modello, e può accadere (anzi, frequentemente accade) che si presentino dati di fatto a metà strada fra un modello ed un altro.

Resta punto fermo di tutto il discorso la necessità di avere strutture di management didattico in cui cooperare e collaborare per rispondere non tanto alle emergenze o alle riforme, quanto ai compiti permanenti delle università e quella all'identità stessa di questa istituzione.

E ancora, viene da chiedersi se può essere maggiormente utile e funzionale alla condivisione delle responsabilità, ampliare il discorso e esaminare la macro area del management universitario e non soltanto il management didattico, abordando anche lo spazio del management della ricerca e quello della terza missione; resta necessaria, secondo noi, una attenta valutazione di tutto ciò proprio al fine di fortificare l'idea di una necessaria responsabilità da condividere.

Guardando al futuro dell'università, un futuro chiaramente già espresso dal presente, è imprescindibile, secondo noi, aggregare ogni esigenza di coordinamento in una logica di sistema e quindi in un impianto funzionale unitario, pur se differenziato, al suo interno, per livelli e per comparti.

### *Le grandi sfide dell'alta formazione, in Italia*

Siamo fortemente convinti che soltanto attraverso sistemi innovativi di *governance* e strategie di management le università potranno offrire i fulcri centrali dell'educazione e della formazione per il futuro e potranno dare risposta alle tre grandi sfide della società contemporanea o della modernità liquida, per dirla con le parole del sociologo polacco Z. Bauman, dove "la convinzione che il cambiamento è l'unica cosa permanente e che l'incertezza è l'unica certezza"<sup>22</sup>. Se tutto ciò è vero, bisogna ragionare sulle dinamiche e i possibili risvolti del cambiamen-

---

<sup>22</sup> Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, op. cit.

to, sapendo che la flessibilità dei processi e la capacità di governare gli stessi è, forse, l'unica strada percorribile e praticabile, ma ciò può avvenire soltanto se vi è una condivisione di responsabilità.

La prima sfida è certamente quella che vede il passaggio dalla centralità dell'insegnamento alla centralità dell'apprendimento, e quindi con una particolare attenzione per i processi di apprendimento più ancora che per i contenuti di insegnamento, con la conseguente tensione verso aspetti quali le strutture, la comunicazione, l'offerta formativa, il rapporto con la realtà del territorio e con il mondo del lavoro.

Il nostro sistema universitario è ancora, per la maggior parte, centrato sulle esigenze del professore, poco pronto a mettersi in discussione per adeguare i contenuti e gli strumenti dei suoi corsi, ancora poco attento ai bisogni di formazione della società contemporanea, che non è soltanto quella di costruire la classe dirigente del futuro, ma di accrescere competenze spendibili nel mercato del lavoro che vede l'avanzare sempre più forte di nuove professioni, di nuovi lavori anche sotto la forte spinta della rivoluzione tecnologica e della nuova cultura digitale<sup>23</sup>.

La seconda sfida possiamo individuarla nello strumento dell'autonomia concessa agli atenei che si misura sulla capacità, da parte di questi ultimi, di trasformare gradualmente, i servizi offerti e le abitudini mentali, la stessa base culturale dell'organizzazione universitaria tradizionale<sup>24</sup>, per andare incontro a principi di selezione e di valutazione in linea con parametri europei stabiliti a partire dalla strategia di Lisbona del 2000.

La Commissione europea nel 2005 affermava che l'autonomia per le università è un prerequisito necessario per rispondere ai bisogni di una società in trasformazione e che una maggiore autonomia, appropriate strutture di governo e forti capacità manageriali e di leadership sono elementi chiave perché le università possano realizzare la propria missione in un contesto sempre più complesso: aumentare l'autonomia istituzionale delle università è un elemento chiave per permettere loro di rispondere al meglio alle nuove richieste della società<sup>25</sup>.

La consegna di maggiore autonomia è un tema rilevante e prioritario nel sistema istituzionale della formazione universitaria per rendere il sistema più flessibile e pronto a catturare e anticipare le istanze provenienti dalle dinamiche

---

<sup>23</sup> A. BOSCARO, R. PORTA, *Effetto digitale. Le nuove professioni, gli strumenti e il Personal Branding*, Angeli, Milano, 2017.

Cfr. *La formazione al management culturale: Scenari, pratiche, nuove sfide*, a cura di A. TAORMINA, Angeli, Milano, 2016.

<sup>24</sup> Cfr. *Idee di Università e strategie degli Atenei italiani*, a cura di M. MICHELINI, Guerini e Associati, Milano, 2016.

<sup>25</sup> Cfr. European Commission (EC) *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, COM 152, Brussels, 2005; <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding.aspx>.

sociali ed economiche. Attraverso l'autonomia gli Atenei possono migliorare le performance dei servizi offerti agli studenti e alla società tutta.

Indubbiamente il concetto di autonomia è di fondamentale importanza, ma bisogna andare oltre l'apparenza, perché non capiti che si debba riconoscere che l'autonomia effettiva sia oggi più contenuta, addirittura di quella di cui disponevano gli Atenei alle origini dell'università, nel modello humboldtiano del 1810.

Una serie smisurata di note e circolari, infatti, pongono recinti e dettano procedure per la gestione degli stessi atenei: dal piano finanziario/amministrativo al piano accademico e all'offerta formativa dei corsi. Alcuni esempi aiutano a comprendere come sia complesso, pur potendo usufruire dello strumento dell'autonomia, avviare un nuovo corso di studi, richiesto dal mondo del lavoro, se è necessario sottoporsi ad una valutazione *ex ante* di accreditamento Anvur/Miur basata su standard e indicatori nazionali riferiti ovviamente a tutto il sistema universitario, che forse del dato esclusivamente quantitativo, come parametro di qualità, non considera nella giusta misura il dato qualitativo e alcune variabili fondamentali per le esigenze di formazione del territorio, ponendo lacci e laccioli già prima di dare avvio al corso di studi<sup>26</sup>.

Come può essere gestita l'autonomia se poi il sistema di monitoraggio e valutazione fissa standard e indicatori nazionali, invia circolari e normative che regolamentano qualsiasi settore, dall'organico del personale all'FFO, dai parametri dei dipartimenti alla ricaduta della terza missione? ci si chiede ancora come può un ateneo essere flessibile, ossia far proprie le esigenze del territorio se poi non ha flessibilità interna per poter rispondere?

Ritorna anche qui fortemente il tema del convegno: una responsabilità da condividere.

Anche o forse soprattutto l'autonomia richiede condivisione all'interno stesso dell'università, forse attraverso l'autonomia si possono fare scelte più radicate al territorio, si possono finalizzare meglio gli obiettivi da raggiungere, ma tutto ciò non può che essere frutto di una condivisione delle priorità, dei percorsi, delle strategie<sup>27</sup>.

L'autonomia potrebbe consentire, insieme alla condivisione e alla corresponsabilità, di avere più modelli di università, più modelli di formazione, nei quali i diversi attori della formazione, studenti, docenti e *governance* progettino opportunità di formazione che assumono come *mission* le ricadute sociali ed economi-

---

<sup>26</sup> Si veda il Decreto Ministeriale n 635 del 8 agosto 2016 *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati* e il Decreto Ministeriale n 987 del 12 dicembre 2016 *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari; AVA2.0 Linee guida per l'accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari* pubblicata nel mese di maggio 2017.

<sup>27</sup> Cfr. *Il futuro dell'università italiana dopo la Riforma*, a cura di S. PALEARI, Giappichelli, Torino, 2014.

che a breve, medio e lungo tempo. L'autonomia, là dove concessa, deve potersi esprimere attraverso un progetto condiviso e sapientemente partecipato.

Gli strumenti che le università hanno a disposizione, sembrano essere tanti e per molti aspetti credibili; anche se non sempre ben finanziati. La programmazione triennale richiesta agli Atenei è il primo strumento attraverso il quale, nella cornice dell'autonomia, gli Atenei si danno una identità, si presentano e si progettano rispetto alle realtà locali, europee e internazionali, ma bisogna poi concedere spazi di azione più ampi<sup>28</sup>.

La terza sfida è data dalla internazionalizzazione della formazione e dalle molteplici offerte formative di atenei stranieri, che sempre più vicini e accessibili propongono percorsi formativi che suscitano molto interesse in un contesto sociale che ha già subito gli effetti della globalizzazione economica e che sicuramente sta cambiando: un contesto che per molti versi, ha cambiato e destrutturato tutto il sistema economico che non sempre ha saputo attuare nuovi modelli di lavoro e di tenuta del mercato.

Rilevante è notare che la CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) ha individuato un gruppo di lavoro per identificare, nel sistema dell'alta formazione italiana, le aree coinvolte, i possibili obiettivi e le azioni da programmare, non trascurando le criticità e le difficoltà, e proponendo strade da intraprendere. Sono nove i punti di attenzione emersi, li elenchiamo nell'ordine proposto dal gruppo di lavoro, ritenendoli fondamentali perché lasciano trasparire pienamente l'ampiezza del fenomeno da governare:

1. Internazionalizzazione dell'offerta formativa sui tre cicli;
2. Internazionalizzazione della ricerca;
3. Internazionalizzazione e mobilità del corpo studentesco;
4. Internazionalizzazione e mobilità del corpo docente;
5. Internazionalizzazione dell'organizzazione;
6. Cooperazione e trasferimento di conoscenza;
7. Reti e networking;
8. Promozione e comunicazione;
9. Politiche linguistiche<sup>29</sup>.

Il valore di questa terza sfida lo si può cogliere, anche, nelle parole del presidente della Crui, Gaetano Manfredi che nel discorso agli Stati Generali per la promozione all'estero della formazione superiore italiana, afferma:

“L'internazionalizzazione della formazione superiore italiana è una realtà sempre più evidente e sempre più dinamica. Per la Crui rappresenta una priorità

---

<sup>28</sup> Si veda il Decreto Ministeriale n 635 del 8 agosto 2016, *cit.*

<sup>29</sup> Gruppo di lavoro CRUI sull'internazionalizzazione, *Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano*, CRUI, Roma, giugno 2015, p. 4. [http://www2.crui.it/crui/internazionalizzazione/internazionalizzazione\\_crui\\_gdl\\_giugno2015.pdf](http://www2.crui.it/crui/internazionalizzazione/internazionalizzazione_crui_gdl_giugno2015.pdf)



indiscutibile. Per il Paese costituisce una risorsa preziosa. Cominciamo dalle università. Per gli atenei l'internazionalizzazione vuol dire offrire agli studenti, italiani e non, classi davvero internazionali, anticipando – con profitto – le esperienze che i laureati avranno nel mondo del lavoro. Vuol dire recepire dagli altri sistemi accademici le spinte più interessanti verso l'innovazione del modo di insegnare e di apprendere. Vuol dire fare apprezzare al mondo il valore del nostro sistema, troppo poco riconosciuto dai ranking internazionali e dalla rappresentazione ingenerosa che noi stessi talvolta ne facciamo. In un futuro non lontano internazionalizzazione potrebbe significare, un'ulteriore contribuzione studentesca che aiuta le finanze della nostra università. Ma l'internazionalizzazione degli atenei può essere una risorsa anche per il Paese. Attirare qui talenti stranieri vuol dire aiutare il nostro sviluppo e le nostre aziende. Vuol dire offrire all'Italia un altro fattore di attrattività oltre al turismo. Paesi come l'Australia e la Malesia, oltre ai soliti USA e UK, trovano negli studenti stranieri una fonte di reddito importante. Internazionalizzazione vuol dire legare all'Italia e alla nostra cultura giovani donne e uomini che saranno presto, nei loro paesi di nascita, i migliori partner delle nostre aziende e i migliori ambasciatori del nostro Paese. Insomma, la strategia di internazionalizzazione della formazione superiore salda interessi robusti e diversi<sup>30</sup>.

Il sistema italiano della formazione ha indubbiamente un *expertise* molto interessante che può perfino essere esportato come modello formativo meritevole di grande interesse, bisogna però capire se la governance politico amministrativa italiana è disposta a dare autonomia di azione, con i dovuti controlli, ad Atenei che stanno facendo di questa sfida – l'internazionalizzazione della formazione – una espressione decisiva della loro *mission*.

È indubbio che la flessibilità manageriale degli Atenei privati, e in modo particolare quelli telematici, consente di sperimentare più celermente protocolli d'intesa e quadri di lavoro dove, insieme, e con l'apporto prezioso del *know how* dei diversi attori, si può ripensare tutta l'alta formazione universitaria, prevedendo nuovi strumenti di erogazione della didattica, nuove logiche di comparazione delle competenze e nuove normative internazionali in materiali di riconoscimento dei titoli di studio.

L'internazionalizzazione non è soltanto una opportunità, è un'occasione di verifica della disponibilità di tutti e di ciascuno ad assumere quella parte di responsabilità che il compito assegna in vista di una iniziativa corale e sistemica nella quale e per la quale ciascun Ateneo costruisce, radica e sviluppa la propria distinta identità.

---

<sup>30</sup> Discorso di Gaetano Manfredi (Presidente CRUI) agli Stati Generali per la promozione all'estero della formazione superiore italiana L'internazionalizzazione: l'università è una risorsa pubblicato sul sito <https://www.cru.it/component/k2/item/3171-internazionalizzazione-l-universita-e-una-risorsa.html>

## Indicazioni bibliografiche

- Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, tr. it., Laterza, Roma-Bari, 2011.
- F. BOCHICCHIO, F. GRASSI (a cura di), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, Amaltea, Melpignano (LE), 2009.
- B. BONIOLO, *Dal manager al management didattico: ipotesi organizzative, organico, inquadramento, costi, supporti tecnologici*, in C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione per la nuova università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia, 2005.
- A. BOSCARO, R. PORTA, *Effetto digitale. Le nuove professioni, gli strumenti e il Personal Branding*, Angeli, Milano, 2017.
- European Commission (EC) *Mobilising the brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Communication from the Commission 152, Brussels, 2005.
- C. FORMICA (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- Gruppo di lavoro CRUI sull'internazionalizzazione, *Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano*, CRUI, Roma, 2015, p. 4.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- L. MARTINIELLO, *La dimensione politico-sociale della comunicazione all'interno dei processi di e-learning*, in L. MARTINIELLO (a cura di), *Didattica ed educazione nella società tecnologica*, Giapeto, Napoli, 2013, p. 27-48.
- P. LIMONE, A. DI PACE, L. MARTINIELLO, *Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione*, *Pedagogia Oggi*, 2016, vol. 2, p. 248-257.
- L. MARTINIELLO, N. PAPARELLA, *Educational research between mobile devices and mobile learning*, REM, 2016, vol. 8.
- L. MARTINIELLO, N. PAPARELLA, *Dall'invenzione all'innovazione. Riflessioni sulle esperienze living lab*, in A. DI PACE (a cura di), *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione. I progetti Living Lab S.P.L.A.S.H. e ScuolAperta*, Progedit, Bari, 2016.
- L. MARTINIELLO, N. PAPARELLA, *L'impatto degli Atenei con la formazione permanente. Verso nuove professionalità*, in R. PACE; G. R. MANGIONE; P. LIMONE. (a cura di), *Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale*, Angeli, Milano, 2016. vol. 2, p. 17-30.
- M. MICHELINI (a cura di), *Idee di Università e strategie degli Atenei italiani*, Guerini e Associati, Milano, 2016.
- S. PALEARI (a cura di), *Il futuro dell'università italiana dopo la Riforma*, Giappichelli, Torino, 2014.

- N. PAPARELLA, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in L. GALLIANI (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pp. 145-158.
- N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- N. PAPARELLA, *Contesto e contesti*, in F. BOCHICCHIO, P.C. RIVOLTELLA, *L'agire organizzativo*, Morcelliana, Brescia, 2017.
- A. TAORMINA (a cura di), *La formazione al management culturale: Scenari, pratiche, nuove sfide*, Angeli, Milano, 2016.
- P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*, in C. A. T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi per la nuova università. Dal manager al management*, Fondazione CRUI, Roma, 2005.
- W. VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schrifte*, I-XVII, Preussischen Akademie Der Wissenschaften, Berlin, 1903-36.
- W. VON HUMBOLDT, *Università e umanità*, scritti a cura di F. TESSITORE, Guida, Napoli, 1974.

## Documenti e Norme consultate

- Decreto Ministeriale n 635 del 8 agosto 2016 *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati*.
- Decreto Ministeriale n 987 del 12 dicembre 2016 *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari*.
- AVA2.0 *Linee guida per l'accreditamento periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio universitari* pubblicata nel mese di maggio 2017.

## Siti visitati

G. MANFREDI (Presidente CRUI) Discorso agli Stati Generali per la promozione all'estero della formazione superiore italiana *L'internazionalizzazione: l'università è una risorsa* pubblicato sul sito <https://www.cruai.it/component/k2/item/3171-internazionalizzazione-l-universita-e-una-risorsa.html>

[http://www2.cruai.it/cruai/internazionalizzazione/internazionalizzazione\\_cruai\\_gdl\\_giugno2015.pdf](http://www2.cruai.it/cruai/internazionalizzazione/internazionalizzazione_cruai_gdl_giugno2015.pdf)

<https://www.cruai.it/component/k2/item/3171-internazionalizzazione-l-universita-e-una-risorsa.html>

<http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding.aspx>.

## Management diffuso, logica di servizio, costruzione della comunità

*Salvatore Colazzo*

### *Dal Progetto Campus one: attenzione al management*

Il progetto *CampusOne*, avviato per iniziativa della CRUI a seguito di un finanziamento governativo, nell'anno accademico 2001/2002 e conclusosi nel 2004, rappresentò un momento significativo nell'evoluzione della cultura dell'università come organizzazione, se non altro perché coinvolse ben 70 atenei con l'intenzione di sperimentare un nuovo modello di organizzazione della didattica, fondato sul cosiddetto *manager didattico*, inteso come figura capace di apertura all'innovazione, di coordinamento e raccordo di svariate attività rivolte sia agli attori interni sia a quelli esterni, nell'ottica complessiva di un servizio pensato come *student centered*<sup>1</sup>.

Da quella sperimentazione è nata via via una maggiore attenzione alla necessità di un adeguato management per garantire l'efficacia delle decisioni in ordine all'organizzazione dei processi che danno luogo ai servizi dell'Università (formazione, ricerca e, di recente, anche "terza missione"). Ciò che cercheremo di fare nel presente contributo è sostenere la proposta di immaginare il management didattico come distribuito tra una molteplicità di figure, in grado di condividere una stessa visione dell'università, contribuendo responsabilmente alla realizzazione della sua *mission*. Diciamo quindi sin d'ora che pensiamo ad un'università che struttura servizi a supporto della "mente collettiva" dell'organizzazione<sup>2</sup> e agevola apprendimento distribuito e continuo, impegnando gli attori in una co-

---

<sup>1</sup> C.R. ALFONSI (a cura di), *Campusone: nuova università al lavoro*, Fondazione CRUI, Roma, 2002.

<sup>2</sup> Cfr. P. CORTIGIANI, *La scuola come mente collettiva*, "TD - Tecnologie Didattiche", vol. 16, n. 3, 2008, pp. 4-12.

mune attività di *sensemaking*<sup>3</sup>, che sa farsi narrazione con valore performativo sia all'in-terno dell'istituzione sia all'esterno.

Tale modalità di management esige evidentemente una leadership corrispondente. Esistono diversi approcci alla direzione di un'organizzazione, da quello che privilegia l'orientamento alla prescrizione, a quello che privilegia la persuasione e l'influenza, a quello che mira al coinvolgimento, allo sviluppo dei collaboratori<sup>4</sup>. La leadership più consentanea ad un management diffuso è una leadership aperta, creativa, motivante, che concepisce l'organizzazione come impegnata in un processo evolutivo, basato sull'apprendimento continuo, in cui il dialogo con l'ambiente produce un "accoppiamento strutturale"<sup>5</sup> tra sé e l'esterno, che la rende sempre più adattata al contesto.

Una siffatta organizzazione è propriamente una *learning organization* secondo la definizione coniata da Peter Senge<sup>6</sup>, ossia una concrezione culturale, un repertorio dinamico di frame interpretativi e valori a cui fa ricorso per stabilire la propria relazione con l'ambiente<sup>7</sup>.

Una Learning Organization si caratterizza come dinamica e flessibile, dotata di dispositivi autoregolativi per riflettere e migliorare i propri modelli operativi e i propri meccanismi di funzionamento in risposta al contesto. In tale organizzazione i processi di apprendimento sono parte essenziale e costitutiva. Una Learning Organization consapevolmente si pensa come in continua auto-organizzazione; grazie a processi di auto-co-apprendimento modifica i modelli di interazione con l'ambiente; a fronte delle sollecitazioni esterne e interne è in grado di cambiare il proprio assetto. L'apprendimento realizzato da una Learning Organization è fondato sulla riflessione a partire dalle proprie pratiche, indagando le modalità che le hanno rese possibili e esaminando i risultati prodotti cerca di ottenere indicazioni utili per contesti di azione differenti e futuri.

Per chi, in quanto pedagogo, si ponga dall'ottica di voler facilitare i processi di apprendimento che stanno alla base di una Learning Organization, si tratta di immaginare i modi per rendere disponibili ai diversi membri (con differenti modalità e tempi di accesso) le informazioni e le esperienze relative ad un certo argomento (dominio di conoscenza), per poi elaborare decisioni condivise ed implementare azioni di cambiamento alle quali i membri prendono parte<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. K.E. WEICK., *Senso e significato nelle organizzazioni*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 1997.

<sup>4</sup> Cfr. G. QUAGLINO, *Leadership*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

<sup>5</sup> Usiamo la locuzione "accoppiamento strutturale" nel senso indicato da Matura e Varela. Cfr. H. MATURANA, F. VARELA, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987.

<sup>6</sup> P. SENGE, *La quinta disciplina*, tr. it. Sperling & Kupfer, Milano, 2006.

<sup>7</sup> Cfr. la metafora di Morgan dell'organizzazione come cultura: G. MORGAN, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, tr. it. Franco Angeli, Milano, 2002.

<sup>8</sup> K. HAKKARAINEN K., T. PALONEN T., S. PAAVOLA S. & E. LEHTINEN, *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*, Elsevier, Amsterdam, 2004.

All'interno di una Learning Organization, il nesso conoscenza tacita - conoscenza esplicita, quali si realizza in ogni "sapere pratico", è alla base della produzione di conoscenza<sup>9</sup>. Tale nesso è reso possibile da processi dinamici di combinazione/conversione tra conoscenza tacita e conoscenza esplicita<sup>10</sup>. L'apprendimento nelle organizzazioni si muove circolarmente lungo diverse fasi: dapprima le conoscenze tacite vengono esternalizzate e socializzate tra membri dell'organizzazione diventando in tal modo conoscenze esplicite; successivamente tali conoscenze vengono ricombinate e interiorizzate divenendo bagaglio di conoscenze tacite che contraddistinguono quella specifica cultura organizzativa; queste nuove conoscenze, opportunamente riflettute-agite-riflettute, vengono mobilizzate e rese disponibili per un nuovo ciclo di apprendimento evolutivo.

Il contesto universitario presenta livelli di complessità tali da richiedere un funzionamento organizzativo adeguato: una leadership aperta, capace di visione, un management diffuso e pienamente responsabilizzato, una disponibilità di tutti gli attori a porsi in una condizione di apprendimento continuo, per affrontare la natura sfidante dello scenario esterno, mutevole e complesso. Le relazioni corpo docente – dirigenza amministrativa – organi di governo non sono descrivibili con un grafo che disegna una evidente gerarchia, è esprimibile, piuttosto, da una rete, che rende il presidio dei processi decisionali di particolare problematicità. In tale condizione, l'applicazione di un modello burocratico tradizionalmente inteso non assicura un adeguato governo dei processi e delle risorse. Non si tratta di esigere aderenza dei comportamenti alle regole, ma bisogna promuovere apprendimento organizzativo, favorendo flessibilità, adattabilità, focalizzazione agli obiettivi. Per questa ragione bisogna immaginare un'attività di leadership e management che sa ascoltare i segnali provenienti sia dall'esterno dell'organizzazione, sia dall'interno, anche quelli deboli; è preoccupata che il clima organizzativo sia buono e orientato al benessere organizzativo; è interessata al fatto che le persone trovino nell'organizzazione delle opportunità di sviluppo (ciò significa che l'organizzazione deve trasmettere una visione del futuro motivante); sa leggere i processi sociali che caratterizzano la vita organizzativa, agevolando quelli che facilitano l'apprendimento reciproco, il *problem solving*, la ricerca di senso. Da questa prospettiva il management diffuso è reso possibile e a sua volta è condizione per realizzare apprendimento pervasivo, condivisione di conoscenze e co-costruzione di competenze, grazie a flussi comunicativi costanti, sia di tipo informale sia formale, sia di tipo implicito sia esplicito. I soggetti più confacenti ad un'organizzazione fondata sulla leadership partecipativa e il management diffuso sono quelli che hanno delle competenze trasversali come: saper lavorare in gruppo; saper comunicare; saper dialogare; saper essere orientati al problem

---

<sup>9</sup> Cfr. M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1979.

<sup>10</sup> I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *The Knowledge Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, tr. it. Guerini e Associati, Milano, 1979.

setting e al problem solving. Quando in qualche area dell'organizzazione emerge un problema e alcuni soggetti si dimostrano in grado di affrontarlo e risolverlo, lì si è generato un potenziale di innovazione, che proprio grazie alla permeabilità, attraverso il management diffuso, delle informazioni è in grado di diffondersi in altre zone e diventare in breve tempo patrimonio dell'organizzazione, soprattutto è nelle condizioni di comprenderne la portata e di opportunamente valorizzarla, con ulteriori azioni a sostegno. La conoscenza non si crea dal nulla, ma a partire da conoscenze pregresse, che, sotto lo stimolo di una criticità, vengono rielaborate e ricomposte; una volta condivisa genera processi incrementali di produzione di ulteriori conoscenze. Quando la conoscenza è resa disponibile, favorisce processi di ulteriore elaborazione, poiché essa è risorsa che l'individuo, i gruppi, la comunità usano per comprendere meglio se stessi e il mondo circostante.

Una chiave essenziale affinché un'organizzazione si configuri nei modi descritti è costituita dalla funzione regolativa svolta dal *cliente*, sia interno sia esterno. Detto in altri termini, un'organizzazione riesce ad essere dinamica, flessibile, orientata all'apprendimento se funziona secondo quella che Normann ha definito *logica di servizio*<sup>11</sup>.

In un quadro mondiale in cui la concorrenza si è spostata verso la produzione e l'uso delle conoscenze (non a caso è stata coniata la locuzione *knowledge society*), le organizzazioni deputate a produrre conoscenza (come l'università) sono decisive per sostenere l'intera struttura economica del paese. Per tale ragione è indispensabile rendere più efficiente l'erogazione dei servizi assegnati al sistema universitario. Per raggiungere il loro scopo devono guadagnare in flessibilità e adattabilità. Il tradizionale modello organizzativo della pubblica amministrazione, nato per rispondere ad altre esigenze storiche, risulta inadeguato e va profondamente ripensato, come peraltro sta succedendo seppure tra molte contraddizioni e altrettante difficoltà. Bisogna superare il modello weberiano di razionalità burocratica per la quale l'organizzazione volta a realizzare un fine collettivo deve strutturarsi intorno a regole impersonali ed astratte, procedimenti, ruoli definiti una volta per tutte e imm modificabili dall'individuo che ricopre temporaneamente una funzione.

“Nell'ottica weberiana la struttura della burocrazia funziona al meglio se è organizzata gerarchicamente, per cui dalla sommità della piramide burocratica arrivano gli ordini che, fedelmente eseguiti a tutti i livelli, permettono di raggiungere gli obiettivi nel migliore dei modi. Ci si è accorti da tempo, tuttavia, che tale tipo di struttura è assai poco efficace perché ad ogni livello (anche a quelli più bassi) la burocrazia deve avere dei gradi di libertà in modo da adattare il proprio comportamento alla variabilità del mondo con cui si confronta.

---

<sup>11</sup> Cfr. R. NORMANN, *Ridisegnare l'impresa. Quando la mappa cambia il paesaggio*, tr. it., Etas, Milano, 2002.



Non si possono dare comandi perentori, ma solo regole di comportamento che permettano ai burocrati di adeguare le proprie azioni in modo da ottenere il raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Ciò significa che un'organizzazione efficiente deve prevedere la possibilità di effettuare scelte a tutti i livelli<sup>12</sup>.

Il passaggio da una organizzazione burocratica della amministrazione pubblica a una più articolata e flessibile, in Italia sta avvenendo faticosamente attraverso misure, non sempre coerenti,

“volte alla semplificazione dell'amministrazione pubblica, finalizzate alla diminuzione della burocratizzazione del sistema, e allo snellimento dell'apparato burocratico. Tale processo si è mosso in diverse direzioni: da un lato si è cercato di modernizzare la pubblica amministrazione mediante un processo di riorganizzazione dello Stato, dall'altro si è cercato di aumentare l'attività a livello locale in gran parte mediante la delega di competenze agli Enti Locali e alle Regioni”<sup>13</sup>.

Nel modello burocratico, attenzione esclusiva agli adempimenti normativi e procedurali, attività di controllo incentrata sulla legittimità piuttosto che sul merito, gestione delle risorse slegate dalle performance rendono la macchina organizzativa lenta, autoreferenziale, incapace di rispondere ai bisogni degli utenti, a cui offrono servizi costosi e di bassa qualità. Una denuncia della distanza che viene ad interporre tra l'organizzazione e l'utente ci è stata recentemente offerta dal film di Ken Loach, *Io Daniel Blake*<sup>14</sup>, il quale rileva peraltro che la privatizzazione dei servizi pubblici non sempre procura una deburocratizzazione dei processi e una maggiore efficienza del sistema, come invece l'ideologia del neoliberalismo va affermando.

Autonomia, responsabilizzazione degli attori e revisione dei modelli di governance delle singole organizzazioni e dei sistemi sono le parole chiave di questa innovazione dei funzionamenti della pubblica amministrazione, che trova nella rinuncia al monopolio statale nell'erogazione dei servizi (e quindi nell'accesso al mercato, con quello che ciò di buono e di cattivo può significare), la scossa per ripensarsi.

Ciò, dal punto di vista dell'università, significa che non si può immaginare una struttura in cui vi sia una distinzione tra organizzazione, generazione e trasmissione del sapere, da una parte, e reperimento di risorse finanziarie, gestione dei costi, anticipazione di opportunità dall'altra: i due processi sono necessariamente interdipendenti, ciò implica dover accedere a forme di leadership, manage-

---

<sup>12</sup> A. FOSSATI, R. LEVAGGI (a cura di), *Dal decentramento alla devolution. Il federalismo fiscale in Italia e in Europa*, Angeli, Milano, 2001, p. 278.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Cfr. K. LOACH, *Io, Daniel Black* (film). Co-produzione Gran Bretagna-Francia, 2016.

ment, comunicazione diffuse ed integrate. Detto in altri termini, solo quelle università che riescono ad attenersi alla logica del servizio riescono effettivamente a divenire comunità, a maturare cioè una loro specifica cultura, che costituisce il *quid* differenziale rispetto al novero di altre organizzazioni presenti nello scenario competitivo.

### *Logica di servizio*

È giunto il momento di approfondire il costrutto più volte evocato di *logica di servizio*. Come Normann ci ha insegnato<sup>15</sup>, il concetto di servizio, e particolarmente quello di servizio pubblico, nella logica di servizio, assume un significato specifico. Infatti esso è legato all'idea di un utente partecipe al processo di erogazione/fruizione del servizio. Solo questa concezione dialogica del servizio consente di superare le forme di paternalismo legate al tradizionale *welfare state*. Un'organizzazione ispirata alla logica di servizio si pone il problema della creazione di valore pubblico, cioè di come contribuire a incrementare il benessere dei destinatari delle sue azioni. Ciò implica dover immaginare nuove modalità organizzative dei suoi processi lavorativi, in modo da ottimizzare funzionalmente la combinazione di risorse umane, professionali, tecnologiche e finanziarie; predisporre ad analizzare sistematicamente i propri risultati (cercando di comprendere se gli obiettivi si siano effettivamente tradotti in risultati e, ove ciò non sia avvenuto, scandagliarne le ragioni) e avvalersi del feedback per realizzare miglioramento organizzativo. In un'organizzazione in cui prevalga la logica di servizio assume un valore fondamentale la valutazione, la quale, individuando degli indicatori significativi, è in grado di restituire il reale funzionamento dei processi, consentendo la pronta individuazione delle criticità al fine di mettere in atto azioni correttive. Ma ha anche un valore fondamentale la formazione, la quale ha essenzialmente una funzione: aiutare l'organizzazione a non perdere il proprio senso e i soggetti a mantenere la percezione di essere partecipi di una comunità alla ricerca costante di un'interazione efficace con il contesto. È di fondamentale importanza l'investimento simbolico che i componenti dell'organizzazione fanno nei confronti di questa. La formazione così intesa è: ascolto degli attori (latamente intesi) dell'organizzazione; mappatura dei bisogni in forme di interlocuzione consulenziale (il che significa in prospettiva progettuale)<sup>16</sup>; ricerca-azione per

---

<sup>15</sup> Cfr. R. NORMANN, *Le condizioni di sviluppo dell'impresa*, tr. it. Etas, Milano, 1979; R. NORMANN, *La gestione strategica dei servizi*, tr. it. Etas, Milano, 1992; R. NORMANN, *Le strategie interattive d'impresa. Dalla catena alla costellazione del valore*, tr. it., Etas, Milano, 1995; R. NORMANN, *Ridisegnare l'impresa. Quando la mappa cambia il paesaggio*, Etas, Milano, 2002.

<sup>16</sup> Cfr. A. MANFREDA, *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa

realizzare cambiamento. Ed è soprattutto continua, mirata, dialogica, attivante, individualizzata, e anche, ove occorra, personalizzata. Punta all'acquisizione di saperi e competenze necessari per consolidare e sviluppare l'organizzazione attraverso il consolidamento e lo sviluppo dei saperi e delle competenze dei suoi membri, in un processo che va a rafforzare il senso di appartenenza comunitaria dei singoli. Il bilancio di competenze traducibili in fabbisogni formativi dell'organizzazione e di bisogni formativi del singolo costituisce un criterio regolativo irrinunciabile di sviluppo organizzativo.

Nei modelli tradizionali di organizzazione, il fornitore del servizio è visto come un alleviatore del bisogno dell'utente, che quindi è sostanzialmente passivo rispetto all'atto di erogazione. Il bisogno dell'utente è interpretato a-prioristicamente dal fornitore del servizio, che modella il servizio in funzione di risposta ad un bisogno di una platea vasta di utenza. C'è una categorizzazione del bisogno dell'utente, che gli detrae singolarità e lo costringe ad una soddisfazione comunque parziale dell'istanza che lo spinge a fruire il servizio. L'utente è costretto ad assumere un atteggiamento adattivo, mentre l'organizzazione che fornisce il servizio si muove secondo procedure standard<sup>17</sup>. Una concezione statica del bisogno è funzionale a mantenere l'organizzazione della sua staticità, inducendola a preoccuparsi a tener fuori qualsiasi elemento possa minimamente mettere in questione la sua identità.

Nel modello propugnato da Normann, l'utente è riscattato dalla sua passività, l'organizzazione si rende disponibile a conferirgli capacità, iscrivendo dentro il processo di erogazione del servizio, facendo del suo atto di fruizione/consumo un atto di produzione.

Il che significa che l'organizzazione deve dotarsi delle antenne per ascoltare attivamente il bisogno dell'utente. Ascoltare attivamente significa instaurare un processo dialogico con l'utente (che dovrebbe più propriamente essere chiamato *cliente*, nell'accezione rogersiana), che, attraverso il confronto con l'organizzazione riesce ad apprendere e quindi a far evolvere il suo bisogno. L'interazione organizzazione-cliente diventa una relazione di reciproco apprendimento: l'organizzazione apprende quali siano i reali bisogni dei clienti con cui entra in contatto, questi apprendono cose che prima non sapevano e quindi sono aiutati a rendere più focalizzati i loro bisogni. Essa rende esplicito ciò che nell'organizzazione tradizionale è occultato: non esiste il generico cliente, non esiste la risposta standard al bisogno astratto del generico cliente, esistono molte e diversificate tipologie di clienti che esigono risposte su misura. Ciò evidentemente spinge l'organizzazione ad essere articolata e flessibile, in modo da poter effettivamente rispondere a questo pluralismo di esigenze fruibili<sup>18</sup>. Chi media l'interazione organizzazione-

---

Multimedia, Lecce-Rovato, 2014; pp. 137-156.

<sup>17</sup> Cfr. R. CARLI, M. PANICIA, *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1976.

<sup>18</sup> Esistono due modi di affrontare il problema della gestione della mutevolezza dell'ambiente

cliente diventa il reale motore dell'azione dell'organizzazione, che deve dotarsi, al suo interno, a sua volta di funzioni di mediazione, poiché l'esigenza di rispondere in forma adeguata al bisogno del cliente, riverbera nelle relazioni interne un'istanza di risposte per domande impreviste (ma legittime). Da qui l'esigenza di un management diffuso tra tutti gli attori del sistema, che devono fornire i loro servizi (interni piuttosto che esterni) in modo responsivo al bisogno, che in istanza definitiva è quello del cliente finale.

Una nuova concezione del servizio comporta delle importanti conseguenze evidentemente su come vengono connessi i contesti sociali, sia nella dimensione della produzione sia del consumo<sup>19</sup>.

Ma Normann dice ancora qualcos'altro. Nell'attività dialogica dell'organizzazione col cliente, ciò che l'organizzazione deve tentare di comprendere per offrire una risposta veramente soddisfacente per il cliente è l'uso che questi può fare del servizio fruito per creare valore a proprio vantaggio. Il che significa che l'attività dialogica assume su di sé un compito di sviluppo del cliente, sollecitando a chiedersi cosa potrà farsene del servizio richiesto. Nel modello di Normann l'idea del cliente del cliente è fondamentale. L'organizzazione deve conoscere i contesti d'uso degli *outcomes* dei servizi che eroga: le pratiche d'uso del cliente definiscono il significato dei servizi fruiti e quindi il senso complessivo dell'organizzazione. Produrre un servizio che funzioni da sviluppatore delle potenzialità di creazione di valore da parte del cliente significa creare valore per la propria organizzazione. L'organizzazione, per poter stare pienamente nella logica di servizio, deve dimostrarsi capace di effettuare legami sociali inediti, integrando nuovi attori nel contesto organizzativo. Il principale problema è riuscire a coinvolgerli efficacemente. Ciò è possibile se si fa in modo che le esigenze e i bisogni di ciascuno vengano rispettati. Ognuno nell'interazione sentirà di star traendo un beneficio, un'utilità, la realizzazione di uno scopo, con il conseguimento di "un'accresciuta sensazione di autostima"<sup>20</sup>. E questo non è nient'altro che un processo di partecipazione, che realizza benessere. Non è da sottovalutare il supporto che le ICT oggi sono in grado di offrire a supporto delle prassi organizzative di tipo partecipativo. Esse sono in grado di moltiplicare le occasioni di contatto e di comunicazione all'interno dell'organizzazione, ma anche fra l'interno e l'esterno, accorciando le distanze temporali e spaziali col

---

esterno: lasciare che i gradi di fluttuazione consentiti all'interno dell'organizzazione portino, sulla base delle sollecitazioni provenienti dall'esterno, a trovare delle adeguate risposte, stabilizzando successivamente le modifiche che il dialogo con l'ambiente impone all'organizzazione, in un tentativo di rispecchiamento della complessità esterna; differenziare e iperspecializzare l'organizzazione in modo che le sollecitazioni esterne possano essere lette, elaborate e interpretate secondo la logica propria della organizzazione, che è logica auto poetica, riduttiva della complessità esterna. Cfr., a questo proposito, A.F. DE TONI, G. DE ZAN, *Il dilemma della complessità*, Marsilio, Venezia, 2015.

<sup>19</sup> Cfr. R. NORMANN, *La gestione strategica dei servizi*, tr. it., Etas, Milano, 1992.

<sup>20</sup> Ivi, p. 55.

cliente, agevolando l'implementazione del cliente nel processo di produzione/erogazione, nonché lo scambio di conoscenze e competenze tra il cliente e l'organizzazione. Le nuove tecnologie rendono perseguibile e concretamente attuabile il conferimento di capacità al cliente e qualificano propriamente le organizzazioni come organizzazioni che apprendono dalle interazioni che stabiliscono col contesto e a seguito della riorganizzazione dei rapporti al loro interno, sicché i processi di produzione/erogazione del servizio divengono generativi di conoscenza, che, grazie a studiate forme di *knowledge management*, può esser resa socialmente disponibile, piuttosto che rimanere ascritta al patrimonio individuale.

Tradotto nel contesto di nostro interesse, ciò significa che l'organizzazione universitaria deve:

- a) avere la capacità di interagire in maniera non superficiale con gli studenti;
- b) svolgere una funzione orientativa, aiutandoli a leggere in maniera coerente i loro bisogni;
- c) lavorare affinché essi possano definire in modo adeguato la loro immagine professionale, cioè avere un'idea precisa di ciò che, con le cose che imparano, possono fare (il quadro delle pratiche d'uso dei saperi acquisiti);
- d) avere un quadro dei contesti applicativi in cui le competenze degli studenti vengono spese al termine dei loro studi. Senza questa conoscenza il punto c) risulterebbe evidentemente piuttosto astratto.
- e) svolgere attività di orientamento al lavoro (*job placement*).

Per quanto riguarda la didattica:

- a) pensare i corsi di studio non come sommatoria di discipline, ognuna conclusa in sé, ma come articolazioni di un unico processo finalizzato a soddisfare la domanda;
- b) immaginare specifiche attività atte a valorizzare l'integrabilità delle conoscenze acquisite nelle singole discipline;
- c) sostenere lo sforzo di apprendimento degli studenti attraverso attività di tutorato;
- d) accompagnare, per massimizzarne il valore formativo, le attività di tirocinio e stage degli studenti.

Ovviamente tutte le azioni andranno presidiate e questa è una specifica attività di management, da svolgersi da parte di una pluralità di attori, attività che ove realizzata adeguatamente, è in grado di creare valore aggiunto nell'erogazione del servizio.

Il management diffuso è un modello di *governance* dell'organizzazione. Diamo una definizione di *governance* e ci facciamo ispirare dal Libro Bianco del 2001 della Commissione delle Comunità Europee: processo attraverso cui collettivamente risolviamo i nostri problemi e rispondiamo ai bisogni della società<sup>21</sup>. L'esigenza di *governance* piuttosto che di *government* emerge a seguito della venuta meno del modello taylorista-fordista (col conseguente superamento del management scientifico) sia nella produzione di beni che di servizi. Venuto meno il paradigma gerarchico e, con esso, la regolazione su base astratto-formale delle aziende, si sono cercate forme organizzative nuove. Si è compresa la centralità del cliente, quale portatore di specifici bisogni. I mercati sono diventati conversazioni e relazioni. Anche nei servizi pubblici. Dove si è verificato un processo che ha portato a: attenzione agli *stakeholders*, coordinamento degli interessi in gioco, applicazione dei principi di efficacia, efficienza, coerenza e trasparenza dell'azione amministrativa. Il management diffuso assicura la possibilità che dagli sforzi di interazione degli attori coinvolti dentro e fuori l'organizzazione emerga una *governance*, ossia un modo per consentire un dialogo e una regolazione reciproca di tutti questi attori, nel perseguimento di scopi negoziati. Il sistema gerarchico crea strutture organizzate secondo il principio burocratico, il sistema fondato su leadership partecipativa e management diffuso genera forme di *governance*. Oggi il sistema gerarchico è visto come inadeguato rispetto alle forme di organizzazione sociale, che, interessate pervasivamente dai media comunicativi, privilegiano la rete, divenuta la vera metafora influente dei nostri tempi. La caratteristica della rete è quella di essere, come ha detto Kevin Kelly, un sistema in fermento.

“La rete è, veramente, l'organizzazione meno strutturata tra quelle che si considerino avere una struttura. È capace di infiniti riasseti e di crescita in ogni direzione senza cambiare la sua forma basilare, che non ha, in realtà, una forma esteriore. [...] Esistono molte varietà di topologie in continuo fermento, ma l'unica organizzazione che possiede un'autentica pluralità di forme è la grande rete. Infatti, una pluralità di componenti autenticamente divergenti possono restare coerenti solo in una rete. Nessun'altra combinazione, catena, piramide, albero, circolo, centro, può contenere vere differenze che lavorano come un tutt'uno. Ecco perché rete è quasi sinonimo di democrazia”<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Commissione delle Comunità Europee, *La Governance europea. Un libro bianco*, COM, Bruxelles, 2001.

<sup>22</sup> K. KELLY, *Out Of Control: The New Biology Of Machines, Social Systems, And The Economic World*, reperibile all'indirizzo <<http://kk.org/mt-files/books-mt/oooc-mf.pdf>> [consultato il 25 giugno 2017], p. 34. [Traduzione mia].

Management diffuso è sinonimo di organizzazione in rete del lavoro finalizzato all'erogazione di un servizio, sapendo che della rete fanno parte gli utenti, i portatori, a vario titolo, di interessi e tutti gli altri soggetti che interagiscono con l'organizzazione. La rete si caratterizza per un forte grado di auto-regolazione e di autonomia. Pertanto essa prevede interdipendenza tra gli attori; autonomia da forme di controllo e regolazione troppo strette; interazione continua tra i membri, derivata dalla necessità di scambiare risorse e di negoziare gli obiettivi da raggiungere; interazioni basate sul riconoscimento di fiducia e credibilità reciproca e sull'accettazione di regole di comportamento negoziate e praticate da tutti i membri della rete. Una buona governance ha delle caratteristiche ben riconoscibili: costante preoccupazione d'assicurare efficacia ed efficienza ai servizi; capacità di coinvolgere e responsabilizzare gli utenti/clienti; capacità di immaginare i servizi come cliente-orientati; esigenza di avere comportamenti coerenti; attenzione ad assicurare gestione snella dei processi per raggiungere i risultati attesi; attitudine all'apprendimento continuo; conferimento di responsabilità e potere ai diversi attori facenti parte della rete; flessibilità e apertura organizzativa.

Rispetta i seguenti fondamentali principi: partecipazione (apertura all'apporto di tutti gli attori sia in sede decisionale che operativa); negoziazione (scopi e mezzi dell'intervento vanno condivisi con gli stakeholders); coordinamento (collaborazione fra gli attori interni ed esterni orientata al raggiungimento degli obiettivi, con l'adozione di modelli e approcci che privilegiano la soluzione rapida ed efficace dei problemi); responsabilità (management diffuso non significa management confusivo: deve poter essere sempre possibile individuare il soggetto da cui dipende la decisione o l'azione); trasparenza (le decisioni, gli atti, i soggetti che agiscono la realtà dell'organizzazione devono poter essere noti a chiunque); coerenza (gli interventi devono essere non in contraddizione fra loro e di facile comprensione); efficacia, efficienza e rendicontabilità sociale (le amministrazioni pubbliche adottano criteri e strumenti che consentano di essere valutate nel loro operato).

### *Comunità*

Un'organizzazione che voglia realizzare leadership partecipativa, management diffuso e governance reticolare deve immaginarsi propriamente come una comunità. Ogni comunità ha il suo ordine di senso, il senso è quindi ciò che determina le comunità nelle loro differenze sottili. Ciò è come dire che ogni comunità ha un suo specifico modo di articolare la realtà, ha i suoi specifici oggetti culturali, che altro non sono che espressione di situati sistemi di relazioni tra i membri della comunità e di rapporti con gli altri oggetti e pratiche con cui quella

comunità ha a che fare. La comunità fonda nel senso sociale che è tipicamente dell'uomo e ha come suo collante la fiducia.

La fiducia può essere interpretata come lo schema cognitivo di previsione di comportamento degli altri, in quanto persone o in quanto attori sociali. La fiducia si alimenta di informazioni, di conferme e di smentite allo schema cognitivo che un certo individuo ha costruito. Ogni volta che lo schema cognitivo è confermato, la fiducia si incrementa, diversamente si produce incertezza. In ogni negoziazione, in ogni scambio, in ogni rapporto vi è un elemento di fiducia, che risponde peraltro ad una ragione di economia cognitiva. Infatti, in mancanza di esso, sarebbe ogni volta indispensabile possedere un numero smisurato di informazioni prima di poter assumere una qualsivoglia decisione che coinvolga l'altro. La comunità è, in virtù della fiducia che la nutre, una fonte di assicurazione del soggetto. Senso di appartenenza e fiducia quindi sono i componenti fondamentali della comunità. La comunità è un'entità che è in grado di generare apprendimento e garantire benessere ai suoi membri. Deve essere aperta e non autoreferenziale per poter essere realmente funzionale, quindi disposta al confronto con l'esterno. Torna, con ciò, nuovamente il discorso sull'effetto regolatore del cliente e delle sue pratiche d'uso.

I membri dell'organizzazione intesa come comunità condividono modalità di azione e di interpretazione della realtà (costruiscono cioè una cultura); col loro apporto possono indurre reali processi di rinnovamento, costituire fonte di aggiornamento delle competenze professionali degli altri poiché le loro azioni, derivate dall'esigenza di risolvere problemi, soddisfano esigenze di operatività, tempestività e contestualizzazione dell'apprendimento. Supporti tecnologici adeguati aiutano la comunità nei suoi funzionamenti, consentendo una comunicazione rapida e soprattutto multilaterale. Grazie alle risorse della telematica, è possibile elaborare situazioni che evolvono in ragione dell'apporto critico dei membri della comunità, divenendo bene di tutti, attingibile alla bisogna da ognuno per uno svolgimento più consapevole e più efficace del proprio compito professionale.

Attraverso le attività condotte nel contesto organizzativo, si costituisce, stratificandosi nel tempo, un repertorio condiviso di risorse, si struttura un linguaggio comune, si elaborano dei convergenti stili di azione, si modellano delle comuni modalità ricorrenti (*routine*) di pensare e di agire. Avvertire di appartenere ad una comunità significa essere disponibili ad offrire il proprio personale apporto alla realizzazione di una impresa comune, la quale si dispone alla continua e dinamica negoziazione dei suoi aspetti. I membri di una comunità assumono un impegno reciproco in virtù del quale può prendere forma una comune identità da far valere nell'ambito di una data entità sociale. Quanto più la comunità universitaria ha e vive il senso di comunità, tanto più riesce a dialogare con il territorio e ad assolvere efficacemente la "terza missione".



La realtà della comunità costituisce un potente induttore di apprendimento. Condividendo un sistema di conoscenze proprio di un contesto sociale in cui funzionano delle specifiche routine di pensiero e di azione, si ha la base per costruire, attraverso un'attività incrementale nuove interpretazione della realtà e prassi inedite, il cui senso sta per gli effetti che l'apporto del singolo può avere nel modificare pensieri ed azioni dell'intera comunità. Le comunità se si pensano aperte hanno un forte potenziale innovativo, sono in grado di produrre, col tempo, nuove idee per produrre nuove azioni. La comunità, quindi, è in grado di sviluppare processi di apprendimento collaborativo, flessibili e continui nel tempo, che consentono un'alternativa alla formazione "formale", generalmente molto costosa e non sempre efficace.

Il senso di comunità è in grado di mobilitare una grande quantità di energie, che hanno l'effetto di favorire la complessiva crescita professionale della intera comunità, soprattutto nelle sue componenti meno esperte. Ciascun membro, utilizzando quanto messo a disposizione dagli altri partecipanti, può elaborare propri percorsi di ricerca e di approfondimento, innestando nei processi di "autoapprendimento" (*self-directed learning*), può richiedere l'aiuto degli altri membri della comunità per pervenire al raggiungimento di alcuni definiti obiettivi.

Laddove c'è senso di comunità, la conoscenza elaborata da ciascun membro diventa accessibile agli altri, non c'è remora degli individui a creare un comune patrimonio di conoscenze e di pratiche di lavoro.

Conquistare la dimensione comunitaria significa intendere e valorizzare quell'"agire interiore" per il quale un io tende a proiettarsi verso l'altro. L'esperienza dell'altro è l'esperienza centrale di una istituzione che si vuole comunità di apprendimento, ricerca e servizio. Comunità significa comunicazione. Lavorare insieme, progettare insieme è comunicare insieme. Comunicando insieme, i soggetti si pongono come in costante sviluppo e attraverso questo processo di crescita la comunità nel suo complesso si rafforza e cresce. La comunità si misura col problema del senso del mondo: esso sarà il frutto del nostro comune lavoro comunicativo; il comportamento di ognuno emerge da un processo di cooperazione con gli altri e dal rispetto dei vincoli del mondo.

## Indicazioni bibliografiche

- C.R. ALFONSI (a cura di), *Campusone: nuova università al lavoro*, Fondazione CRUI, Roma, 2002.
- R. CARLI, M. PANICCIA, *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1976.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *La Governance europea. Un libro bianco*, COM, Bruxelles, 2001.
- P. CORTIGIANI, *La scuola come mente collettiva*, "TD - Tecnologie Didattiche", vol. 16, n. 3, 2008, pp. 4-12.
- A.F. DE TONI, G. DE ZAN, *Il dilemma della complessità*, Marsilio, Venezia, 2015.
- A. FOSSATI, R. LEVAGGI (a cura di), *Dal decentramento alla devolution. Il federalismo fiscale in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- K. HAKKARAINEN, T. PALONEN, S. PAAVOLA & E. LEHTINEN, *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*, Elsevier, Amsterdam, 2004.
- K. KELLY, *Out Of Control: The New Biology Of Machines, Social Systems, And The Economic World*, reperibile all'indirizzo <http://kk.org/mt-files/books-mt/ooc-mf.pdf>
- K. LOACH, *Io, Daniel Black* (film). Co-produzione Gran Bretagna-Francia, 2016.
- A. MANFREDA, *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. BINANTI (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2014; pp. 137-156.
- H. MATURANA, F. VARELA, *L'albero della conoscenza*, tr. it., Garzanti, Milano, 1987.
- G. MORGAN, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, tr. it., Franco Angeli, Milano, 2002.
- I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *The Knowledge Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- R. NORMANN, *Le condizioni di sviluppo dell'impresa*, tr. it., Etas, Milano, 1979.
- R. NORMANN, *La gestione strategica dei servizi*, tr. it., Etas, Milano, 1992.
- R. NORMANN, *Le strategie interattive d'impresa. Dalla catena alla costellazione del valore*, tr. it., Etas, Milano, 1995.
- R. NORMANN, *Ridisegnare l'impresa. Quando la mappa cambia il paesaggio*, tr. it., Etas, Milano, 2002.
- M. POLANYI, *La conoscenza inespresa*, tr. it., Armando, Roma, 1979.
- G. QUAGLINO, *Leadership*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- P. SENGE, *La quinta disciplina*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano, 2006.
- K.E. WEICK, *Senso e significato nelle organizzazioni*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 1997.

## Il management didattico, dalla CRUI all'ANVUR: differenziazioni e integrazioni

*Costantino Formica*

### *Uno sguardo d'insieme*

Quali sono le ragioni della parabola discendente istituzionale, funzionale e perfino professionale della figura del Manager Didattico (MD)? Come è passato dagli albori luminosi della CRUI, giusto a cavallo tra la fine e l'inizio millennio, alla collocazione marginale che essenzialmente ne fa attualmente l'ANVUR? Di fatto, la normativa prodotta dall'Agenzia per la valutazione del sistema universitario, a partire dal 2012, non utilizza mai la citazione della figura professionale, anche se, nella voluminosa, tumultuosa e talora contraddittoria produzione normativa, si intravede chiaramente la funzione del MD al centro dell'indispensabile raccordo tra didattica e ricerca, tra studenti, docenti e tutor, nel collegamento funzionale tra gli organismi di Ateneo, nati con la normativa AVA (PQA-Presidio di Qualità, CPDS-Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti) e il Nucleo di Valutazione, tra Facoltà e Corsi di Studio. Si riflette attorno alle ragioni di questa "eutanasia del MD" e nel tentativo di rifocalizzazione dell'identificazione organizzativa e funzionale del profilo. Il suo destino, giova chiederselo, è quello che emerge dalla rilevazione della collocazione organizzativa di basso profilo che ne fanno quasi tutte le Università italiane o dalle potenzialità tuttora inesprese, nell'ambito ad esempio di alcuni Atenei telematici? Si tratta di una figura che può contribuire al crescente livello di innovazione tecnologica ed organizzativa dell'apprendimento a distanza? Le sue funzioni iniziali, di cui si intravvedero subito i compiti innovativi, sono oggi evaporate nelle altre funzioni istituzionalizzate dalla normativa AVA/ANVUR oppure ciascun Ateneo, telematico e non, può ancora percorrere la sua via all'efficienza, il suo percorso di miglioramento continuo, grazie ad un virtuoso ripensamento dell'essenza identitaria del MD? E poi, soprattutto oggi,

a quali condizioni si possono immaginare e aggiornare i canoni di efficienza ed efficacia vantati dalla CRUI (e non solo) e realisticamente non concentrati più, esclusivamente, attorno alla figura del MD ma prevedibilmente diffusi e integrati con la figura del docente e delle altre posizioni gerarchiche dell'organizzazione attuale delle università?

Dopo un primo rapido excursus sulla letteratura in materia di management e di gestione manageriale, ci si propone di passare in rassegna, brevemente, l'effervescenza elaborativa sul tema, da parte della CRUI dell'epoca, riflettendo criticamente su alcune linee di fondo, tuttora veri punti di forza delle esigenze organizzative che richiedono il ricorso alla figura del MD. Passeremo poi ad esaminare come la normativa ANVUR ha declinato la funzione del MD nel tempo recente e recentissimo. Concluderemo, piuttosto che nel riassumere lo stato attuale della conoscenza sul tema, sull'attualità della funzione del MD nell'ambito dell'ateneo, a prescindere dal modello di trasferimento di conoscenze utilizzato. Questa panoramica si raccorderà con l'esito di una semplificata osservazione empirica nell'ambito di un campione significativo di atenei italiani.

### *Letteratura e modelli manageriali*

La cultura manageriale, in buona sostanza, è nata per rispondere a questa elementare domanda: quali sono i fattori in base ai quali si decidono le collocazioni delle persone e i principi gestionali organizzativi. Adam Smith, agli albori della rivoluzione industriale, introduce l'esaltazione scientifica della divisione del lavoro. Questa, aumenta la produttività media, ma può essere applicata estensivamente se è favorita da un allargamento dei mercati. Alcuni studiosi hanno poi rilevato che l'affermazione di Smith va letta in un contesto più ampio, laddove occorre guardarsi da un eccesso di standardizzazione delle mansioni lavorative, al fine di evitare ripetitività e solitudine ed hanno auspicato il progresso tecnico e l'avanzata tecnologica per incrementare la produttività. Nei primi decenni del '900 l'approccio di Smith ha trovato una sua incarnazione manageriale nell'opera di diversi studiosi. Il più autorevole e famoso tra questi è stato l'americano Taylor, con la sua organizzazione scientifica del lavoro. Lo *Scientific Management*, appunto il 'taylorismo', analizza e sintetizza i metodi e flussi di lavoro. Il suo obiettivo principale è migliorare l'efficienza economica, in particolare la produttività del lavoro. Si tratta di uno dei primi tentativi di applicare l'ingegnerizzazione scientifica ai processi produttivi e alla gestione aziendale. Il suo sviluppo è iniziato con Frederick Taylor nell'ambito delle industrie manifatturiere. Il suo picco di influenza si è manifestato negli anni tra il 1910 e il 1920. La maggior parte dei temi della gestione scientifica sono ancora parti importanti dell'ingegneria industriale e di gestione di oggi.

Questi includono la standardizzazione delle migliori pratiche; il disprezzo per la tradizione conservata solo per se stessa o per proteggere lo status sociale di particolari lavoratori con particolari set di abilità, la trasformazione della produzione artigianale in produzione di massa, e il trasferimento di conoscenze tra lavoratori e dai lavoratori in strumenti, processi e documentazione. Il lavoro di Taylor è forse lo studio teorico che ha maggiormente influenzato il management, ed ancor oggi possiamo affermare che non c'è azienda e/o organizzazione che non porti una traccia della sua impostazione metodologica. Questo perché il suo approccio razionale e scientifico, la sua ricerca del miglioramento e dell'efficienza, è imprescindibile nella gestione aziendale, anche se certamente riduttivo ed incompleto<sup>1</sup>.

P. Drucker<sup>2</sup> ha identificato cinque operazioni che un manager dovrebbe attivare ovvero *Stabilire obiettivi; Organizzare; Motivare e comunicare; Misurare; Sviluppare le persone*. Esperto di fama mondiale, le sue tecniche di automotivazione sono state adottate dai manager di molte tra le maggiori aziende americane, come Intel, Sears e Roebuck. Nei suoi articoli sulla direzione aziendale, Drucker ha esaltato l'importanza dell'innovazione, dello spirito imprenditoriale e delle strategie per affrontare un mondo in continua evoluzione. Secondo Drucker, la dedizione del personale costituisce la chiave del successo di un'impresa, mentre gli investimenti in innovazione e marketing sono più importanti delle considerazioni di carattere finanziario. Inoltre, Drucker sostiene che:

“Ciascun manager ha bisogno di obiettivi chiari sia per quanto riguarda la produzione della sua unità, sia per quanto riguarda i contributi che deve dare alle altre unità per aiutarle a raggiungere i loro obiettivi. Dovrebbe anche sapere chiaramente quali contributi si può aspettare dalle altre unità per raggiungere i propri obiettivi... Ciascun manager dovrebbe definire i suoi obiettivi autonomamente, anche se ovviamente spetterà al suo superiore approvarli o disapprovarli. La definizione di obiettivi misurabili è anzi la prima responsabilità di un manager. [...] Ogni manager deve partecipare anche allo sviluppo degli obiettivi dell'unità più grande di cui fa parte. [...] Il più grande vantaggio della gestione per obiettivi è forse che permette a un manager di valutare i risultati che ottiene. L'autocontrollo significa per lo più motivazione più elevata e porta al desiderio di fare del proprio meglio piuttosto che accontentarsi di fare abbastanza”.

---

<sup>1</sup> L. MACCHIA, *La strategia aziendale nei mercati complessi. Dai modelli di base alle visioni di frontiera*, Angeli, Milano, 2010.

<sup>2</sup> P. DRUCKER, *The New Realities: in government and politics, in economics and society, in business, technology, and world view*, Harper & Row, New York, 1989.

Mintzberg<sup>3</sup> sostiene che ogni attività umana organizzata fa nascere due esigenze fondamentali: la divisione del lavoro in vari compiti da eseguire e il coordinamento di questi compiti. Egli definisce l'organizzazione come il complesso delle modalità secondo le quali viene effettuata la divisione del lavoro in compiti distinti e quindi viene realizzato il coordinamento tra tali compiti. Le variabili o gli elementi dell'organizzazione debbono essere scelti in modo da raggiungere un'armonia o una coerenza interna e nel contempo anche una coerenza di fondo con la situazione dell'organizzazione.

Ciò porta alla conclusione che sia i parametri della progettazione organizzativa sia i fattori situazionali dovrebbero essere combinati per creare opportune configurazioni e ruoli manageriali<sup>4</sup>.

I ruoli manageriali di Mintzberg sono: interpersonali, ovvero il prestanome, il leader, il ruolo di collegamento; i ruoli informativi, ovvero il monitor, il disseminatore, il portavoce; i ruoli decisionali, ovvero il ruolo imprenditoriale, il ruolo gestore, il ruolo di allocazione delle risorse, il ruolo negoziatore.

Il quadro teorico sommariamente prima delineato potrebbe risultare ancora più articolato e preciso se si recuperasse, oggi, la lezione di M. Weber che già all'inizio del secolo scorso aveva prestato attenzione alla costruzione dell'apparato burocratico<sup>5</sup>. M. Weber, studioso multiforme tedesco, nella storia del management è conosciuto come colui che ha sviluppato il concetto di organizzazione "burocratica", provando a conciliare il problema dell'armonizzazione delle attività umane con la cultura organizzativa, tenendo presenti la prescrittività e le regole, le procedure e le complessità dei comportamenti umani. Qui si cita, in particolare, il cosiddetto "modello razionale-legale", come la più adeguata forma organizzativa di gestione aziendale. Si evidenziano le affinità culturali e scientifiche con l'azionalista Taylor. Ambedue hanno determinato profonde tracce nella cultura gestionale e manageriale, e non soltanto fino a quando è durata l'era della produzione di massa e dei mercati stabili e prevedibili.

Igor Ansoff (1918-2002), un russo americano, matematico e business manager, conosciuto come il padre della gestione strategica, è noto in tutto il mondo per le sue ricerche in tre settori specifici: il concetto di turbolenza ambientale; il paradigma del successo strategico contingente; la gestione strategica in tempo reale. È stato consulente di centinaia di società multinazionali, tra cui, Philips, General Electric, Golfo, IBM, Lockheed Aircraft, Rand Corporation, Sterling Europa, Westinghouse, ecc. Ansoff considera il concetto di strategia associato alle

---

<sup>3</sup> H. MINTZBERG, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1985.

<sup>4</sup> Utilizziamo, in queste pagine, alcune delle riflessioni da noi svolte in C. FORMICA, *Per una cultura della managerialità*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016.

<sup>5</sup> M. WEBER (a cura di P. Rossi), *Economia e società*, tr. it., Edizioni Comunità, Milano, 1961.

modalità con cui l'impresa si propone di realizzare fini e obiettivi. La strategia, in tale prospettiva, si configura come un insieme di decisioni volte a raggiungere gli obiettivi che, a loro volta, rappresentano un input formulato a monte. Ne scaturisce una formulazione di strategia molto ridimensionata, di tipo esclusivamente strumentale, che presenta forti analogie con la pratica militare: nelle guerre, infatti, non si ricercano le motivazioni (gli obiettivi) ma solo le modalità per vincerle (strumenti). Il management non deve determinare gli obiettivi da perseguire, ma solo le modalità attraverso le quali raggiungere i risultati preventivati. Forte enfasi viene posta sul processo di pianificazione. La pianificazione strategica, infatti, altamente formalizzata, consente di procedere all'elaborazione della strategia attraverso un processo consapevole e controllato.

Da queste prime elaborazioni teoriche sul concetto strategico si sviluppa, all'inizio degli anni Sessanta, presso la Scuola di Harvard, l'approccio "classico" alla strategia aziendale. Il principale rappresentante della Scuola, lo storico d'impresa Alfred Chandler (1962)<sup>6</sup>, definisce la strategia come "la determinazione delle finalità e degli obiettivi fondamentali a lungo termine di un'impresa e l'adozione delle politiche necessarie per la loro realizzazione". L'Autore, inoltre, delinea un'immagine di impresa aperta e reattiva nei confronti dell'evoluzione dell'ambiente esterno: le imprese interpretano i segnali provenienti dal contesto esterno e rispondono mediante l'elaborazione delle strategie; i risultati delle strategie dipendono, pertanto, dalla capacità dell'impresa di interpretare gli input che provengono dall'ambiente esterno. L'elemento più rilevante della teoria di Chandler riguarda il rapporto tra strategia e struttura organizzativa: l'adattamento dell'impresa nei confronti dell'evoluzione ambientale comporta un assetto organizzativo adeguato e coerente. La scelta strategica deve essere sempre impostata in rapporto alla struttura organizzativa aziendale: un mutamento del disegno strategico implica, necessariamente, un adattamento del modello organizzativo e quando ciò non avviene l'attuazione della strategia può incontrare ostacoli tali da pregiudicarne i risultati.

### *Alcuni parametri della managerialità*

La gestione efficace dell'organizzazione definisce lo stile manageriale, ovvero la capacità di ottenere il massimo dai dipendenti, sulla base di obiettivi comuni, ed ottenere il meglio da loro. Il manager svolge, solitamente, un ruolo importante nel rafforzare il legame tra i dipendenti e facendoli lavorare insieme come una singola unità. A parità di condizioni generali, è compito del management garanti-

---

<sup>6</sup> A. D. JR. CHANDLER, *Strategy and structure: chapters in the his theory of American industrial enterprise*, MIT Press, Cambridge (MA), 1962.

re che i dipendenti siano soddisfatti della loro responsabilità di lavoro e possano fornire il loro miglior livello di prestazione. Il management avveduto conosce bene i propri dipendenti e si impegna efficacemente per soddisfare le loro aspettative, per un ambiente senza stress sul posto di lavoro, partendo dal presupposto che ogni leader ha uno stile unico di gestire i dipendenti. I vari modi di gestire i collaboratori sul posto di lavoro definiscono lo stile di gestione. In un contesto favorevole, di solito i superiori possiedono lungimiranza sulle future modalità d'azione del lavoro e dei collaboratori, per la loro sensibilità e cultura e per le condizioni esistenti sul luogo di lavoro. Ovviamente, la natura dei dipendenti e la loro mentalità incidono anche sullo stile di gestione del lavoro.

Gli stili gestionali più diffusi sono:

*Autocratico* – I superiori non prendono in considerazione le idee e le proposte dei subordinati. I manager, i dirigenti e i superiori hanno la sola responsabilità di prendere decisioni senza preoccuparsi molto dei subordinati. I dipendenti sono totalmente subordinati ai loro datori di lavoro e non hanno la libertà di effettuare scelte per conto proprio. I subalterni in un tale stile di lavoro devono semplicemente aderire alle linee guida e le politiche formulate dai loro datori di lavoro e non hanno voce in capitolo nelle decisioni del management. I lavoratori avvertono la mancanza di motivazione sul lavoro.

*Paternalistico* – I dirigenti decidono cosa è meglio per i dipendenti, così come l'organizzazione. Le politiche sono concepite a beneficio dei dipendenti e dell'organizzazione. I suggerimenti e i feedback dei subalterni sono presi in considerazione prima di prendere alcune decisioni. I dipendenti si sentono apprezzati e riconosciuti dalla loro organizzazione. I lavoratori sono motivati e considerano il lavoro positivamente, piuttosto che avvertirlo come un peso.

*Democratico* – Viene garantita una comunicazione efficace e salutare tra la direzione e i dipendenti. I superiori accolgono le valutazioni dei subordinati. I lavoratori sono invitati - in una sorta di forum aperto - a discutere i pro e i contro di progetti e idee. Il superiore sa ascoltare ciò che i dipendenti hanno da dire prima di adottare importanti decisioni.

*Lasciar fare* – I manager sono impiegati solo per il gusto di farlo e non contribuiscono molto per l'organizzazione. I dipendenti prendono decisioni e gestiscono il lavoro in proprio. I lavoratori non dipendono dai manager e non riescono a sapere che cosa è giusto o sbagliato per loro.

Un manager efficace è capace di sviluppare le motivazioni dei propri collaboratori ovvero il desiderio di fare le cose. È la differenza tra svegliarsi prima dell'alba per decidere di iniziare a lavorare e rilassarsi in casa tutto il giorno. È l'elemento cruciale nella definizione e raggiungimento degli obiettivi. La ricerca ha da sempre dimostrato che si possono influenzare i propri livelli di motivazione e di autocontrollo. Quindi, è importante capire ciò che si vuole, il potere anche



sofferto del dominio delle proprie debolezze e contraddizioni e iniziare a essere chi si vuole davvero essere. La motivazione è definita come il processo che avvia, guida, e mantiene comportamenti orientati sugli obiettivi. La motivazione è ciò che ci fa agire, se si sta bevendo un bicchiere d'acqua per ridurre la sete o leggere un libro per acquisire conoscenza. Coinvolge le forze biologiche, emotive, sociali e cognitive che attivano il comportamento. Nell'uso di tutti i giorni, il termine motivazione è spesso usato per descrivere il motivo per cui una persona fa qualcosa. "Il termine motivazione si riferisce a fattori che attivano, direttamente, a sostenere il comportamento orientato sull'obiettivo. Tanti sono i "perché" del comportamento. Le nostre esigenze e dunque il nostro comportamento aiutano a spiegare quello che facciamo Noi in realtà non osserviamo una motivazione, anzi, ne deduciamo che ne esiste una in base al comportamento che osserviamo"<sup>7</sup>.

Si dice spesso che è essenziale creare un "cultura della condivisione della conoscenza" come parte di una iniziativa di "*Knowledge Management*-gestione della conoscenza". Un isolato programma di gestione della conoscenza curato da pochi privilegiati è un paradosso in sé e non sopravvivrà a lungo. Solo la collaborazione e la comunicazione efficace, che si estendono in tutta la struttura aziendale, daranno alla gestione della conoscenza la spinta di cui ha veramente bisogno. Al fine di arricchire la cultura attuale in materia, occorre che il cambiamento inizi a livello individuale. Ogni dipendente ha una sfera di influenza con la propria conoscenza individuale, ed è qui che egli ritiene possa iniziare una cultura di condivisione della conoscenza. Una delle sfide della gestione della conoscenza è quella di convincere la gente a condividere le proprie conoscenze. Perché la gente dovrebbe rinunciare alla conoscenza conquistata a fatica, quando si tratta di una delle principali fonti di vantaggio personale? In alcune organizzazioni, la condivisione è naturale. In altre regna il vecchio detto "sapere è potere". Il cambiamento culturale non è mai facile e richiede tempo. Ma le culture possono essere cambiate. Anche in questo contesto il termine *Cultura* viene definito in molti modi, come "credenze comuni, atteggiamenti e valori" (*Institute for the development of gifted education*<sup>8</sup>), "la programmazione collettiva della mente che distingue un gruppo da un altro"<sup>9</sup>, e in molti altri modi che abbracciare anche rituali, manufatti e orpelli dell'ambiente di lavoro. Si cita la significativa definizione, semplice ma efficace, "il modo in cui facciamo le cose qui". Non esistono generalizzazioni, ma la maggior parte degli interventi di condivisione della conoscenza si basano sull'osservazione che le azioni ed i comportamenti delle persone sono influenzate da atteggiamenti e valori basati sulle convinzioni più profonde.

---

<sup>7</sup> J. S. NEVID, *Psychology: Concepts and Applications*, Cengage Learning, Belmont (CA) and Wadsworth (OH), 2013.

<sup>8</sup> <http://www.du.edu/idge/>-University of Denver

<sup>9</sup> G. HOFSTEDE, G. J. HOFSTEDE, M. MINKOV, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York, 2010<sup>3</sup>.

Il manager efficace promuove lo sviluppo dei propri collaboratori e possiede la distinta abilità necessaria per aggiungere valore per l'organizzazione e per lo sviluppo di carriera. Favorire un atteggiamento di consenso per l'apprendimento permanente è la chiave del successo sul posto di lavoro. Apprendere con continuità, imparare e sviluppare le proprie capacità richiede di individuare le competenze necessarie per la mobilità verso migliori ruoli nell'organizzazione e di conseguenza la ricerca di opportunità di aggiornamento e formazione sul posto di lavoro o altrove, per lo sviluppo delle competenze.

Lo sviluppo delle proprie capacità inizia con la valutazione delle competenze che sono importanti per lo sviluppo di carriera desiderata. Nelle organizzazioni ben gestite viene istituito un servizio permanente ovvero un manager, un mentore di carriera per individuare i tipi di competenze che aiuteranno i lavoratori a muoversi in avanti nella carriera.

Una volta identificate le competenze necessarie per raggiungere gli obiettivi di carriera, il passo successivo è identificare il modo in cui sviluppare le proprie capacità. Le due strade principali sono l'istruzione e la formazione e le esperienze sul campo. Non è in discussione il principio secondo il quale per ottenere successo, occorre investire del tempo per imparare e sviluppare le proprie competenze. Dunque non è possibile raggiungere un obiettivo di crescita personale attraverso la fortuna o qualche soluzione rapida. Le organizzazioni sane e i loro manager ben preparati educano i propri collaboratori ad attribuire importanza alla fatica necessaria per l'acquisizione di nuove abilità, senza le quali non si sarà mai in grado di raggiungere il proprio obiettivo di crescita.

Le competenze sono simili agli strumenti di un falegname. Quando questi ha strumenti scadenti, anche il più abile e versatile avrà difficoltà a realizzare prodotti in maniera efficiente ed efficace. Tuttavia, quando è equipaggiato con i migliori strumenti, il falegname potrà realizzare qualsiasi progetto per la vita, a condizione che abbia le giuste capacità di falegnameria, naturalmente. Dunque, con le competenze adeguate, si sarà sempre in grado di ottenere maggiori risultati per sviluppare le proprie abilità. I limiti di ciò che è possibile ottenere sono letteralmente definiti dalle competenze di cui si è in possesso. Espandendo le proprie abilità (cioè salendo di livello), sarà naturale aumentare i risultati che si possono ottenere in qualsiasi obiettivo.

Il manager sa comprendere i gruppi di clienti delle organizzazioni e rispondere in modo rapido e, a volte, istantaneamente, a spostare i desideri dei clienti. Il manager sa ricorrere al *Benchmarking*, il processo di misurazione di prodotti/servizi/processi attraverso il confronto con i migliori concorrenti o imprese leader. Così pure, il manager sa pensare ed operare secondo i principi della "Pianificazione Strategica" ovvero sa impostare il processo completo per la determinazione di ciò che un business deve diventare e come può meglio raggiungere questo obiettivo.

Un manager accorto, prudente ma aperto all'innovazione sa gestire i sistemi orientati ai risultati. Dal concetto di progettazione e rendicontazione (azioni distinte), al concetto di Project Management (lavorare in team) per una più efficace ed efficiente gestione dei progetti di ricerca, dei progetti di terza missione. Dunque, sa gestire i progetti, coordina l'insieme di tutte le risorse (umane /finanziarie/strumentali) e le attività volte alla realizzazione degli scopi e degli obiettivi del progetto. Il suo lavoro è riferito alla combinazione ottimale dei fattori sui quali sono basati tutti i progetti, ovvero la pianificazione e il controllo *di risorse, tempi, costi, monitoraggio dell'avanzamento del progetto, individuazione degli scostamenti, adozione di provvedimenti correttivi* nonché dalla Leadership ovvero la capacità di orientare il lavoro delle persone e di guidarle al raggiungimento dei risultati. Ecco perché la leadership è da considerare, sostanzialmente, un'attitudine più che una competenza da apprendere e, di volta in volta, ci si può trovare di fronte alla difficile scelta di dover selezionare un project manager più o meno dotato di questa capacità, da bilanciare in alternativa con un buon leader che non sia necessariamente anche un buon manager. Si ritiene che il presidio di tali elementi determini il successo del progetto. E pertanto si può concludere che l'efficacia del Project Management dipende dalla qualificazione del personale, dall'organizzazione delle responsabilità, dalle politiche, le procedure, i sistemi e i metodi.

### *Il quadro storico*

Il management didattico fa riferimento ad alcune esperienze che negli anni a cavallo del precedente millennio e l'inizio dell'attuale furono acquisite dalla Conferenza dei Rettori nell'ambito dei progetti Campus e Campus One<sup>10</sup>, in particolare dai soggetti coinvolti più direttamente nella realizzazione del progetto. Tali soggetti hanno potuto maturare, infatti, probabilmente facilitati dalla loro posizione di "non strutturati" nell'organico dell'università, un'esperienza di lavoro innovativo che fa riferimento ad un nuovo modello di università, di tipo professionalizzante, proiettato nella dimensione internazionale e in grado di misurarsi con la richiesta di lavoratori qualificati e flessibili<sup>11</sup>.

L'esperienza del coordinamento organizzativo delle attività didattiche nei corsi di studio, basata sulle nuove figure professionali dei MD, è stata realizzata

---

<sup>10</sup> Campus, un progetto della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) ideato e attivato nel 1995 e concluso nel 2000; CampusOne (2001-2004) per fornire agli Atenei uno stimolo e un aiuto nella riorganizzazione resa necessaria dai nuovi corsi di laurea triennali. Inizialmente fu gestito dal Campus board, un comitato costituito da sette Rettori, sei personalità del mondo politico, imprenditoriale e sindacale e due membri dello staff CRUI.

<sup>11</sup> C. R. ALFONSI, *Origini e motivazioni del management didattico, Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, CRUI, Pavia, 2005.

nel corso di cinque anni di sperimentazione condotta in 94 corsi di Diploma Universitario di 32 università italiane, sotto la supervisione della CRUI nell'ambito del progetto. Tale esperienza offre all'intero sistema universitario uno strumento di innovazione che, nell'ambito del Progetto Campus, si è mostrato funzionale ad un effettivo cammino di riforma. Sembra quasi di avvertire una ridondanza miracolistica attorno al MD, laddove si enfatizza:

“Perché i processi e i servizi formativi che le università vogliono gestire sempre più efficacemente ed efficientemente conseguano le loro finalità nei confronti degli studenti e degli altri portatori di interesse – come ci dice l’esperienza di cinque anni di Diplomi “Campus” – è apparso necessario disporre di una figura professionale deputata al coordinamento di tali processi e di tali servizi”<sup>12</sup>.

È significativo che organismi rappresentativi delle forze sociali ed economiche, come Confindustria, abbiamo sottolineato il successo riconosciuto dal progetto Campus One, in particolare per l’esperienza realizzata sul tema della valutazione dei percorsi universitari, e dall’importanza che sempre più assumeva la “qualità” della formazione per l’occupabilità dei giovani. E difatti la CRUI, in collaborazione anche con Confindustria<sup>13</sup>, avviò a livello nazionale un’attività di certificazione dei percorsi formativi universitari. L’attività di certificazione venne realizzata partendo dal modello già sperimentato dal progetto CampusOne, rivisto e migliorato in alcuni aspetti che si erano dimostrati critici nell’esperienza precedente. La metodologia del progetto prevedeva, per verificare l’efficacia dei corsi e la rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro in termini di profili professionali, una fase di “valutazione” esterna e quindi di certificazione della qualità dei corsi. Si trattò di un’importante opportunità di coinvolgimento di tutto il sistema associativo ed imprenditoriale confindustriale per migliorare la qualità dei processi e dell’offerta formativa universitaria, strategicamente rilevante per lo sviluppo delle risorse umane richieste dalle imprese. Il compito del “valutatore” consisteva nella partecipazione attiva nell’ambito delle Commissioni di valutazione predisposte dalla CRUI in qualità di rappresentante del mondo produttivo; l’attività prevedeva l’analisi in loco dei singoli corsi di laurea relativi ad una determinata classe di laurea (in base alla professionalità ed esperienza del singolo) e la conseguente stesura, d’intesa con il rappresentante del mondo universitario, di un rapporto di valutazione. I vertici della CRUI, dodici anni fa, evocarono il modello “humboldtiano”, la sintesi fra insegnamento e studio, didattica e ricerca, modello alla base del progresso chiamato a rinnovarsi per affrontare una dimensione so-

---

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> Il coordinamento, l’implementazione e il monitoraggio di tutta l’attività di certificazione venne assicurato da un Board di cui facevano parte oltre alla Crui e a Confindustria anche rappresentanti di Unioncamere, di Confcommercio, del CNSU e del CODAU

ziale di massa senza snaturarsi e barattare quantità per qualità. Ci si chiedeva se fosse stato possibile far sì che l'Università humboldtiana divenisse quella risorsa strategica necessaria a sostenere la società della conoscenza non rinnegando, ma, al contrario, facendo tesoro della sua migliore tradizione di eccellenza, di spirito critico, di creatività.<sup>14</sup> All'epoca era in voga la cultura del "management della conoscenza", quel *knowledge management*, diventato una vera e propria disciplina a partire dai primi anni novanta del xx secolo, grazie in particolare all'apporto di Ikujiro Nonaka (1991), che ne è considerato l'iniziatore, e si caratterizza per affondare le sue radici in molti campi diversi, fra cui l'organizzazione aziendale, la sociologia, le scienze cognitive, l'archivistica e, operativamente, l'informatica. Gli obiettivi per cui aziende o enti attuano strategie di knowledge management si collocavano tipicamente nelle aree del miglioramento delle performance, acquisizione o mantenimento del vantaggio competitivo, agevolazione dell'innovazione e del miglioramento continuo. Insomma la gestione della conoscenza scommetteva illuministicamente sulla qualità delle persone per costruire un futuro di prosperità diffusa e di coesione sociale

È ancora il vertice della CRUI che affermava<sup>15</sup> che la missione dell'Università – l'elaborazione e la trasmissione delle conoscenze – acquisisce un senso più pervasivo e ambizioso: occuparsi del management della conoscenza per conto dell'intera società, verso la cittadinanza e il mondo produttivo. Tale compito andrà naturalmente a coinvolgere entrambe le attività principali e complementari dell'Università: la ricerca, funzionale all'elaborazione della conoscenza e la didattica, mirata alla sua trasmissione.

Secondo questa accezione, l'Università assume nella società della conoscenza un crescente ruolo strategico su entrambi i piani. Sul piano della ricerca, all'Università si affida oggi il compito di produrre non solo innovazione culturale, scientifica e tecnologica, ma di essere parte attiva nell'intero ciclo della conoscenza: dalla ricerca fondamentale alla ricerca applicata e finalizzata, al trasferimento tecnologico, fino alla creazione di imprese innovative. Sul piano didattico, la domanda di alta formazione che scaturisce dalla quasi totalità dei lavori e delle professioni e dalla varietà dei discenti – dalla sola formazione iniziale alla formazione lungo tutto l'arco della vita – insieme con il processo di autonomia didattica in atto, sta portando in questi anni alla creazione di una vasta offerta di Corsi di Studio diversi, sia per tipologia (lauree, lauree magistrali, master, dottorati di ricerca, ...) che per obiettivi formativi, spesso innovativi e proiettati verso il futuro. L'Università ha oggi la responsabilità di formare non solo i nuovi ricercatori e le figure professionali di punta, ma la maggior parte dei nuovi lavoratori, i lavorato-

---

<sup>14</sup> P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*, in C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione per la nuova università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Pavia 2005, p. 7.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

ri della conoscenza, interpretando le aspettative, spesso sotto traccia, del mondo del lavoro.

Il tema della valutazione interna nelle Università è stato introdotto, dal punto di vista normativo, dalle leggi 168/89 e 537/93. La prima istituisce il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) e prevede l'attuazione di forme di controllo interno sull'efficienza e sui risultati della gestione nelle Università; la seconda prevede l'istituzione nelle Università dei Nuclei di Valutazione Interna (NVI). Una nuova legge (L. 19 ottobre, n. 370 – G.U. n. 252 del 26.10.1999) dispone norme volte a disciplinare, più compiutamente, la valutazione del sistema universitario.

Scorrendo la normativa sopra richiamata emerge, tra l'altro, in modo del tutto evidente, l'esigenza di poter disporre di una solida base informativa sui settori di possibile intervento; si deve, cioè, possedere una conoscenza approfondita (valutazione) sulle varie specificità che sia tale da consentire l'impostazione di politiche di intervento (decisioni) coerenti con i fabbisogni reali delle collettività interessate. Non è infrequente imbattersi in situazioni nelle quali si giustificano decisioni affrettate e non sufficientemente ponderate argomentando sulla carenza nella qualità e/o nella quantità dell'informazione disponibile; come è possibile parlare di carenza della base informativa se la stessa non viene confrontata con le esigenze conoscitive che l'informazione stessa deve soddisfare. È proprio questa necessità di esame comparativo quella che muove la critica, che consente l'evidenziazione delle carenze, che impone un riesame continuo di una qualunque base informativa e che suggerisce la revisione delle procedure di raccolta ed elaborazione dei dati alla luce dei nuovi fatti emergenti. Se ci si limita a considerare l'attività di formazione che si svolge nelle università, tenendo presente anche l'avvio della riforma degli ordinamenti didattici, si può ragionevolmente ritenere che, o perché richieste dalla normativa vigente o perché, comunque, utili al governo dell'università ai vari livelli decisionali (Ministero, Atenei, Facoltà, Corsi di studio, docenti, personale non docente, studenti, famiglie e mondo del lavoro) le informazioni concernenti i processi formativi devono essere quantomeno tali da consentire:

- la valutazione della didattica e dei servizi di supporto alla didattica (segreterie, orientamento, tutorato, biblioteche, ecc.) da parte degli studenti (frequentanti e non frequentanti);
- la valutazione/autovalutazione della didattica e dei servizi di supporto alla didattica da parte del personale docente e non docente;
- la misura del carico didattico (monitoraggio e valutazione dei crediti attribuiti ai vari insegnamenti);
- il monitoraggio e la valutazione delle carriere degli studenti a livello individuale;
- la valutazione relativa all'impiego delle risorse (finanziarie, strutture, perso-

- nale docente e non docente) destinate alla didattica;
- il monitoraggio, la valutazione e l'autovalutazione dei singoli corsi di studio (immatricolazioni, abbandoni, conseguimenti del titolo, attività di orientamento, tutorato e di supporto attivate, ecc.);
  - il monitoraggio e la valutazione delle attività relative alla formazione permanente;
  - il monitoraggio e la valutazione delle attività che sono ricomprese nell'ambito di progetti speciali (Campus, Campus Like, CampusOne, TRIO, ecc....);
  - il monitoraggio e la valutazione delle attività didattiche e di tirocinio svolte in collaborazione con università e/o enti, e/o imprese non italiane (progetti speciali: Socrates/ Erasmus, Leonardo, ecc.);
  - il monitoraggio e la valutazione delle attività di tirocinio;
  - il monitoraggio e la valutazione delle attività di orientamento;
  - il monitoraggio e valutazione dell'attività svolta per facilitare l'inserimento dei laureati/diplomati nel mondo del lavoro.
  - il monitoraggio e la valutazione degli sbocchi occupazionali dei laureati/diplomati.

L'esperienza di CAMPUS, di per sé innovativa in quanto "costrinse" l'università ed il sistema delle imprese ad un reciproco coinvolgimento su un tema "sperimentale" per gli atenei qual è la formazione professionale, consentì di utilizzare i 51 D.U. finanziati (delle 24 unità coinvolte) come terreno di sperimentazione su un tema così delicato e su vasta scala.

Il disegno complessivo e l'attività formativa dei diplomi universitari sostenuti in CAMPUS<sup>16</sup> hanno, infatti, costituito, da un lato, un'importante occasione di reale innovazione nell'istruzione universitaria italiana, dall'altro, un'occasione per affrontare il tema del controllo dei risultati e della valutazione della qualità. Ciò ha permesso di trasmettere agli allievi la sensazione di essere seguiti in un processo che li vede protagonisti, e di stimolare i docenti ad una forte attenzione ai temi generali e specifici di una formazione innovativa decisamente professionalizzante, oltre che rassicurare il mondo del lavoro sulla reale proiezione esterna della formazione, coinvolgendolo nella scommessa occupazionale che riguarderà i diplomati, di oggi e del prossimo futuro.

Occorre forse qui ricordare che la metodologia utilizzata è stata elaborata in una precedente esperienza svolta dalla CRUI nell'ambito di un progetto pilota europeo sulla valutazione della qualità nel settore dell'istruzione superiore. Due gli aspetti di questa metodologia da evidenziare: la previsione dell'autovalutazione da parte della singola struttura formativa (in questo caso del diploma), che

---

<sup>16</sup>L. ANGELINI, G. G. CACCIA, C. MARINUCCI, L. MODICA, M. F. ROMANO, E. STEFANI, *Metodologia ed organizzazione delle attività di valutazione dei Diplomi Universitari*, CRUI, CAMPUS, Roma, 1996.



consiste in un rapporto scritto redatto in base ad una griglia predeterminata di argomenti e dati numerici; la valutazione esterna della medesima struttura ottenuta attraverso la visita in loco di esperti, che si concretizza in un rapporto di valutazione che prende spunto dal rapporto di autovalutazione e dalle opinioni maturate durante la visita. Pertanto la valutazione non si riduce a dati ed indicatori quantitativi ma presenta un'esposizione di tipo analitico e qualitativo. Si noti che ogni gruppo di esperti che ha proceduto alle visite in loco ed alla valutazione esterna era composto da membri provenienti, oltre che dall'università, dal mondo del lavoro e dalle associazioni professionali.

L'esistenza di una rete di atenei interessati a sviluppare un progetto comune qual è CAMPUS ha garantito al meglio il funzionamento della metodologia europea assicurando un equilibrio tra il delicato meccanismo dell'autonomia di ogni singola sede e la disponibilità dei valutatori esperti provenienti da sedi diverse. È fondamentale notare che la metodologia seguita, coerentemente alle linee guida definite in CAMPUS, non aveva lo scopo di fare valutazioni comparative di qualità tra i diplomi, bensì di offrire ad ogni allievo di DU la possibilità di valutare la qualità del titolo mediante una tecnica sufficientemente oggettiva e di dimensione europea, scindendo la professionalità e la dedizione con la quale opera il corpo docente, che non è oggetto della valutazione, da come il diploma è organizzato, strutturato, risponde alle indicazioni di CAMPUS, è controllato, ha attivato sistemi di autocontrollo e di miglioramento ed ha adottato quanto necessario per superare/affrontare eventuali vincoli che oggi caratterizzano le procedure e le norme specifiche del mondo universitario.

Essendo emersa, dall'analisi di attività di carattere manageriale condotte dagli Atenei, la totale assenza di figure professionali con adeguate competenze, la CRUI, attraverso il progetto Campus prima, e con CampusOne poi, cercò di individuare, a partire dal fronte della didattica, le mansioni attinenti alla gestione di qualità che non potevano contare su solide figure professionali di riferimento<sup>17</sup>. Gli ambiti di maggior criticità si rivelarono:

- il supporto alla progettualità, sia quella legata all'autonomia didattica sia quella in risposta a sollecitazioni esterne (studi di fattibilità, pianificazione delle risorse e delle attività, risposta a bandi nazionali ed europei);
- la gestione e l'integrazione organizzativa (coordinamento nell'impiego delle risorse, raccordo fra i servizi);
- la comunicazione interna ed esterna alle strutture didattiche con particolare attenzione agli studenti;
- il monitoraggio e la valutazione (analisi delle carriere degli studenti, analisi dei dati sulle attività didattiche, analisi dei dati delle indagini di gradimento

---

<sup>17</sup> P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*. Prefazione a C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione per la nuova università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Roma, 2005.



di studenti e docenti, analisi delle carriere professionali degli studenti, analisi dei fabbisogni di formazione superiore);

- la gestione delle relazioni esterne (tirocini, stage, visite di studio, rapporti organici con imprese, enti e istituzioni, organi di consultazione e di ascolto).

Tali settori richiedevano conoscenze e capacità specifiche di organizzazione e di comunicazione, che necessitano di competenze relazionali, di coordinamento e gestione di gruppi e reti, di capacità di impostazione e gestione progettuale, di monitoraggio e valutazione dei risultati, di analisi e di presentazione dei dati. Sono tutte attività di management che, in assenza di adeguate figure in grado di farsene carico, in parte vengono disattese e in parte gravano sugli operatori più sensibili, tipicamente quei docenti consapevoli della loro importanza e del fatto che una vera e propria funzione di management della didattica presupponeva un nuovo modello gestionale dell'Università, dotato di una efficace cerniera fra docenti, studenti, amministrazione e mondo esterno all'Università.

Si sosteneva, infine che, l'adozione di una vera funzione di management didattico sarebbe potuta diventare anche una possibile soluzione al problema del sovraccarico delle funzioni dei docenti, come elemento facilitatore del processo di pianificazione ed erogazione della didattica in un'ottica di qualità, senza stravolgere la natura di ricercatori dei docenti universitari. Tale processo avrebbe poi potuto suggerire una risposta alla vocazione del personale tecnico-amministrativo di crescere verso più articolate funzioni e responsabilità, maggiormente integrate nel merito della missione universitaria, più al centro dello snodo fra didattica, ricerca ed organizzazione<sup>18</sup>.

La sintesi finale di questa riflessione è definita nel profilo di competenze del MD<sup>19</sup>:

- conoscenza approfondita della normativa riguardante la riforma universitaria;
- conoscenza degli strumenti amministrativi e gestionali per assicurare la corretta carriera dello studente;
- capacità di analisi critica dell'attuale quadro normativo in modo da comprenderne pienamente i riflessi sull'organizzazione/funzionamento dei corsi di studio.

### *Portfolio di competenze e formazione*

Alla luce del profilo di MD progettato dalla CRUI, nel periodo 1995-2001, dei mutamenti intervenuti, della normativa ANVUR e della letteratura sul tema, pro-

---

<sup>18</sup> CRUI, *Guida per manager didattici*, Roma, 2000.

<sup>19</sup> C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI (a cura di), *Campus: strumenti per una autonomia di qualità*, CRUI, Roma, 2001.

viamo ad indentificare un Portfolio di competenze e dei conseguenti fabbisogni di formazione del MD, allo scopo di verificare un possibile strumento a supporto dell'autovalutazione e della valutazione, nella cornice del sistema di Assicurazione Qualità di Ateneo.

È possibile ipotizzare un Portfolio ovvero uno strumento di orientamento, analisi e riflessione sui compiti e sulle competenze richieste al MD per l'esercizio della specificità delle proprie funzioni, nonché uno strumento di supporto per lo sviluppo professionale e la raccolta di documenti significativi, con particolare attenzione all'autovalutazione e alla valutazione. Inoltre, il MD può utilizzare questo strumento come parte integrante di un processo di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni universitarie nelle aree direttamente riconducibili alla sua funzione, ai fini della valutazione dei risultati della sua azione manageriale.

Ipotizziamo cinque dimensioni, nell'ambito delle quali è possibile identificare le seguenti aree di competenza:

1. *il contributo alla definizione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione universitaria;*
2. *la collaborazione alla gestione, la valorizzazione e lo sviluppo delle risorse umane;*
3. *il coinvolgimento nella promozione della partecipazione, la cura delle relazioni e dei legami con il contesto;*
4. *il grado di partecipazione alla gestione delle risorse strumentali e finanziarie, la gestione amministrativa e gli adempimenti normativi;*
5. *la collaborazione al monitoraggio e alla valutazione.*

1. *Il contributo alla definizione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione universitaria.* Autovalutazione: Il MD deve valutare se ha condiviso con le Parti interessate un'approfondita analisi del contesto, delle esigenze e delle aspettative della comunità di riferimento; se ha definito chiaramente e condiviso interamente e diffusamente con la comunità universitaria la missione dell'ateneo e le priorità strategiche, le strategie e le azioni per il perseguimento degli obiettivi prefissati; deve valutare altresì se con il contesto sociale di riferimento vi sono azioni concordate con finalità e obiettivi comuni di lungo periodo.

2. *Collaborazione alla gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse umane.* Autovalutazione: Il MD deve valutare se ha contribuito a definire, con chiarezza e in modo analitico, ruoli e compiti specifici del personale dell'istituzione universitaria; se ha collaborato all'assegnazione di compiti e incarichi a soggetti in possesso di competenze professionali specifiche, accertate mediante apposita indagine continuamente aggiornata; se ha sollecitato e contribuito ad organizzare azioni di formazione sulla base delle esigenze formative del personale rilevate

mediante un'indagine metodologicamente curata; se ha promosso nella procedura il coinvolgimento della comunità di ateneo.

3. *Coinvolgimento nella promozione della partecipazione, cura delle relazioni e dei legami con il contesto.* Autovalutazione: Il MD deve valutare se ha contribuito a realizzare con efficacia forme sistematiche di coordinamento delle attività degli organi e dei soggetti destinatari di incarichi e compiti specifici; se ha collaborato nel coinvolgere e motivare la comunità universitaria al raggiungimento di obiettivi comuni, curando la comunicazione e la realizzazione di incontri formali e informali tra l'ateneo, gli studenti e gli altri soggetti del territorio, per far conoscere e comprendere l'attività dell'ateneo e promuovere la partecipazione attiva in relazione agli specifici ruoli; se ha collaborato alla promozione di partenariati con atenei e con soggetti pubblici o privati.

4. *Partecipazione alla gestione delle risorse strumentali e finanziarie, gestione amministrativa e adempimenti normativi.* Autovalutazione: Il MD deve valutare se ha partecipato alla pianificazione con particolare accuratezza e ha attuato e presidiato azioni organizzative pertinenti ed efficaci rispetto agli obiettivi assegnati nell'incarico. Se ha contribuito alla pianificazione e utilizzo delle risorse strumentali e finanziarie al massimo delle loro potenzialità, collaborando a convogliarle in modo mirato sulle attività e i progetti fondamentali per la realizzazione delle priorità didattiche e di ricerca dell'istituzione universitaria; se ha collaborato alla promozione attiva della ricerca e contribuito ad ottenere finanziamenti aggiuntivi mediante l'elaborazione di progetti con i soggetti del territorio e tramite la partecipazione dell'ateneo a progetti, bandi e concorsi; se ha contribuito ad espletare tutti gli adempimenti normativi con pieno rispetto dei tempi e dei modi previsti; se ha contribuito ad introdurre sistemi di informazione e comunicazione di utile supporto alla gestione organizzativa, amministrativa e didattica, utilizzati nell'ambito della comunità di ateneo.

5. *Collaborazione al monitoraggio e alla valutazione.* Autovalutazione: Il MD deve valutare se ha collaborato ai lavori del Nucleo di Valutazione, contribuendo all'interpretazione dei dati ai fini dell'autovalutazione, l'individuazione delle priorità di intervento e la diagnosi dei problemi ai fini dell'elaborazione di un piano di miglioramento; se ha collaborato al monitoraggio sistematico dello stato di avanzamento del medesimo e di avvicinamento agli obiettivi da conseguire ed è stato coinvolto nella realizzazione, eventuale, di interventi di riorientamento delle strategie e di riprogettazione delle azioni; se ha collaborato al supporto alle Parti Interessate a riflettere sui valori e sugli obiettivi dell'istituzione universitaria, al fine di promuovere l'innovazione e il miglioramento; se ha collaborato a verificare che i risultati del monitoraggio evidenziano una tendenza significativamente positiva di avvicinamento ai traguardi previsti.

In merito al perseguimento degli obiettivi di miglioramento di Ateneo, è ipotizzabile che il MD si concentri intorno a poche azioni professionali organiche,

come quelle di seguito ipotizzate, nell'ambito di appositi gruppi di lavoro, differenziati per ruoli e responsabilità.

*Area di processo / Curricolo, Progettazione, Valutazione.* Il MD contribuisce ad orientare l'istituzione universitaria verso l'individuazione di priorità curriculari condivise; partecipa alla promozione e al coordinamento della progettazione didattica; collabora alla promozione di processi di valutazione con attenzione ai criteri stabiliti e al successo formativo dello studente.

*Area di processo / Ambiente di Apprendimento.* Il MD collabora e/o promuove la manutenzione e il miglioramento degli spazi fisici e virtuali; la cura e l'uso degli spazi laboratoriali e di sperimentazione; azioni mirate all'innovazione metodologica; la formalizzazione e la condivisione di regole di comportamento per il personale e per gli studenti.

*Area di processo / Inclusione e Differenziazione.* Il MD collabora e/o promuove azioni mirate al sostegno e all'integrazione degli studenti in situazione di disagio; azioni mirate al sostegno e all'integrazione degli studenti stranieri da poco in Italia; azioni mirate per favorire un approccio didattico ed educativo differenziato per coinvolgere studenti con difficoltà; azioni mirate alla valorizzazione degli studenti con particolari attitudini disciplinari.

*Area di processo / Continuità e Orientamento.* Il MD collabora e/o promuove l'orientamento formativo e la didattica per lo sviluppo delle competenze orientative di base; collabora alla promozione di specifiche attività di orientamento mirate all'ingresso dei laureati nel mercato del lavoro.

*Area di processo / Orientamento Strategico e Organizzazione dell'ateneo.* Il MD collabora al sostegno concreto delle priorità strategiche di ateneo; collabora e/o promuove l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, monitoraggio e trasparenza; collabora e/o promuove e monitora l'attuazione dei progetti; collabora e/o promuove la gestione strategica delle funzioni strumentali e dei docenti che lo coadiuvano in attività di supporto organizzativo e didattico.

*Area di processo / Sviluppo e Valorizzazione Risorse Umane.* Il MD collabora e/o promuove: azioni per la formazione e la crescita professionale del personale; azioni finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali; azioni per incentivare la collaborazione tra docenti, le attività in gruppi di lavoro interdisciplinari e la condivisione di strumenti e materiali didattici.

### *Il Manager Didattico, oggi*

A livello generale, con riferimento alla normativa AVA-ANVUR, un MD dovrebbe trovarsi a suo agio, se inserito ad operare nel Sistema di Gestione della Qualità dell'Ateneo telematico? Il Sistema di Gestione della Qualità (SGQ) è costituito da una struttura organizzativa, dai processi, dalle responsabilità, dalle procedure,

dalle risorse umane e materiali. È coerente la figura e il ruolo del MD in un SGQ che risponde alla normativa AVA-ANVUR, rispetto al quale, si richiedono complesse e articolate competenze manageriali, certo, ma anche tecnologiche e sociali, oltre che didattiche e valutative, organizzative e relazionali, queste ultime trasversali rispetto alle competenze nell'ambito dell'ateneo convenzionale?

Un MD, probabilmente, in un'ideale a catena logica della valutazione dovrebbe prevedere sistematiche risposte a quesiti come: C'è una politica del vertice di ateneo? In base alla politica, è stata stabilita una organizzazione per processi? Le Parti interessate sono state individuate e gli obiettivi generali e successivamente quelli specifici formativi, sono stati chiariti e divulgati? Il progetto formativo è coerente con gli obiettivi identificati? Come vengono misurati i risultati e quindi migliorato il sistema?

Un MD avvertirebbe l'opportunità, la necessità dell'utilizzo non rituale di periodiche e strutturate "procedure di consultazione" con gli *stakeholder* (soprattutto istituzioni territoriali, associazioni professionali ed imprese), tanto per la definizione che per la revisione dei corsi di studio, soprattutto nell'ottica di valutarne l'adeguatezza in termini di profili e competenze professionali formate.

Il MD, sulla questione delle "risorse" avvertirebbe che il termine chiave, in questo caso, è l'adeguatezza. Dunque, il MD, in fase di autovalutazione, non verificherebbe soltanto l'elenco, i requisiti dei docenti, del personale e delle infrastrutture, ma analizzerebbe e valuterebbe se le risorse disponibili sono adeguate o meno per raggiungere gli obiettivi e realizzare le politiche prefissate. E non solo per l'oggi, ma cosa si dovrebbe fare per il futuro a medio-lungo termine.

Infine, in merito al processo formativo, per un MD adeguato, la parola chiave dovrebbe essere la coerenza. Perciò, un rapporto di autovalutazione non dovrebbe essere un mero elenco, ma dovrebbe auto analizzare la coerenza dell'offerta formativa con gli obiettivi di apprendimento e le risorse.

Il MD dovrebbe possedere un compiuto *orientamento strategico*, a partire dalla modalità con cui contribuisce a definire il piano per lo sviluppo futuro, quindi la finalità e gli strumenti per raggiungerlo e saper misurare la bontà e la coerenza della direzione in cui ci si muove. Queste due componenti, insieme, stabiliscono l'orientamento strategico delle organizzazioni e dunque dell'Ateneo che dunque dovrebbe essere in grado di analizzare la strategia per il futuro e di crescita nonché le modalità concrete da impiegare per raggiungere gli obiettivi prefissati. Affinché i dirigenti di una qualsiasi organizzazione e perciò dell'Ateneo mettano a punto l'orientamento strategico, in primo luogo, dovrebbero avere in mente una tipologia di piano ed una politica per realizzarlo. Ciò significa che l'Ateneo dovrebbe stabilire uno o più obiettivi o visione per lo sviluppo futuro e decidere una linea d'azione per realizzarla. Tale piano sarebbe la strategia per l'Ateneo, che definisce il tipo di procedure o cambiamenti che devono avvenire per l'obiettivo che deve essere realizzato.

La gestione delle risorse umane, per un buon MD, sarebbe una funzione progettata per massimizzare le prestazioni delle risorse umane, rispetto agli obiettivi strategici della governance. Essa riguarda principalmente la gestione delle persone all'interno delle organizzazioni focalizzandosi, in particolare, sulle politiche e sui sistemi. Sia pure in misura assai diversificata, i Dipartimenti (o Facoltà), gli Uffici Risorse Umane e le unità ad essi facenti capo, intraprendono, in genere, una serie di attività, tra cui l'assunzione dei dipendenti, formazione e sviluppo, valutazione delle prestazioni, sistemi premianti. La responsabilità comprende anche le relazioni industriali, vale a dire, la gestione degli aspetti organizzativi collegati alla contrattazione collettiva e da leggi statali. La funzione Risorse Umane è il risultato della complessa evoluzione storica dei movimenti sindacali e dei rapporti umani del 20esimo secolo, quando i ricercatori hanno cominciato a documentare modi di creare valore attraverso la gestione strategica della forza lavoro. La funzione è stata inizialmente dominata dalle transazioni sul lavoro, ovvero dai negoziati su salari e condizioni di lavoro, amministrazione delle relazioni conseguenti tra lavoratori e datori di lavoro. In conseguenza della globalizzazione, del consolidamento delle relazioni sociali, dei progressi tecnologici, secondo alcune ricerche<sup>20</sup>, per il MD, tale funzione, da tempo si concentra assai più su iniziative strategiche quali gestione dei talenti, la pianificazione delle successioni, le relazioni industriali e del lavoro, la gestione della diversità e l'inclusione.

Va da sé che ben diverse sono le filosofie gestionali delle risorse umane se il MD si trova ad operare nel sistema universitario pubblico o in un ateneo privato. Nel sistema pubblico, il MD opererebbe nell'ambito di vincoli normativi stringenti e scarsamente flessibili. Nel sistema universitario privato il MD dovrebbe invece fare i conti con la resistenza alla misurazione della performance e l'applicazione di sistemi premianti. Ma, in entrambi i casi, nel settore delle Risorse Umane, il MD ottimale dovrebbe misurarsi con la cultura dell'aggiornamento professionale ovvero con il *LifeLong Learning* e con la meritocrazia, sfide non facili da gestire in ambienti scarsamente aperti alla vera competizione.

Il MD dovrebbe essere proiettato permanentemente sul miglioramento continuo ovvero sul metodo per identificare le opportunità di razionalizzare il lavoro e riducendo gli sprechi. Il miglioramento continuo inteso non solo per identificare le opportunità di risparmio ma per contribuire a snellire i flussi di lavoro, di ridurre perdite di tempo e fatica. Ad esempio, progetti che coinvolgono le scadenze ovvero gli spostamenti temporali, consentono di cambiare le priorità e altre complessità e, di solito, favoriscono opportunità per migliorare.

Il miglioramento continuo è un ottimo modo per tutti gli Atenei, compreso l'Ateneo telematico, di identificare le opportunità e integrare miglioramenti,

---

<sup>20</sup> E.N. CHAPMAN, B. WINGFIELD, *Le strategie vincenti nelle relazioni umane. Nei rapporti di lavoro (con colleghi, superiori, collaboratori, clienti)*, tr. it., Angeli, Milano, 2010.

giorno dopo giorno, nel funzionamento della società. Si sa che, una volta che il miglioramento continuo è diventato una seconda natura all'interno della cultura organizzativa, il team inizierà a trovare opportunità nei posti più impensati, creando un ambiente che alimenta l'innovazione e favorisce un senso di appartenenza e di orgoglio tra gli individui.

### *Dall'innovazione del singolo all'innovazione diffusa*

Sulla figura del MD, sulla opportunità del suo reclutamento e della sua formazione e sulla necessità di un monitoraggio costante delle sue funzioni, si aprì un dibattito all'interno delle università, nel corso dei primi anni del secolo. L'obiettivo primario era quello di adeguare gli atenei ai cambiamenti richiesti dalla società e, tra questi, l'introduzione di professionisti in grado di organizzare la didattica secondo un approccio sistemico e non settoriale o disciplinare<sup>21</sup>.

Provando a sintetizzare l'identificazione delle funzioni tipiche del MD, che la CRUI elencava, in una serie di funzioni complesse e impegnative<sup>22</sup>, emerge una diffusa sensazione di uno sforzo andato a buon fine, per l'epoca, di rinnovare le modalità gestionali dell'accademia. Si trattava di undici funzioni che oggi possiamo più facilmente valutare criticamente, con una piccola analisi dei punti di forza del decalogo e con l'evidente contraltare dei punti di debolezza. Cominciando dai primi, si evidenzia il monitoraggio della qualità dell'offerta formativa e dei servizi formativi, l'orientamento e accompagnamento agli studenti, il supporto offerto ai docenti, sia interni che esterni, sul piano didattico e tecnico-amministrativo, il coordinamento e monitoraggio delle attività di stage, lo sviluppo alle attività di promozione e di informazione, l'esigenza di favorire il raccordo con le aziende e con le istituzioni, garantire l'interfaccia con gli uffici e le segreterie dell'Ateneo. Tra i punti di debolezza, si segnala il supporto all'alta direzione (addirittura fornendo informazioni sulle risorse finanziarie disponibili (!) intervenendo nella ricerca di fondi integrativi (!); collaborare alla pianificazione e alla gestione delle attività didattiche, dovendo addirittura dimostrare di aver compreso adeguatamente le caratteristiche della figura professionale che il CdS intende formare e la coerenza di questa con il percorso didattico progettato. Il MD doveva contribuire all'attività di autovalutazione e valutazione e dunque doveva essere in possesso della conoscenza e competenza del sistema di gestione dell'AQ; il MD doveva collaborare alla gestione economica e finanziaria del Corso di Studio (!). Le funzioni più impegnative, nella loro complessità, costituirono, a mio avviso, fin da subito, una sorta di tentativo di qualificare certamente la cultura gestionale dell'ateneo,

---

<sup>21</sup> C.R. ALFONSI, *Il Management didattico. Manuale per imparare*, CRUI, Roma, 2003.

<sup>22</sup> Guida per Manager Didattici, CRUI Roma, 2000.



ma sottovalutando l'impatto che tali attribuzioni di funzioni, avrebbero creato squilibri, scompensi, sovrapposizioni e inevitabili conseguenze sulla complessiva tranquillità del clima organizzativo di Ateneo. Si diceva, in buona sostanza, che il MD doveva collaborare e pianificare e monitorare il corretto processo di erogazione della didattica. Anche tra le fila della *governance* della CRUI, non ci si nascondevano inevitabili difficoltà attuative nella diversità dimensionale, gestionale e culturale tra atenei, nelle modalità di ricerca e selezione della figura del MD, paventando (come sembra di fatto accadde) pericoli derivanti dalla scelta di affidamento di funzioni di MD a personale derivante dalla struttura interna dell'Ateneo, ad esempio.

Il decalogo del profilo del MD, prima richiamato, veniva diluito in una sorta di "requisiti minimi" che la CRUI sostenne dovessero costituire le caratteristiche, le condizioni irrinunciabili<sup>23</sup>. In sostanza il MD

- a) non deve mai e in nessun caso svolgere funzioni di docenza nel senso accademico e tradizionale del termine;
- b) deve intrattenere rapporti con tutti gli attori presenti nell'arena dell'azione universitaria: docenti, studenti, famiglie, personale amministrativo, referenti istituzionali, partner economici, aziende esterne, parti sociali, enti locali, e ogni altro attore che si riveli utile allo sviluppo dell'ateneo;
- c) deve favorire la comunicazione interno-esterno, cioè il dialogo dell'università con il mondo del lavoro e con le istituzioni del territorio;
- d) deve praticare la dimensione europea e internazionale, anche sul piano delle proprie competenze: ad esempio, la conoscenza di due lingue dell'UE e dei principali sistemi universitari europei;
- e) deve maneggiare con assoluta disinvoltura il "processo produttivo" dell'università nella quale opera, vale a dire conoscere con estrema precisione e in ogni dettaglio, sia l'organizzazione della struttura (aule, attrezzature, finanziamenti, relazioni politico – istituzionali, incarichi e consulenze esterne, ecc.), sia quella dell'offerta didattica e dei servizi (corsi di studio, insegnamenti, docenti, servizi esistenti e in programma, ecc.);
- f) deve essere contemporaneamente umile e intraprendente, vale a dire deve riconoscere di essere inserito in un ambiente nel quale esistono gerarchie e responsabilità, oneri e poteri, però non deve farsi intimorire da questo tipo di assetto.

Qual è stato l'atteggiamento concretamente adottato dal sistema universitario, negli anni successivi alle richiamate politiche della CRUI in materia di management didattico? È possibile una risposta generale con la rilevazione di alcuni distinguo, anche dalla letteratura in materia. Molti hanno inteso ribadire che si

---

<sup>23</sup> CRUI, *Guida per Manager Didattici*, Fondazione CRUI, Roma, 2000.



richiede una funzione di management didattico o del Corso di studio con alcuni compiti specifici che vanno dalla progettazione delle finalità e degli obiettivi, alla gestione delle procedure di autoverifica e di monitoraggio, sino alla organizzazione di ben precise modalità del lavoro didattico, escludendo però funzioni di basso profilo (es. organizzazione degli spazi e della logistica)<sup>24</sup>. La normativa ANVUR ha introdotto regole di cogenti esigenze di competenza intrecciata tra la didattica pura con la gestione amministrativa e la competenza relazionale, considerando la necessità di tenere in viva e aggiornata considerazione i punti di vista, i suggerimenti e i fabbisogni espressi dai rappresentanti delle Parti interessate. Il tutto si traduce in capacità di promuovere statistiche e rilevazioni, di elaborare i risultati emersi, di monitorare l'andamento delle attività degli studenti, di rapportarsi con imprese ed enti presso cui si svolgono i tirocini, di promuovere la costituzione dei Comitati di Indirizzo, ecc. Viene subito da pensare che talune di queste funzioni, anche complesse, possono essere svolte esclusivamente a supporto di docenti, dei vertici delle strutture di coordinamento di Ateneo, degli stessi Organismi introdotti dalla normativa AVA, come il Presidio di Qualità e le Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti. A supporto, dunque, in maniera assai più problematica, invece, con le specifiche competenze individuali. E qui, sul tema della cultura manageriale, si andrebbe a delineare una prospettiva diversa da quella dalla quale siamo partiti, una sorta di accrescimento complessivo e generalizzato, coordinato e vincolante dell'insieme delle figure centrali dell'Ateneo, dal docente, al Preside, dal Direttore del Dipartimento, al Direttore generale, dal ricercatore al responsabile delle risorse umane. Insomma un decentramento non gerarchico di funzioni e responsabilità manageriali, senza la cui più ampia diffusione non sarebbe possibile, con realismo, alcun percorso di rinnovamento e di innovazione della didattica. Un management distribuito, dunque<sup>25</sup>. Volendo, ma non sarebbe obbligatorio, si potrebbe procedere alla sostituzione del MD con la cultura, a tutti i livelli, dal management gestionale; non obbligatorio, appunto. Insomma, questa modalità non annulla l'esigenza della figura del manager didattico, ma lo colloca in un contesto dove l'innovazione, il comportamento innovativo, non sono del singolo, sia pure esterno, sia pure talentuoso, ma diffuso a tutti i livelli.

---

<sup>24</sup> L. MARTINIELLO, *Università, verso nuovi modelli di managerialità*, Guida, Napoli, 2012.

<sup>25</sup> L. MARTINIELLO, *Università, verso nuovi modelli di managerialità*, Guida, Napoli, 2012.

## Indicazioni bibliografiche

- L. ANGELINI, G. G. CACCIA, C. MARINUCCI, L. MODICA, M. F. ROMANO, E. STEFANI, *Metodologia ed organizzazione delle attività di valutazione dei Diplomi Universitari*, CRUI, CAMPUS, Roma, 1996.
- C.R. ALFONSI, *Il Management didattico. Manuale per imparare*, CRUI, Roma, 2003
- C. R. ALFONSI, *Origini e motivazioni del management didattico, Modelli innovativi di gestione per la nuova Università: dal manager al management*, CRUI, Pavia, 2005.
- A. D. JR. CHANDLER, *Strategy and structure: chapters in the his theory of American industrial enterprise*, MIT Press, Cambridge (MA), 1962.
- E.N. CHAPMAN, B. WINGFIELD, *Le strategie vincenti nelle relazioni umane. Nei rapporti di lavoro (con colleghi, superiori, collaboratori, clienti)*, tr. it., Angeli, Milano, 2010.
- C. FORMICA, *Per una cultura della managerialità*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016.
- CRUI, *Guida per manager didattici*, Fondazione CRUI, Roma, 2000.
- C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI (a cura di), *Campus: strumenti per una autonomia di qualità*, Fondazione CRUI, Roma, 2001.
- P. DRUCKER, *The New Realities: in government and politics, in economics and society, in business, technology, and world view*, Harper & Row, New York, 1989.
- G. HOFSTEDE, G. J. HOFSTEDE, M. MINKOV, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York, 2010<sup>3</sup>.
- L. MACCHIA, *La strategia aziendale nei mercati complessi. Dai modelli di base alle visioni di frontiera*, Angeli, Milano, 2010
- L. MARTINIELLO, *Università, verso nuovi modelli di managerialità*, Guida, Napoli, 2012.
- H. MINTZBERG, *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1985.
- J. S. NEVID, *Psychology: Concepts and Applications*, Cengage Learning, Belmont (CA) and Wadsworth (OH), 2013.
- P. TOSI, *Gestire l'Università: le nuove frontiere del management*, Prefazione a C.A.T. CASCIOTTI (a cura di), *Modelli innovativi di gestione per la nuova università: dal manager al management*, Fondazione CRUI, Roma, 2005.
- M. WEBER (a cura di P. Rossi), *Economia e società*, tr. it., Edizioni Comunità, Milano, 1961.

Che cosa è rimasto, oggi, nella cultura didattico-organizzativa degli atenei italiani, dopo l'esperienza innovativa del MD, promossa dalla CRUI con i progetti Campus? È quello che si è cercato di rilevare con una ricerca sul campo (effettuata tramite l'analisi dei siti web), estesa ad un campione significativo di quarantacinque atenei italiani (circa il 43% complessivo del totale di 95 atenei), con presenze nelle aree del nord (n. 15), del centro (n. 10) e del sud (n. 15). Abbiamo ipotizzato che la figura del MD sia presente ovunque, sia pure con denominazione funzionale differenziata; abbiamo altresì ipotizzato che gli obiettivi iniziali, ideati dalla CRUI, in termini di miglioramento e di innovazione organizzativa e didattica, si siano fortemente indeboliti, a vantaggio di un adattamento burocratico corrispondente più alla soddisfazione di bisogni primari (scarsità di risorse, affievolimento di motivazioni meritocratiche, assenza pressoché totale di aggiornamento professionale, ecc.) piuttosto che una consapevole scelta organizzativa e funzionale. Abbiamo infine ipotizzato che la normativa AVA non abbia favorito il coinvolgimento del MD nei processi di Assicurazione Qualità, di autovalutazione, di miglioramento continuo, di cambiamento. I fattori principali della rilevazione sono stati, dunque, i seguenti:

- Esistenza della figura del MD;
- Funzioni effettivamente svolte;
- Collocazione organizzativa;
- Grado di coinvolgimento nei processi AVA.

Gli Atenei del nord oggetto della rilevazione sono stati i seguenti: Valle d'Aosta; Politecnico di Torino; Genova; Milano-Bocconi; Milano-Statale; Telematica E-Campus; Parma; Modena e Reggio Emilia; Ferrara; Cattolica del Sacro Cuore; Verona; Padova; Udine; Venezia; Trieste. Il campione comprende anche una Università telematica; si tratta del 16% dell'intero universo nazionale. I dati rilevati riguardano i seguenti aspetti:

- Il MD esiste nel 60% degli Atenei;
- Tra le funzioni effettivamente svolte si evidenziano:

*Gestione degli accessi ai corsi di studio a numero programmato; gestione amministrativa carriere studenti dei corsi di studio di I, II e III livello e sviluppo software relativo; erogazione orientamento e accoglienza matricole; redazione materiale informativo dell'offerta didattica (guide, manifesti, opuscoli, dépliant); supporto all'utilizzo delle procedure informatiche; gestione amministrativa della carriera dello studente relativamente a piani studio, registrazione esami, certificazioni, verifiche propedeuticità e provvedimenti*

---

<sup>26</sup> Alla realizzazione dell'indagine sul campo ha collaborato Ida Caruccio.

*conseguenti; organizzazione dell'orario delle lezioni, del calendario esami e delle sedute di laurea; organizzazione delle aule per le lezioni, iscrizioni alle classi con particolari metodologie didattiche o riservate agli studenti in debito d'esame.*

- Collocazione organizzativa: nessuna informazione;
- Funzioni e ruoli coerenti con i processi AVA (fra parentesi, la consistenza rilevata): Monitoraggio carriere studenti (90%); Collaborazione all'organizzazione di Corsi di formazione per studenti tutor (13%); Collaborazione ai Gruppi di studio per approfondimenti/recuperi disciplinari (33%); Esecuzione analisi della sostenibilità dei progetti formativi in termini di risorse di docenza e di strutture e dei requisiti di norma per l'attivazione dei corsi di laurea (13%); Collaborazione alla gestione della Banca Dati MIUR e Offerta formativa annuale (6%); Cura dei rapporti con il MIUR, il CUN, i Comitati Regionali di Coordinamento in fase di istituzione e attivazione dei corsi di studio (34%); collaborazione con i corsi di studio per l'istituzione dei Comitati di Consultazione con le Parti sociali e fornire supporto per la realizzazione di accordi tra l'Ateneo, gli enti e le aziende del territorio per lo sviluppo della formazione anche professionale degli studenti dei corsi di laurea (13%); Sostegno alla direzione nella definizione e nell'attivazione di meccanismi di miglioramento per la qualità dell'offerta formativa e dei servizi; (53%); Supporto alla direzione nella definizione degli strumenti di monitoraggio e degli indicatori qualitativi e quantitativi finalizzati all'Assicurazione Interna della Qualità (AIQ) e all'accREDITAMENTO dei Corsi di Studio (33%).

Gli Atenei del centro oggetto della rilevazione sono stati i seguenti: Siena; Marche; Roma-La Sapienza; Tuscia; L'Aquila; Camerino; Roma-Tor Vergata; Pisa; Perugia; Telematica Nettuno. Il campione comprende anche una Università telematica; si tratta del 11% dell'intero universo nazionale. I dati rilevati riguardano i seguenti aspetti:

- Il MD esiste nel 70% degli Atenei;
- Tra le funzioni effettivamente svolte si evidenziano:  
*Gestione immatricolazioni e iscrizioni ai corsi di studio; iscrizioni agli anni successivi al primo; trasferimenti in ingresso e in uscita, rinuncia agli studi, sospensioni, decadenza; controllo dei piani di studio; registrazione degli esami; collaborazione all'organizzazione dei Seminari di didattica universitaria per neo docenti; collaborazione all'organizzazione dei Corsi di didattica metacognitiva (strategie di apprendimento e abilità di studio) per studenti; organizzazione del calendario degli incontri sincroni e pubblicare i relativi avvisi all'interno della piattaforma; gestire le pratiche amministrative degli studenti del Corso di Laurea, dei Master Universitari, dei Corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale, promossi dall'Ateneo.*

- Collocazione organizzativa: nessuna informazione;
- Funzioni e ruoli coerenti con i processi AVA (fra parentesi, la consistenza rilevata nelle università analizzate):  
 Monitoraggio carriere studenti (68%); Collaborare all'organizzazione di Corsi di formazione per studenti tutor (10%); Collaborare ai Gruppi di studio per approfondimenti/recuperi disciplinari (10%); Esecuzione analisi della sostenibilità dei progetti formativi in termini di risorse di docenza e di strutture e dei requisiti di norma per l'attivazione dei corsi di laurea (30%); Collaborazione alla gestione della Banca Dati MIUR e Offerta formativa annuale (30%); Cura dei rapporti con il MIUR, il CUN, i Comitati Regionali di Coordinamento in fase di istituzione e attivazione dei corsi di studio; collaborare con i corsi di studio per l'istituzione dei Comitati di Consultazione con le Parti sociali e fornire supporto per la realizzazione di accordi tra l'Ateneo, gli enti e le aziende del territorio per lo sviluppo della formazione anche professionale degli studenti dei corsi di laurea (60%); Sostegno alla direzione nella definizione e nell'attivazione di meccanismi di miglioramento per la qualità dell'offerta formativa e dei servizi (40%); Supporto alla direzione nella definizione degli strumenti di monitoraggio e degli indicatori qualitativi e quantitativi finalizzati all'Assicurazione Interna della Qualità (AIQ) e all'accreditamento dei Corsi di Studio (50%).

Gli Atenei del Sud oggetto della rilevazione sono stati i seguenti:

Napoli Federico II; Napoli-Suor Orsola Benincasa; Foggia; Catania; Basilicata; Calabria; Salerno; Telematica G. Fortunato; Teramo; Bari; Cagliari; Sassari; Palermo; Messina; Lecce. Anche questo campione comprende una Università telematica; si tratta del 16% dell'intero universo nazionale. I dati rilevati riguardano i seguenti aspetti:

- Il MD esiste nel 67% degli Atenei;
- Tra le funzioni effettivamente svolte si evidenziano:  
*Gestione carriere degli studenti stranieri che intendono conseguire una laurea (International Students), relativi rapporti con Ambasciate e Questura; con la Segreteria studenti si occupa di: immatricolazioni ai corsi di laurea e di laurea magistrale; passaggi interni da altro corso di studio; trasferimenti da altro Ateneo; trasferimenti per altro Ateneo; rilascio certificati e duplicati; controllo tasse universitarie; domanda di laurea; rilascio della pergamena; rilascio diploma supplement; interruzione degli studi; supporto agli studenti stranieri extra-UE residenti all'estero per: ammissione a corsi di laurea, trasferimento da altri atenei e passaggi di corso di studenti con permesso di soggiorno per motivi di studio, riconoscimento titoli accademici conseguiti all'estero; controllo e/o monitoraggio delle carriere degli studenti avvalendosi di strumenti informatici, quali sistemi informativi di rilevazio-*

*ne; gestione delle pratiche amministrative per le Scuole di Specializzazione.*

- Collocazione organizzativa: nessuna informazione;
- Funzioni e ruoli coerenti con i processi AVA (fra parentesi, la consistenza rilevata nelle università analizzate):  
Monitoraggio carriera studenti (66%); Collaborazione all'organizzazione di Corsi di formazione per studenti tutor (33%); Collaborazione ai Gruppi di studio per approfondimenti/recuperi disciplinari (27%); Esecuzione analisi della sostenibilità dei progetti formativi in termini di risorse di docenza e di strutture e dei requisiti di norma per l'attivazione dei corsi di laurea (20%); Collaborazione alla gestione della Banca Dati MIUR e Offerta formativa annuale (20%); Cura dei rapporti con il MIUR, il CUN, i Comitati Regionali di Coordinamento in fase di istituzione e attivazione dei corsi di studio (34%); collaborare con i corsi di studio per l'istituzione dei Comitati di Consultazione con le Parti Sociali e fornire supporto per la realizzazione di accordi tra l'Ateneo, gli enti e le aziende del territorio per lo sviluppo della formazione anche professionale degli studenti dei corsi di laurea (20%); Sostegno alla direzione nella definizione e nell'attivazione di meccanismi di miglioramento per la qualità dell'offerta formativa e dei servizi (13%); Supporto alla direzione nella definizione degli strumenti di monitoraggio e degli indicatori qualitativi e quantitativi finalizzati all'Assicurazione Interna della Qualità (AIQ) e all'accreditamento dei Corsi di Studio (27%).

In relazione alle ipotesi iniziali, i risultati complessivi della ricerca empirica sono dunque così sintetizzabili:

1. Il MD è presente in circa il 66% degli Atenei italiani; questo smentisce l'ipotesi iniziale secondo la quale il MD sarebbe stato presente nella totalità degli atenei italiani.
2. È ampiamente confermata l'ipotesi iniziale secondo la quale gli obiettivi funzionali innovativi, ideati dalla CRUI, relativi alla figura del MD, si sono fortemente affievoliti: prevalgono largamente funzioni di profilo medio-basso, pressoché coincidenti con l'attività delle Segreterie didattiche.
3. È confermata l'ipotesi iniziale relativa al ridotto coinvolgimento del MD nei processi AVA di Assicurazione Qualità, di autovalutazione, di miglioramento continuo. Alcune funzioni di pregio (con percentuali scarsamente significative) sono state rilevate, pressoché esclusivamente in qualche ateneo del nord-centro Italia.

## Il management didattico. Tra potenzialità latenti e nuove prospettive di sviluppo

*Maria Grazia Simone*

### *Management della complessità*

Le organizzazioni formative sono, in senso moreniano<sup>1</sup>, organismi complessi o, meglio, delle complessità organizzate<sup>2</sup>, luoghi densi di differenze e di pluralismo<sup>3</sup>, votate al cambiamento continuo<sup>4</sup> e, in quanto sistemi complessi, capaci anche di autoregolazione<sup>5</sup>.

L'istituzione universitaria, quale luogo deputato a trasmettere sapere in forma avanzata, preservandone sempre il carattere di incompletezza<sup>6</sup> e di dubbio, è chiamata a rispondere alle sfide del cambiamento e dell'innovazione lungo tre assi di intervento, che si configurano in altrettanti e precipui compiti: produrre cultura e progresso scientifico attraverso la ricerca; offrire dei servizi formativi e didattici di qualità<sup>7</sup>, calibrati sui bisogni specifici di un'utenza sempre più vasta

---

<sup>1</sup> Cfr. E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano, 1993; E. MORIN, *La sfida della complessità*, tr. it., Le Lettere, Firenze, 2011; G. BOCCHI, M. CERUTI, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano, 2007. Sul rapporto tra organizzazione e complessità cfr. anche M. M. WALDROP, *Complessità. Uomini e idee al confine tra ordine e caos*, tr. it., Instar, Torino, 1995; A. F. DE TONI, L. COMELLO, *Prede o ragni. Uomini e organizzazioni nella ragnatela della complessità*, Utet, Torino, 2009.

<sup>2</sup> Cfr. D. CALLINI, *Leggere le organizzazioni*, Angeli, Milano, 2001.

<sup>3</sup> Cfr. M. DI MAURO, *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*, Angeli, Milano, 2010.

<sup>4</sup> Cfr. W. W. BURKE, *Il cambiamento organizzativo. Teoria e pratica*, tr. it., Angeli, Milano, 2010.

<sup>5</sup> Cfr. R. D. STACEY, *Management e caos*, tr. it., Guerini, Torino, 1996.

<sup>6</sup> Cfr. A. RUSSO, *Destini dell'Università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Academia Universa Press, Milano, 2009.

<sup>7</sup> Cfr. R. SEMERARO (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le*

e multiforme; coltivare la dimensione dell'ascolto e del dialogo rispetto al più ampio contesto sociale di appartenenza (terza missione<sup>8</sup>), allo scopo di intercettare prontamente le attese, costruire alleanze formative e favorire l'occupabilità dei laureati sul territorio e al di fuori di esso<sup>9</sup>. Si tratta di tre compiti che, come è stato opportunamente osservato, non stanno uno accanto all'altro o uno dopo l'altro ma sono da considerarsi secondo una prospettiva sistemica<sup>10</sup> e mediante un approccio integrato: "tre distinte facce di un unico universo funzionale", di un compito "unico e indivisibile"<sup>11</sup>.

Didattica, ricerca e terza missione, e le relative azioni che le caratterizzano, necessitano di essere implementate, armonizzate tra di loro, coordinate, monitorate e valutate all'interno di una specifica architettura di management.

La qualità e la progettazione di azioni di supporto per un continuo sviluppo della organizzazione universitaria sono compiti precipui di management didattico in quanto sistema gestionale che si pone un'ampia gamma di obiettivi per il soddisfacimento di compiti specifici, a più livelli: la progettazione di modalità per una strategica conduzione dei processi di insegnamento e di apprendimento, la predisposizione di un adeguato sistema di monitoraggio e valutazione delle azioni messe in atto, l'efficacia dei processi decisionali, la fluidità dei flussi comunicativi (interni e esterni), la progettazione delle finalità e degli obiettivi del corso di studio e di progettazione continua di quest'ultimo<sup>12</sup>, la organizzazione di ben precise modalità del lavoro didattico, l'incremento della partecipazione intra ed extra sistemica<sup>13</sup>, ecc.

Il management didattico rappresenta un dispositivo gestionale che si propone, già dalle sue prime formulazioni a partire alla sua introduzione nella vita

---

*prospettive nazionali e internazionali*, Angeli, Milano, 2006; A. NUZZACI, T. GRANGE (a cura di), *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore*, Angeli, Milano, 2009.

<sup>8</sup> Cfr. C. FORMICA, *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014. Per un approfondimento sul concetto di *terza missione*, nello stesso testo, cfr. N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, op. cit., p. 11 e ss.

<sup>9</sup> Cfr. C. R. ALFONSI, P. DILORENZO, *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia. Un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*, CRUI, Roma, 2012.

C. R. ALFONSI, P. DILORENZO, *Università e Città. Il ruolo dell'università nello sviluppo dell'economia culturale delle città*, CRUI, Roma, 2015.

<sup>10</sup> Cfr. L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, tr. it., ISEDI, Milano, 1971.

<sup>11</sup> N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, p. 11 e ss.

<sup>12</sup> N. PAPARELLA, *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in *Generazioni*, n°7, 2006.

<sup>13</sup> Cfr. M. G. SIMONE, *Il management didattico*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Armando, Roma, 2009, vol. III, pp. 11-34.



accademica grazie al disegno riformista<sup>14</sup>, come piuttosto complesso, con una intrinseca connotazione sistemica e si pone la finalità generale di concorrere a garantire una progettazione e strutturazione strategica dei processi formativi e una erogazione, ad alto livello qualitativo, dei servizi offerti dall'istituzione universitaria<sup>15</sup>.

Se le organizzazioni, anche quelle formative, sono da intendersi come processi, setting per eventi dinamici, organismi flessibili, in cambiamento continuo, la funzione del management è quella di governare questo cambiamento, per riuscire a dirigere adeguatamente la macchina organizzativa e renderla capace di risposte funzionalmente adattive all'ambiente, per superare l'incertezza e crescere<sup>16</sup>.

Le questioni cruciali che oggi giorno il management si trova ad affrontare, all'interno di uno scenario instabile e complesso, sono sostanzialmente tre: ridisegnare continuamente schemi e "regole del gioco" nelle dinamiche interne ed esterne, cercando di governare in maniera "sostenibile" il cambiamento; gestire le risorse umane nonché la capacità di costruire una visione comune che possa fungere da guida e da sostegno ai comportamenti delle persone; rimuovere le barriere comportamentali e culturali insite nell'organizzazione<sup>17</sup>.

Il management didattico nelle università ha vissuto, tra la fine dello scorso millennio e l'inizio di quello nuovo, una stagione di grande attenzione da parte degli addetti ai lavori e di fervore investigativo, di innovative esperienze sperimentali, di notevoli aspettative circa il suo apporto nel risolvere problemi endemici dell'istituzione quale la laboriosità dell'apparato burocratico, la difficoltà di comunicazione tra i vari livelli (decisionale, amministrativo, tecnico, didattico, ecc.), la tendenza a chiudersi in se stessa piuttosto che guardare in faccia e gestire il cambiamento. Il problema è che, anche in seguito all'introduzione dell'azione riformista, lo svilimento che le norme, le prescrizioni e i vincoli procurano al sistema, permane, complica la gestione dell'autonomia universitaria e riduce lo spazio della ricerca e della responsabilità<sup>18</sup>.

Il dibattito scientifico recente attorno al management didattico rivela che si è di fatto transitati da una fase di grande entusiasmo iniziale, coincisa con l'introduzione della funzione del management didattico negli Atenei e del ruolo del manager didattico grazie alle note iniziative di sperimentazione Campus (1995-

---

<sup>14</sup> C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI, *Campus. Strumenti per una autonomia di qualità*, CRUI, Roma, 2001.

<sup>15</sup> Cfr. M. G. SIMONE, *Il management didattico*, op. cit.

<sup>16</sup> Cfr. S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008, p. 151.

<sup>17</sup> Cfr. D. RADICCHI, *Cultura d'impresa e gestione del cambiamento: analisi e riorientamento dei valori e della cultura organizzativa*, in "Gentes", n. 1, 2014, p. 135 e ss.

<sup>18</sup> N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, p. 19.

2000)<sup>19</sup> e successivamente CampusOne (2001-2004)<sup>20</sup>, guidate da una notevole effervescenza creativa della CRUI<sup>21</sup> in quel decennio e dai discorsi relativi all'autonomia universitaria<sup>22</sup>, alla fase attuale, nella quale il timore è che l'istanza di management sia passata in subordine nell'ambito delle azioni e dei discorsi messi in atto dall'ANVUR. Se effettivamente siamo di fronte al presagio della "eutanasia del management didattico"<sup>23</sup>, viene da pensare che l'incertezza della funzione (dirigenziale o di coordinamento? gestionale o di semplice supervisione?) e l'altorietà del ruolo (il manager didattico è un leader o un consulente? è un tecnico o un esperto?) si siano ottenute perché è soprattutto il compito a non essere stato compreso fino in fondo, forse sin dall'inizio.

### *Tra efficacia e efficienza*

Costrutto nato in seno alla scienza economica<sup>24</sup>, il management, se applicato alle scienze umane e alle scienze dell'educazione in particolare, si arricchisce di ulteriori connotazioni che fanno sì che l'esigenza cardine di assicurare la buona gestione, il soddisfacimento degli standard di qualità, l'ottenimento dei risultati attesi, il guadagno per l'organizzazione possano essere soddisfatti dalla capacità di privilegiare il piano dell'efficacia rispetto a quello dell'efficienza e il vantaggio per la persona rispetto a quello derivabile, soprattutto in termini meramente di profitto, per l'azienda.

Nella prima dimensione, quella dell'efficienza, tutta l'attenzione è rivolta al risultato finale, al rapporto, poiché "la misura è il criterio di valutazione e di giudizio; il consenso determina il successo; la quantità certifica la qualità; la riproducibilità e la standardizzazione sono le garanzie più frequentemente invocate"<sup>25</sup>.

---

<sup>19</sup> Cfr. C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI (a cura di), *Campus: strumenti per una autonomia di qualità*, op. cit.

<sup>20</sup> Cfr. M. REA, *CampusOne e il management didattico*, in AA. VV., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*, CRUI, Roma, 2005.

<sup>21</sup> CRUI (a cura di), *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus 1999-2000*, Roma, 2001; CRUI (a cura di), *Sulla Governance: principi fondamentali e linee guida*, Roma, 2004; AA. VV., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*, CRUI, Roma, 2005; A. SQUARZONI, E. STEFANI, *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, CRUI, Roma, 2011.

<sup>22</sup> Cfr. G. SILVESTRI, *Questioni vecchie e nuove sull'autonomia universitaria*, CRUI, Roma, 2002.

<sup>23</sup> Cfr. il contributo di C. Formica, in questo volume.

<sup>24</sup> Cfr. H. FAYOL, *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod, 1918; F.W. TAYLOR, *Principles of scientific management*, Harper & Sons, New York-London, 1911; P. DUCKER, *The practice of management*, Harper & Row, New York, 1954; Id., *The Concept of the Corporation*, John Day & Co, New York, 1946.

<sup>25</sup> N. PAPARELLA, *Società tecnologica e ermeneutica pedagogica*, in L. MARTINIELLO (a cura

Sul piano dell'efficacia, invece, il focus si sposta sul processo, sull'autonomia della persona, sulla relazione, sui dinamismi evolutivi e dunque sulla crescita individuale dei singoli, capaci di "gettare ponti verso gli altri".

L'efficacia

"valorizza lo sforzo, sollecita l'iniziativa della persona, pone in primo piano le esperienze, non gli esiti; si preoccupa della tensione dell'arco che scaglia la freccia, non soltanto del bersaglio da raggiungere; non si mobilita in vista dei prodotti, ma si fa carico dei processi; non si preoccupa dell'iniziativa del maestro, ma delle energie dell'allievo attivate dall'intervento del maestro"<sup>26</sup>.

Parlare di logica dell'efficacia nell'ambito del management (anche didattico) significa proporre l'istanza del riconoscimento dell'identità della persona (l'uomo prima dell'organizzazione e non l'uomo in funzione dell'organizzazione) più che della prestazione, la opportunità di privilegiare una leadership di tipo "trasformativa"<sup>27</sup>, meno verticistica e più distribuita, che conferisca armonia al processo decisionale e alla vita organizzativa, in grado di consolidare le piccole trasformazioni di volta in volta ottenute, di riconoscere i bisogni, di prospettare il futuro, di condividere, comunicare, coinvolgere, costruire. Il management necessita di fondarsi sulla competenza e sul compito e quindi suppone un atteggiamento proattivo e l'esercizio della responsabilità; per questo esso richiede, tra gli altri aspetti, anche una leadership basata sull'influenza, ossia sulla capacità di sollecitare competenze ed iniziative<sup>28</sup>.

Da qui deriva il riconoscimento del valore da attribuirsi alla mediazione, alla negoziazione delle strategie, dei metodi, delle tecniche, degli approcci e dei punti di vista per affrontare l'analisi dei problemi da più prospettive, oltre che spingere verso la progettazione partecipata delle azioni da mettere in atto e degli obiettivi da raggiungere.

Il piano dell'efficacia ben si coniuga all'idea di una organizzazione in quanto rete<sup>29</sup> che opera, al suo interno, mediante un tessuto di nodi tra loro interconnessi,

---

di), *Didattica e educazione nella società tecnologica*, Guida, Napoli, 2013, p. 49 e ss. I concetti di efficacia e di efficienza sono stati progressivamente sviluppati dall'Autore in più occasioni. Si veda N. PAPARELLA, *Istituzioni di Pedagogia*, Edinova, Lecce, 1984, p. 35; ID., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 48-49; 64; ID., *L'agire didattico*, Guida, Napoli, p. 62.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Cfr. N. M. TICHY, M. A. DEVANNA, *Il leader trasformativa*, tr. it., CEDAM, Padova, 1989.

<sup>28</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, op. cit., p. 11.

<sup>29</sup> Cfr. G. DIOGUARDI, *I sistemi organizzativi*, Mondadori, Milano, 2005; A. PICHIERRI, *Organizzazioni rete, rete di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in "Studi organizzativi", n. 3, 1999, p. 22. L'Autore definisce l'organizzazione rete come "un modello stabile di transazioni cooperative tra attori individuali o collettivi che costituisce un nuovo attore collettivo".

in cui le funzioni sono distribuite e non accentrate al vertice e, rispetto all'esterno, con un sufficiente grado di apertura all'ambiente e di capacità di lavorare in sinergia con le altre organizzazioni<sup>30</sup>.

### *Tra vincoli e potenzialità inesprese*

I complessi sistemi di valutazione e di accreditamento, introdotti dalle recenti norme che regolano il funzionamento dell'università, intendono assicurare la qualità<sup>31</sup> e spingerla verso l'ottenimento dell'eccellenza ma, al tempo stesso, a volte la opprimono con un carico amministrativo e burocratico piuttosto pesante.

Anche il management didattico, salutato, al suo ingresso in università, come il sicuro volano della crescita del sistema, mediante la predisposizione di un apparato gestionale efficiente e competitivo, è stato poi di fatto oppresso dall'onere di presidiare una moltitudine di azioni e condannato a barcamenarsi tra una serie di livelli di intervento, spesso piuttosto distanti tra loro e a volte meramente esecutivi, che rischiano di indurre una certa misura di dissipazione del suo potenziale innovativo.

L'agire manageriale, infatti, è chiamato a eseguire e coordinare compiti e mansioni di tipo tecnico (diffusione di informazioni sull'offerta formativa, predisposizione dei momenti di orientamento per gli studenti, verifica di attrezzature e spazi per la didattica, ecc.), amministrativo (realizzazione di studi di fattibilità, pianificazione delle risorse e delle attività, risposta a bandi nazionali e europei, coordinamento tra i servizi, ecc.), didattico (analisi delle carriere degli studenti e dei dati sulle attività didattiche, coordinamento delle prove di ingresso, organizzazione di tirocini, stage, organizzazione e controllo della attività didattica, ecc.) passando per le attività di gestione della ricerca scientifica (diffusione dei risultati mediante l'organizzazione di convegni e seminari, supervisione dei momenti di confronto scientifico nazionale e internazionale, ottenimento dei finanziamenti per le pubblicazioni, ecc.) alla cura dei rapporti con il territorio...soltanto per citarne alcuni. Se notevole è il carico di lavoro, consistente è di conseguenza il rischio della dissipazione di energie e progettualità, vista la miriade di fronti e aspetti sui quali dover intervenire.

Il management didattico ha bisogno, nella fase attuale, di liberare delle potenzialità ancora inesprese, di ritrovare la sua identità, o meglio di definirla attorno a precise dimensioni funzionali, lontane dal piano esecutivo (controllare,

---

<sup>30</sup> Cfr. RICCIARDI, *Le reti di imprese. Vantaggi competitivi e pianificazione strategica*, Angeli, Milano, 2003.

<sup>31</sup> Cfr. A. NUZZACI, *L'UNIVERSITÀ TRA PRATICHE DI VALUTAZIONE INTERNA E ESTERNA. NUOVI TREND PER L'AQ*, in AA.VV., *Saperi pedagogici e pratiche formative. Saggi in onore di Luciano Galliani*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016, p. 291 e ss.

programmare, assicurare, predisporre l'esistente) e più orientate alla dimensione progettuale (ipotizzare, inventare, creare, progettare il cambiamento).

Le esigenze contingenti, a volte persino le emergenze, la consuetudine negli stili gestionali, le difficoltà comunicative tra le varie funzioni, la volontà di assicurare l'efficacia, l'esigenza di adeguarsi a degli standard di gestione possono contribuire a creare maggiore dissipazione oltre che correre il rischio, a volte, di rinchiudere un sistema di management didattico, e la stessa identità di chi lo gestisce, nella morsa dell'abitudine se non della stereotipia, e così depotenziare la sua portata innovativa, la sua intrinseca dinamicità, l'opportunità di assicurare ampi margini di benessere organizzativo.

Siamo convinti che l'agire manageriale, per esprimere tutto il suo potenziale di sviluppo, debba liberarsi da quelle funzioni che lo bloccano nella congiuntura degli eventi e delle situazioni di contesto e così riscattare la sua imprescindibile tensione progettuale, dimostrare il suo intrinseco dinamismo, manifestare la sua indispensabile spinta propulsiva: in altre parole, il management deve conservare una necessaria apertura al possibile e al virtuale, aspetti sui quali torneremo più avanti.

In che modo è possibile, per il management didattico, raggiungere maggiore efficacia?

Per l'istante, e lungi dall'idea di fornire ricettari di sicuro successo, ci sembra utile in questa sede riflettere su due criteri, forse utili per rifocalizzare maggiormente il management didattico intorno al nucleo fondante del suo compito.

In primo luogo, si tratta di assicurare normatività ma non prescrittività<sup>32</sup>.

Normare è den diverso da prescrivere: nel primo caso si impone qualcosa in quanto legge, nel secondo si forniscono delle linee di intervento sul che cosa si potrebbe fare e come.

L'architettura manageriale di una organizzazione formativa è preposta a fornire criteri di regolazione, a garantire una certa congruità degli obiettivi, pertinenza delle azioni rispetto al disegno gestionale ipotizzato per provocare il raggiungimento dei risultati attesi ma, per far questo, non opera in chiave prescrittiva e dunque non impone decisioni e criteri dall'alto, bensì offre regole di azione, suggerisce quadri di orientamento, prospetta modelli per la gestione, garantisce supporto ai compiti istituzionali in un quadro, occorre sottolinearlo, di ampia partecipazione tra le parti interessate, chiamate a negoziare con il team manageriale strumenti, strategie, obiettivi, finalità. La complessità degli assi di intervento e la pluralità delle azioni da mettere in atto, inoltre, è incrementata dal fatto che un sistema di management didattico opera entro una realtà, quella dell'organizzazione formativa, che è e rimane, al pari di quella sociale e culturale, caotica, sfuggente

---

<sup>32</sup> Per un approfondimento su questi concetti in chiave pedagogica, si veda N. PAPARELLA, *Istituzioni di pedagogia*, op. cit., cap. IV.

imprevedibile, in continua trasformazione<sup>33</sup>, attraverso persone anch'esse soggette a cambiamento permanente, portatrici di una pluralità di stili comportamentali, relazionali e professionali e di una molteplicità di modalità adattative e di risposta all'ambiente.

Occorre poi considerare che gli stessi risultati attesi da un sistema di management didattico, rispetto alle azioni messe in atto per provarli, non sono mai certi, ma soltanto probabili e, perciò, si possono stabilire tutte le condizioni per un loro ottenimento, ma non si possono predeterminarle a monte.

Nelle organizzazioni formative, come avverte R. Di Nubila, l'assunzione di problemi di gestione avviene sempre in termini "sperimentali", nel senso di chi prova a cercare soluzioni, e in una logica di negoziazione efficace, per conferire alle decisioni il carattere della compartecipazione e della condivisione<sup>34</sup>.

A ben guardare, appare davvero riduttivo ogni, pur frequente, tentativo di identificare il management didattico con un fascio di regole rigidamente predefinite e da applicare con scrupolosa premura, così da ottenere, con matematica certezza, una corretta gestione dei processi didattici e formativi.

Se agire in ambito di management didattico consente, tra le altre cose, anche di offrire quadri orientativi e importanti criteri regolativi, ciò non avviene in maniera prescrittiva; mentre si va a sollecitare l'assunzione di alcuni schemi comportamentali e di altrettanti stili di leadership e di gestione da parte di chi gestisce e di chi agisce, non li si va certo ad imporre. La forza del management risiede nella sua capacità di orientare e di mediare, non già in quella di predeterminare e di preformare.

In secondo luogo, crediamo che un sistema di management didattico debba realizzarsi in un quadro di ampia partecipazione tra i vari stakeholders e nell'unità di intenti tra i vari livelli dell'agire organizzativo.

Tutti gli attori deputati a decidere e ad amministrare manifestano responsabilità e consapevolezza perchè credono fortemente nella validità dell'architettura manageriale in quanto partecipano, sin dall'inizio, alla sua progettazione, condividono le sue logiche di funzionamento e percepiscono l'organizzazione come un insieme coeso, di cui si è parte integrante. Questo significa che chi decide, gestisce e amministra deve lavorare per creare e favorire, nell'istituzione, il senso di appartenenza e lo spirito di comunità.

Soltanto in questa maniera, ciascuno per le proprie competenze e relativamente ai precisi campi d'azione, viene sollecitato all'impegno a puntare in alto, a porsi traguardi di sviluppo sempre maggiori per sé e per la organizzazione cui

---

<sup>33</sup> Cfr. V. ALBINO, N. CARBONARA, I. GIANNOCCARO (a cura di), *Organizzazioni e complessità. Muoversi tra ordine e caos per affrontare il cambiamento*, Angeli, Milano, 2005; I. LICATA (a cura di), *Sistemi, modelli, organizzazioni. Management e complessità*, Corisco, Roma-Messina, 2013.

<sup>34</sup> Cfr. E. DI NUBILA, *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, p. 55.

appartiene, nella convinzione che il viatico per la crescita e lo sviluppo è da ricercarsi nella condivisione dei principi e dei criteri dell'apparato gestionale, nella negoziazione, ampia e partecipata, delle scelte attuabili tra tutti gli stakeholders (compresi studenti, famiglie, istituzioni locali, enti, associazioni), nel sentirsi tutti partecipi della vita e della identità della realtà organizzativa.

Una idea di management didattico, così intesa, è di ampio respiro e rifugge l'asfissia tipica di un sistema che tenda a ripiegarsi su se stesso e a trarre nutrimento soltanto da sé medesimo.

Questo approccio al management didattico, che riesce a conciliare la dimensione normativa alla istanza della appartenenza e della partecipazione, ci pare in grado di rendere l'organizzazione formativa un insieme dinamico, in grado di supportare il cambiamento<sup>35</sup> e lo sviluppo in direzioni che si stagliano al di là del dato fattuale e delle oggettive contingenze del contesto perché sollecita il team manageriale, nella diversità delle professionalità in esso operanti ma in dialogo costante tra di loro, a sollevare lo sguardo, a gestire l'esistente nel mentre ci si proietta sempre verso nuove condizioni d'essere e di agire, in chiave di progresso continuo.

### *Il "gioco" del management didattico*

Il management didattico può ottenere più efficacia se si avvantaggia della *dimensione del possibile*.

Supportare il processo decisionale, senza immobilizzarlo; ipotizzare sempre nuove soluzioni e prospettive d'azione, senza aderire soltanto e unicamente a quelle già note e ampiamente utilizzate: è così che il management didattico va a toccare le sponde del virtuale<sup>36</sup> consentendo di guardare alla organizzazione formativa come ad un costruito dinamico e in continuo cambiamento rispetto alle influenze esterne, e perciò capace di non cedere alla seduzione della monade in sé auto bastante.

Si profila in questo modo un impianto aperto verso l'interno tanto quanto l'esterno, dove trova, alternativamente, lo spazio per gestire e per decidere, per un verso, e il luogo del possibile e del virtuale: due territori che vanno resi il più possibile contigui, con confini permeabili, per dar vita ad un tutto integrato.

---

<sup>35</sup> Cfr. T. AGASISTI, G. CATALANO, *Scenari di cambiamento nelle pubbliche amministrazioni: autonomia e responsabilità* in G.P. QUAGLINO, E PERITI (a cura di), *La formazione del management nelle università*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 24 e seg.

<sup>36</sup> Del rapporto tra management didattico e dimensione del virtuale discute N. Paparella nel suo contributo, all'interno di questo volume.



Il termine virtuale<sup>37</sup> identifica, in buona sostanza, uno spazio di possibilità attraverso un pendolarismo fra piani diversi – quello della realtà e quello della immaginazione –, tipico del pensiero infantile<sup>38</sup>, che permette la sperimentazione, l’osservazione e la riflessione sul mondo, sulle cose, sulle vicende umane<sup>39</sup>. Ne deriva, per la persona, un ampliamento del raggio d’azione, un incremento delle opzioni praticabili, una crescita della spinta ad agire che scaturiscono dalla integrazione tra il territorio reale e quello virtuale, potenziatosi grazie alla utilizzazione delle nuove tecnologie<sup>40</sup>.

In questo “gioco”<sup>41</sup> tra realtà e possibilità, il management didattico dispiega e fortifica le sue potenzialità e la sua efficacia, guadagnando ulteriori spazi d’esercizio e importanti opportunità per “pensarsi” e, eventualmente, “ri-pensarsi”.

Il virtuale entra nel reale, non per trasformarlo, ma per arricchirlo, o forse il virtuale è già nel reale<sup>42</sup>. Comunque sia, la sponda del virtuale conferisce al management didattico dinamismo, continua tensione progettuale, possibilità di “vedere altro” e di “vedere oltre”, opportunità per non appiattirsi sull’esistente e sul dato di realtà pur mantenendo sempre uno stabile aggancio con i fatti, le circostanze e le situazioni.

Pensare ad una architettura di management didattico come potenziata dal ricorso al virtuale non significa, infatti, essere visionari o rischiare l’utopia e l’astrattismo. Per decidere e gestire non si può prescindere dall’applicare una certa concretezza e obiettività nel considerare i vincoli esistenti, le risorse disponibili, gli strumenti utilizzabili e però, al tempo stesso, è opportuno garantire sempre una integrazione e dunque una relazione feconda tra realtà e virtualità, tra quello che è e quello che potrebbe essere, tra l’esistente e il possibile, tra il prevedibile e l’imprevedibile.

Il “gioco” del management didattico, e quindi le sue potenzialità in quanto vettore di cambiamento e di miglioramento continuo dei processi gestionali e formativi dell’organizzazione, è proprio in questo spazio di integrazione dinamica tra realtà e virtualità, nella capacità di costruire una cerniera tra determinato e possibile per sollecitare l’agire e il progettare.

---

<sup>37</sup> Cfr. i classici T. MALDONADO, *Reale e virtuale*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1998.

<sup>38</sup> J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1972.

<sup>39</sup> N. PAPARELLA, *L’esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in AA. VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia, 2000, p. 25.

<sup>40</sup> Cfr. la letteratura sull’argomento a partire da P. LÉVY, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1999; ID., *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2002<sup>2</sup>.

<sup>41</sup> Sul concetto di gioco, cfr. J. BRUNER, *Il gioco*, tr. it., Armando, Roma, 1978; J. HUIZINGA, *Homo ludens*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973; D. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, tr. it., Armando, Roma, 1974.

<sup>42</sup> J. JACOBELLI, *La realtà del virtuale*, Laterza, Roma-Bari, 1998.



Il virtuale, allora, diviene linfa vitale per problematizzare e per intervenire, e per rendere l'amministrare un importante incubatore di idee e di nuovi traguardi di sviluppo.

Il manager didattico, progettando e ipotizzando, grazie allo spazio del virtuale, configurazioni e situazioni nuove per potenziare l'esistente, si esercita anche ad accogliere l'imprevisto e la novità, tutti importanti elementi che provocano il cambiamento e che sollecitano l'innovazione.

In virtù di queste riflessioni, ci piace allora pensare alla figura del manager didattico come a quella di un professionista rigoroso e, al tempo stesso, "visionario", coraggioso e in grado di osare. Pur nelle varie, molte e inevitabili incombenze quotidiane proprie del suo ruolo all'interno di una organizzazione formativa, che rischiano talvolta di indurre stereotipia nell'agire, blocchi della progettualità e asfissia delle attese, egli riesce comunque a collocarsi, continuamente e vantaggiosamente, nello spazio di confine tra reale e virtuale e si adopera per integrarli al fine di acquisire ulteriori sollecitazioni per l'agire, per potenziare la sua azione gestionale e soprattutto per sostenere l'intenzionalità progettuale della organizzazione formativa nella sua interezza.

### *Simulazione e competenza manageriale*

La competenza è struttura e modo di funzionare<sup>43</sup> in quanto

“definisce tanto l'operare del soggetto, quanto la sua identità, nel senso che ad essere competente è la persona nella sua totalità, la quale persona rende poi visibile questa sua competenza attraverso le performance che riesce ad esprimere, le abilità che esercita, il sapere che coltiva, l'identità di sé che approfondisce e il dialogo che quotidianamente intreccia con il mondo e con la vicenda umana”<sup>44</sup>.

La competenza manageriale si presenta come ad alto grado di complessità e riguarda l'area gestionale ed amministrativa, l'area curriculare e anche quella preposta alla programmazione, alla progettazione<sup>45</sup>, al monitoraggio, alla verifica e alla valutazione. Essa viene esercitata da chi sa mettere in atto una sorta di “regia unitaria” dei circuiti entro cui transitano decisioni e relazioni tra molteplici attori, con messaggi che vengono assunti, filtrati ed agiti da un nucleo centrale,

---

<sup>43</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss.

<sup>44</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, op. cit., p. 58.

<sup>45</sup> Circa la differenza tra i due termini, cfr. N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, 3 voll. Armando, Roma, 2009.

dove risiede appunto la competenza manageriale<sup>46</sup>. Sono richieste conoscenze e capacità specifiche di organizzazione e di comunicazione volte al coordinamento e alla responsabilità di gruppi e di reti, capacità di impostazione e di gestione progettuale, di monitoraggio e di valutazione dei risultati, abilità di analisi e di presentazione dei dati<sup>47</sup>. Si tratta anche di decidere, preliminarmente, a quale modello di formazione aderire e monitorare le modalità in cui tutte le informazioni, utili per decidere e amministrare, vengono catalogate, archiviate e richiamate al momento giusto dalle banche dati dei servizi preposti<sup>48</sup>.

Se si è d'accordo nel ritenere l'architettura di gestione di una organizzazione formativa come capace di beneficiare del connubio con il virtuale, e così giovarsi della integrazione tra realtà e immaginazione, tra il già noto e il possibile, bisogna allora riconoscere alla simulazione il suo essere luogo di esercizio, di progettazione e di verifica per un sistema di management didattico e per chi voglia sperimentare e verificare la propria competenza manageriale, e soprattutto se stesso e la propria identità.

Quando si parla di simulazione, si fa riferimento, in prima istanza, alla costruzione di un modello (ipotesi teorica) interpretativo nei confronti di una certa realtà e, in seconda istanza, alla verifica empirica della funzionalità e dell'adeguamento di questo modello; le simulazioni, pur ponendosi all'incrocio tra costruito teorico che presiede alla formulazione del modello e la successiva sperimentazione, si collocano soprattutto dalla parte di quest'ultima<sup>49</sup>.

La simulazione è volta a ricreare le condizioni di esercizio di un fenomeno in sua assenza e in condizioni protette. Essa non si limita a riprodurre la realtà, perché crea significati e esperienze anche al di là di quanto viene strettamente simulato. È in grado di produrre "altra realtà" che, se ben esperita e gestita, va ad agganciarsi produttivamente al tradizionale contesto di esperienza del soggetto per consentirli ulteriori spazi di azione, di espressione e di sperimentazione<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup> Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, op. cit., p. 73.

<sup>47</sup> Cfr. P. TOSI, *Gestire l'università. Le nuove frontiere del management*, in AA. VV., *Modelli innovativi di gestione della nuova università. Dal manager al management*, op. cit., p. 7 e ss.

<sup>48</sup> Circa il ruolo delle tecnologie informatiche nel supportare i processi decisionali propri del management didattico in università, cfr. M. G. SIMONE, G. MARSELLI, *Governance and management in the universities. Ict for decisional processes*, in A. MÉNDEZ-VILAS, A. SOLANO MARTÍN, J. A. MESA GONZÁLEZ, J. MESA GONZÁLEZ (a cura di), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Proceedings of V International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (Lisbona, 22-24 aprile 2009), Vol. 1, Formatex, Badajoz, Spain 2009, pp. 525-528.

<sup>49</sup> Cfr. G. BETTETINI, *La simulazione visiva*, Bompiani, Milano, 1991, p. 6.

<sup>50</sup> Cfr. M. G. SIMONE, *Simulazione al computer in ambito didattico. Potenzialità, criticità e scaffolding*, in S. COLAZZO (a cura di), *Di pietra in pietra. Viaggio attraverso le pietrefitte salentine*, Amaltea, Castrignano dei Greci, 2004.

Nella economia dei discorsi che stiamo sviluppando in questa sede, appare utile recuperare un grappolo di significati di simulazione<sup>51</sup> e riferirsi ad essa in quanto dispositivo per compiere almeno due azioni fondamentali a supporto dello sviluppo della competenza manageriale: sperimentare, prevedere e verificare.

### *Sperimentare*

Mediante le esperienze simulate è possibile esplicitare e rendere manifesti processi, abilità e significati che non sono ancora attivi nella realtà perché vi sono sottesi e, attraverso la simulazione, riescono ad emergere mediante la possibilità di “esplicitare l’implicito” a livello di significati, risorse personali, competenze, funzioni, ecc.

Le simulazioni rendono possibile sperimentare ogni alternativa praticabile, sviluppare abilità e capacità decisionali, mostrare dei comportamenti attesi.

Il soggetto che interagisce in una situazione connotata da simulazione osserva (sullo schermo o in un setting formativo strutturato in presenza) l’evolversi di un fenomeno e, di conseguenza, il comportamento atteso dal sistema; si pone degli interrogativi, affina le abilità di *problem solving*, riflette sulle cause e gli effetti delle proprie azioni e, così, sviluppa capacità intrinseche di azione e di decisione in autonomia<sup>52</sup>.

Tale facoltà, di attiva interazione e costruttiva manipolazione, permette, a chi usufruisce di esperienze di simulazione, un’analisi puntuale del fenomeno in esame ed una sua più esaustiva comprensione, in ragione di notevoli possibilità di sperimentazione, conseguente individuazione delle variabili significative e cognizione delle relazioni tra le stesse.

La possibilità, che la simulazione consente, di compiere delle esperienze, di manipolare, di interagire, di intervenire attivamente, di collaudare, di mettere alla prova e di decidere rappresentano una sorta di tirocinio per l’esercizio dei compiti di management didattico, un vetrino per la verifica e l’autovalutazione che coinvolge la persona nella sua totalità.

Lo sviluppo delle nuove tecnologie, anche in tema di ambienti di apprendimento simulati on line<sup>53</sup>, fa sì che le situazioni esperienziali in cui si viene calati siano particolarmente coinvolgenti, immersive e “vivide”, influenzando

---

<sup>51</sup> Cfr. M. G. SIMONE, *Simulazione. Strutture categoriali*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Amaltea, Castrignano dei Greci, 2006.

<sup>52</sup> Cfr. A. AMORY, K. NAICKER, J. VINCENT, C. ADAMS, *The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements*, British Journal of Educational Technology, vol. 30, n°4, 1999.

<sup>53</sup> Cfr. C. ALDRICH, *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 2003; Id., *Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds: Strategies for Online Instruction*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

positivamente sul piano del coinvolgimento personale e della motivazione ad apprendere.

### *Prevedere e verificare*

La simulazione offre al manager didattico uno specchio per osservarsi, per scorgere la congruità dei propri gesti e la convenienza delle proprie scelte, per riconoscere le proprie intenzioni, per testare la validità delle opzioni da compiere, per verificare la completezza dell'analisi, l'ordine del proprio lavoro, la fattibilità delle proposte, la pertinenza dei mezzi e soprattutto il senso stesso e il significato dell'agire.

Ci pare interessante la capacità della simulazione di farsi strumento per "esercitarsi a stare al gioco del reale", occasione per avvicinarsi gradualmente alla realtà, allo scopo di giungere ad una maggiore comprensione di quest'ultima. È come se la dimensione virtuale, come luogo del possibile, trovi nella simulazione lo spazio e l'occasione per percepire il reale da una distanza strategica, così da istituire prospettive di osservazione nuove ed inconsuete e, così, pregne di significato e di fecondità investigativa.

I giochi di simulazione vengono spesso proposti a dirigenti e manager nei momenti di formazione aziendale o durante il tirocinio formativo. Si tratta dei cosiddetti "business game", nati già a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, all'interno dei quali si presentano delle esperienze problematiche, ricalcanti la realtà aziendale, al cui interno si interagisce obbedendo a delle regole e mettendo in atto dei comportamenti e delle decisioni per gestire le variabili che riguardano il funzionamento di un setting aziendale simulato<sup>54</sup>.

È degna di nota anche l'esperienza di simulazione, più recente, del "teatro d'impresa" quale strategia formativa in ambito di formazione manageriale<sup>55</sup>. Essa prevede la proposta di momenti di apprendimento esperienziale in modalità ludica e laboratoriale, in cui i partecipanti possono scegliere tra vari livelli di partecipazione (spettatore passivo, spettatore partecipante, interprete di un ruolo, ecc.) per rappresentare e risolvere una situazione problematica legata alla vita aziendale.

Il vantaggio che deriva da questo genere di attività di simulazione è quello di prendere decisioni, valutare gli esiti di comportamenti sottoposti a regole, apprendere a più livelli (da quello riguardante i meccanismi di gestione a quello relazionale), acquisire sollecitazioni motivazionali, sviluppare capacità di valutazione, di adattamento e di confronto con se stessi e nel gruppo allargato.

---

<sup>54</sup> AA. VV., *Manuale delle simulazioni di gestione*, Angeli, Milano, 1985.

<sup>55</sup> Cfr. V. BORGATO, P. VERGNANI (a cura di), *Teatro d'impresa. Il teatro nella formazione dalla teoria alla pratica*, Angeli, Milano, 2007; M. BUCCOLO, *La formazione va in scena*, Laterza, Roma-Bari, 2008.

Come avverte F. Landriscina:

“L’economia aziendale e il management strategico si sono rivelate discipline particolarmente adatte a beneficiare di modelli di simulazione e favorire “apprendimento organizzativo”, vale a dire la capacità di un’organizzazione di compiere azioni efficaci attraverso una migliore conoscenza e comprensione del suo ambiente interno ed esterno e la capacità di riconoscere e correggere gli errori. Attraverso le simulazioni, il management può imparare a comprendere i fattori critici che determinano il cambiamento e prepararsi ad una serie di possibili scenari futuri. Ad esempio, le compagnie petrolifere usano le simulazioni per capire come potrebbero cambiare le loro strategie se il prezzo del petrolio dovesse improvvisamente diminuire o se fossero scoperte nuove forme di energia (M. Schrage 2000)”<sup>56</sup>.

Non è soltanto in questi aspetti che risiedono i vantaggi della simulazione. Quello più importante, a nostro parere, è di consentire alla persona di vedere se stessa compiere delle decisioni<sup>57</sup>, di autovalutarsi nel mentre si acquisisce una competenza o, meglio, mentre fa proprio lo schema procedurale della competenza medesima.

La dimensione formativa della simulazione, il suo senso e il valore si esplicano a pieno soltanto se, dietro l’esperienza, emerge sempre il protagonismo di chi la mette in atto e, dietro i metodi, gli strumenti e le tecniche, resta indiscussa la centralità della persona.

### *Verso un management delle relazioni*

Le istanze di gestione strategica della realtà organizzativa accademica richiedono agli esperti di pensare nuove traiettorie di sviluppo per il management, di implementare ulteriori modelli per decidere e amministrare, in cui l’attenzione sia volta alle relazioni e alle persone, più che agli aspetti procedurali o strumentali.

Non è più possibile consentire che il fulcro del processo rimanga lontano dalla persona dello studente e dai suoi bisogni. Il servizio erogato, la figura del docente, la didattica, e tutto il sistema interno di procedure, troppo a lungo gli hanno sottratto il protagonismo nella vita universitaria.

Porre lo studente al centro significa far sì che l’università rimanga sì, il luogo della trasmissione del sapere avanzato, ma anche e soprattutto dello stare insieme

---

<sup>56</sup> Cfr. F. LANDRISCINA, *Simulazioni e apprendimento: aspetti metodologici e concettuali*, in “Formare”, n. 40, 2005.

<sup>57</sup> Cfr. M. SCHRAGE, *Mirror; Mirror. The ability to simulate everything we do has a downside: analysis paralysis*, *Cio Magazine*, 2000, cit. in F. LANDRISCINA, *Simulazioni e apprendimento: aspetti metodologici e concettuali*, op. cit.

e dell'essere comunità, del confronto, della interpretazione, da parte di docenti e studenti insieme, dei problemi di attualità e delle attese del tempo presente: in una parola, spazio di cittadinanza attiva.

Al management didattico, in questa direzione, spetta un compito impegnativo e nodale: essere il collante tra i protagonisti del processo formativo, nella diversità delle loro competenze e attese, mediante un modello di gestione di tipo partecipativo, orientato alla crescita di tutti i servizi preposti e allo sviluppo delle persone coinvolte.

Soltanto se inteso quale responsabilità condivisa (ciascuno nel suo ambito e assieme agli altri), il management didattico sarà in grado di rispondere alle sfide del cambiamento e alle attese di chi, nell'università, intende ancora investire risorse personali e intenzionalità progettuali per divenire un cittadino migliore.

## Indicazioni bibliografiche

- T. AGASISTI, G. CATALANO, *Scenari di cambiamento nelle pubbliche amministrazioni: autonomia e responsabilità* in G.P. QUAGLINO, E. PERITI (a cura di), *La formazione del management nelle università*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- V. ALBINO, N. CARBONARA, I. GIANNOCCARO (a cura di), *Organizzazioni e complessità. Muoversi tra ordine e caos per affrontare il cambiamento*, F. Angeli, Milano, 2005.
- C. ALDRICH, *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 2003.
- C. ALDRICH, *Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds: Strategies for Online Instruction*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.
- A. AMORY, K. NAICKER, J. VINCENT, C. ADAMS, *The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements*, British Journal of Educational Technology, vol. 30, n°4, 1999.
- AA. VV., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*, CRUI, Roma, 2005.
- C. R. ALFONSI, P. DILORENZO, *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia. Un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*, CRUI, Roma, 2012.
- C. R. ALFONSI, P. DILORENZO, *Università e Città. Il ruolo dell'università nello sviluppo dell'economia culturale delle città*, CRUI, Roma, 2015.
- C. R. ALFONSI, N. PAGANELLI, *Campus. Strumenti per una autonomia di qualità*, CRUI, Roma, 2001.
- G. BETTETINI, *La simulazione visiva*, Bompiani, Milano, 1991.
- J. BRUNER, *Il gioco*, tr. it., Armando, Roma, 1978.
- G. BOCCHI, M. CERUTI, *La sfida della complessità*, Mondadori, Milano, 2007.
- V. BORGATO, P. VERGNANI (a cura di), *Teatro d'impresa. Il teatro nella formazione dalla teoria alla pratica*, Angeli, Milano, 2007.
- M. BUCCOLO, *La formazione va in scena*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- W. W. BURKE, *Il cambiamento organizzativo. Teoria e pratica*, tr. it, Angeli, Milano, 2010.
- D. CALLINI, *Leggere le organizzazioni*, Angeli, Milano, 2001.
- S. COLAZZO (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008.
- CRUI (a cura di), *Rapporto finale sulle attività di valutazione Campus 1999-2000*, Roma, 2001.
- CRUI (a cura di), *Sulla Governance: principi fondamentali e linee guida*, Roma, 2004.
- A. F. DE TONI, L. COMELLO, *Prede o ragni. Uomini e organizzazioni nella ragnatela della complessità*, Utet, Torino, 2009.
- G. DIOGUARDI, *I sistemi organizzativi*, Mondadori, Milano, 2005.
- M. DI MAURO, *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*, An-

- geli, Milano, 2010.
- R. DI NUBILA, *Analisi e qualità delle organizzazioni scolastiche e formative*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002.
- P. DUCKER, *The practice of management*, Harper & Row, New York, 1954.
- P. DUCKER, *The Concept of the Corporation*, John Day & Co, New York, 1946.
- H. FAYOL, *Administration industrielle et générale*, Dunod, Paris, 1918.
- C. FORMICA, *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- J. HUIZINGA, *Homo ludens*, tr. it., Einaudi, Torino, 1973.
- J. JACOBELLI, *La realtà del virtuale*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- F. LANDRISCINA, *Simulazioni e apprendimento: aspetti metodologici e concettuali*, in “Formare”, n. 40, 2005.
- P. LÈVY, *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, tr. it, Feltrinelli, Milano, 1999.
- P. LÈVY, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, tr. it, Feltrinelli, Milano, 2002.
- I. LICATA (a cura di), *Sistemi, modelli, organizzazioni. Management e complessità*, Corisco, Roma-Messina, 2013.
- T. MALDONADO, *Reale e virtuale*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1998.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano, 1993.
- E. MORIN, *La sfida della complessità*, tr. it., Le Lettere, Firenze, 2011.
- A. NUZZACI, *L'università tra pratiche di valutazione interna e esterna. Nuovi trend per l'AQ*, in AA. VV., *Saperi pedagogici e pratiche formative. Saggi in onore di Luciano Galliani*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016.
- A. NUZZACI, T. GRANGE (a cura di), *Qualità, ricerca, didattica. Quale sistema europeo per l'istruzione superiore*, Angeli, Milano, 2009.
- N. PAPARELLA, *Istituzioni di Pedagogia*, Edinova, Lecce, 1984.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- N. PAPARELLA, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in AA. VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2000.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005.
- N. PAPARELLA, *Il management didattico: una responsabilità ineludibile*, in “Generazioni”, n°7, 2006.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *L'università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *Università*.



- Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *Società tecnologica e ermeneutica pedagogica*, in L. MARTINIELLO (a cura di), *Didattica e educazione nella società tecnologica*, Guida, Napoli, 2013.
- N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2014.
- J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1972.
- A. PICHIERRI, *Organizzazioni rete, rete di organizzazioni: dal caso anseatico alle organizzazioni contemporanee*, in "Studi organizzativi", n. 3, 1999.
- D. RADICCHI, *Cultura d'impresa e gestione del cambiamento: analisi e riorientamento dei valori e della cultura organizzativa*, in "Gentes", n. 1, 2014.
- M. REA, *CampusOne e il management didattico*, in AA. VV., *Modelli innovativi di gestione per la nuova università*, CRUI, Roma, 2005.
- A. RICCIARDI, *Le reti di imprese. Vantaggi competitivi e pianificazione strategica*, Angeli, Milano, 2003.
- A. RUSSO, *Destini dell'Università. Politica, formazione, incompletezza del sapere*, Accademia Univers. Press, Milano, 2009.
- M. SCHRAGE, *Mirror, Mirror. The ability to simulate everything we do has a downside: analysis paralysis*, Cio Magazine, 2000.
- R. SEMERARO (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, Angeli, Milano, 2006.
- G. SILVESTRI, *Questioni vecchie e nuove sull'autonomia universitaria*, CRUI, Roma, 2002.
- M. G. SIMONE, *Simulazione al computer in ambito didattico. Potenzialità, criticità e scaffolding*, in S. COLAZZO (a cura di), *Di pietra in pietra. Viaggio attraverso le pietrefitte salentine*, Amaltea, Castrignano dei Greci, 2004.
- M. G. SIMONE, *Simulazione. Strutture categoriali*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Ontologie, simulazione, competenze*, Amaltea, Castrignano dei Greci, 2006.
- M. G. SIMONE, *Il management didattico*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, vol. III: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- M. G. SIMONE, G. MARSELLI, *Governance and management in the universities. Ict for decisional processes*, in A. MÉNDEZ-VILAS, A. SOLANO MARTÍN, J. A. MESA GONZÁLEZ, J. MESA GONZÁLEZ (a cura di), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Proceedings of V International Conference on Multimedia and Information & Communication Technologies in Education (Lisbona, 22-24 aprile 2009), Vol. 1, Formatex, Badajoz, Spain 2009, pp. 525-528.
- A. SQUARZONI, E. STEFANI, *Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI*, CRUI, Roma, 2011.
- R. D. STACEY, *Management e caos*, tr. it., Guerini, Torino, 1996.
- F.W. TAYLOR, *Principles of scientific management*, Harper & Sons, New York-London, 1911.
- N. M. TICHY, M. A. DEVANNA, *Il leader trasformazionale*, tr. it., CEDAM, Padova, 1989.

- M. M. WALDROP, *Complessità. Uomini e idee al confine tra ordine e caos*, tr. it., Instar, Torino, 1995.
- WINNICOTT, *Gioco e realtà*, tr. it., Armando, Roma, 1974.
- P. TOSI, *Gestire l'università. Le nuove frontiere del management*, in AA. VV., *Modelli innovativi di gestione della nuova università. Dal manager al management*, CRUI, Roma, 2005.
- L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, tr. it., ISEDI, Milano, 1971.

## Aspettative e motivazioni nella responsabilità condivisa del management didattico universitario

*Giusy Savastano*

Se è vero che il percorso formativo promosso da un Corso di studio punta ad assicurare un articolato quadro di competenze, e se proprio in ragione di queste competenze è necessario promuovere una organizzazione didattica che richiami la responsabilità individuale e collegiale di un gran numero di persone, è sicuramente utile tener presente l'orizzonte concettuale di questi aspetti che noi chiamiamo competenze.

Senza addentrarci in un ambito tematico complesso e già molto studiato, ci basta notare come nel contesto della formazione superiore e in particolar modo nell'ambito dell'insegnamento universitario rivolto ad adulti, come può essere il target delle università telematiche, sarebbe riduttivo considerare le competenze soltanto come aggregati di abilità e di conoscenze, perché sicuramente esse richiamano anche un ventaglio di altri aspetti come le motivazioni, i valori, le convinzioni, le aspettative ecc.

D'altro canto è proprio questo variegato complesso di elementi che sostengono l'allievo nei suoi compiti formativi e lo aiutano ad impegnarsi sorreggendolo nelle sue fatiche accademiche.

Pensare che motivazioni, valori ed aspettative siano aspetti genericamente liquidabili come "psicologici", da mettere tra parentesi in un contesto di tipo universitario e comunque nella formazione degli adulti, non soltanto è improvvido e conduce all'insuccesso, ma è anche riduttivo rispetto alla proposta didattica e alla stessa possibilità di capire alcuni contenuti disciplinari.

Più in generale, possiamo dire che l'intero ventaglio del virtuale e del simbolico non può essere accantonato ed eluso.

Il problema allora è quello di capire come ci si possa confrontare con questi aspetti, nel momento in cui si organizza un percorso d'insegnamento, e come

questi aspetti possano essere oggetto di responsabilità didattica condivisa.

L'attenzione nei confronti della motivazione viene da lontano ed è tema che è stato più volte affrontato, anche di recente e in prospettiva vicina alle questioni che qui ci interessano. "La motivazione alla formazione è la misura in cui il soggetto è stimolato a partecipare al training, apprende dal training ed usa le conoscenze e le competenze acquisite nel training in seguito nel lavoro"<sup>1</sup>, e questo non soltanto in termini generali, ma anche in riferimento alle specificità proprie dell'età adulta che è quella che più ci interessa nell'ambito dell'istruzione superiore e in particolare nell'ambito della didattica sviluppata dagli Atenei telematici.

Soprattutto nelle condizioni proprie della cultura e della società contemporanea dove ci si trova a fare i conti con elevati tassi di mobilità e di temporaneità, con l'attenuarsi dei legami di identificazione della persona con l'azienda, anche a motivo della complessa ed articolata catena di *outsourcing* e comunque di soluzioni organizzative che mettono in campo saperi complessi e diversificati<sup>2</sup>, pensare alla competenza come a qualcosa di semplice e lineare è sicuramente improvvido<sup>3</sup>.

Parallelamente la rapidità del processo di arricchimento continuo delle conoscenze ha delle ricadute sugli assetti progettuali della formazione e soprattutto sulle sequenze lineari delle procedure metodologiche della formazione degli adulti, toccando sia alcuni aspetti di interferenza contestuale (si pensi alle ricerche di G.P. Quaglino<sup>4</sup>) sia questioni di efficienza e di efficacia, e poi anche problemi riguardanti il luogo stesso della formazione<sup>5</sup>. In ogni caso, anche per questa via, viene progressivamente a corrompersi l'idea di una competenza intesa in maniera compatta, lineare, quasi schematica, quasi del tutto consegnata alla razionalità lineare dell'Insegnamento/apprendimento di tipo formale.

---

<sup>1</sup> Cfr. J.E. MATHIEU, J.W. MARTINEAU, *Individual and situational influences in training motivation*, in J.K. FORD, S.W.J. KOZLOWSKI, ed altri (a cura di), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 1997, p. 100.

<sup>2</sup> Cfr. P. COTTINO, *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città*, Vol. 865. Jaca Book, Milano, 2009. Si veda anche: F. FRACCAROLI, *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 2007.

<sup>3</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss. Si veda pure: N. PAPARELLA, *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi*, in L. GALLIANI, C. ZAGGIA, A. SERBATI (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa multimedia, Lecce, 2011, pp. 45-58.

<sup>4</sup> Cfr. G.P. QUAGLINO, *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Cortina Raffaello, Milano, 2005.

<sup>5</sup> Cfr. F. FRACCAROLI, *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Viene perciò ripreso il dibattito riguardante le possibili interconnessioni fra i contesti formali e su quelli informali<sup>6</sup> dell'apprendimento e riprende forza l'ipotesi di una loro possibile (e desiderabile) integrazione, che poi vorrebbe anche dire integrazione fra ambito lavorativo e sfera personale.

Proprio lungo questo asse, negli ultimi quindici anni si è potuto registrare un vigoroso passo innanzi, perché si è passati dalla semplice presa d'atto della esigenza di integrazione tra formale e informale (e non formale) sino alla messa a punto di procedure didattiche di facilitazione. Non si può negare che la stragrande maggioranza delle piattaforme e-learning propongono sequenze di apprendimento che in qualche misura richiamano e ripropongono percorsi di apprendimento di tipo lineare, coerenti con la logica del web 1.0. E questo va bene quando le conoscenze (e poi anche le abilità) seguono assetti progettuali anch'essi lineari e proposti all'interno di organizzazioni nelle quali ruoli, obiettivi, funzioni, compiti sono sufficientemente chiari e ben percepiti. In questo caso l'apprendimento formale la fa da padrone: conquista spazi prevalenti e misura la propria efficacia attraverso feed-back che vengono tanto dalla soddisfazione dell'allievo quanto dalla sua implicita adesione al sistema formativo incentrato sul sapere e sulle abilità predefinite.

Quando questa linearità viene posta in crisi<sup>7</sup>, quando si affacciano saperi di tipo informale e non formale, quando ci si accorge che fare sintesi tra formale e informale non è operazione facile, quando comunque si vuole dare spazio all'informale e al non formale, sospinti anche dalla dimensione liquida degli aggregati sociali e dalla instabilità dei confini identitari delle organizzazioni, allora la linearità del web 1.0 da elemento di forza si trasforma in punto di debolezza.

Il grande merito del web 2.0 è dato dall'emergere dei significati e poi anche dall'attivazione di procedure di erogazione e/o di gestione degli apprendimenti basati non più sulle scienze, sulle discipline, sulle sequenze conoscitive, ma sulla persona, i suoi bisogni, le sue attese... Di qui poi la valorizzazione dei temi del Lifelong Learning<sup>8</sup> e soprattutto dell'apprendimento partecipativo e collaborativo.

Dalle esperienze di e-learning<sup>9</sup> e dal lavoro didattico riguardante la forma-

---

<sup>6</sup> Cfr. A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Angeli, Milano, 2008. Si vedano pure:

<sup>7</sup> Cfr. E. VALENTINI, *E-university tra web 1.0 e 2.0: linee guida per l'integrazione del technology enhanced learning negli atenei*, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vers. Ital., 6.1, 2010, pp. 111-116.

<sup>8</sup> Cfr. A. FINI (2007), *Verso l'e-learning 2.0, dal formale all'informale: LTEver: un learning landscape per una comunità online*, Atti Didattica, Asterisco, 2007. Si veda pure: G. BONAIUTI (a cura di), *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento, 2006.

<sup>9</sup> Cfr. L. CORAZZA, *E-learning and Universities. Relections based on interviews with 4 Italian experts: Antonio Calvani, Luigi Guerra, Roberto Maragliano, Pier Cesare Rivoltella*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 1.1, 2006.

zione degli adulti irrompe, all'interno degli assetti organizzativi lineari, un ventaglio di attenzioni che vanno al di là della combinazione conoscenze/abilità, aprendo un ampio spazio per la dovuta considerazione per l'identità personale, per la disponibilità ad *ap-prendere*, per il peso proattivo dell'esperienza già compiuta, sino alla valenza motivante delle attese e delle prospettive future.

Si è da sempre discusso se dare spazio (e quale spazio dare) a considerazioni del tipo: “a che mi serve studiare queste cose?”, oggi cominciamo a capire che quelle domande segnalano un implicito bisogno che merita d'essere interpretato e soddisfatto, nel senso che far capire a che cosa serva un segmento didattico significa non tanto spiegare meglio (e magari organizzare meglio) quanto proporre con maggiore pertinenza scientifica oltre che con maggiore efficacia. Detto in altri termini: lasciare che le dimensioni soggettive irrompano nelle dimensioni epistemologicamente controllate: congiungere ed integrare formale ed informale.

Non si tratta allora di giustapporre alla didattica cosiddetta *erogativa* forme di didattica interattive ed integrative, perché sarebbe come rammendare un abito che andava invece progettato in maniera diversa. Si tratta invece di offrire agli allievi una pluralità di letture del materiale didattico<sup>10</sup>, con tutta una serie di percorsi che in qualche modo si intersecano, per consentire a chi apprende di scegliere i luoghi di sosta dove sia possibile revisionare, ricombinare, riutilizzare, ridistribuire contenuti, testimonianze, riflessioni.

Qualcuno ha chiamato questa strategia come “Attività delle 4R” (riutilizzare, revisionare, ricombinare, ridistribuire)<sup>11</sup>, di fatto si tratta di riportare, all'interno della didattica, le logiche operative di chi naviga in rete, dove la persona cerca, per capire e per utilizzare, per esplorare e per orientarsi, per leggere e per interpretare<sup>12</sup>.

Operando secondo una logica di rete e concedendo spazio a processi di “apertura” (che poi vogliono dire possibilità di ristrutturazione continua dell'apreso e dell'apprendere), si prefigura la possibilità di andare al di là dello stesso tracciato inizialmente proposto dall'insegnante<sup>13</sup> e al di là della stessa consueta configurazione dei materiali didattici più consueti.

Il libro di testo, ad esempio, si trasforma da testo in ipertesto, e poi in ipertesto multimediale e quindi ipertesto crossmediale, diventando, un po' alla volta, una sorta di pista di accesso ai giacimenti della rete sino a configurarsi come proposta di navigazione proattiva.

---

<sup>10</sup> Cfr. L. MARTINIello, *Didattica ed educazione nella società tecnologica*, Giapeto, Napoli, 2015.

<sup>11</sup> Cfr. A. CALVANI, L. MENICETTI, *Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di “apertura”*, in *Form@te*, 14.1, 2014, pp. 86-98.

<sup>12</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.

<sup>13</sup> Cfr. A. LAMANDINI, *L'evoluzione dell'e-learning ed e-learning in evoluzione*, in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4.1, 2009, pp. 1000-1013.

Ed allora, ecco la domanda che ci riporta al cuore di questo nostro dibattito, come è possibile tutto questo senza una condivisione di responsabilità?

*È evidente la coralità di una iniziativa didattica che punti a risultati di integrazione del tipo qui prefigurato. Ed è anche evidente che la corresponsabilità alla quale qui alludiamo va persino al di là del team docente perché coinvolge anche l'attore principale, l'allievo (o gli allievi, come si direbbe in una didattica davvero partecipativa), secondo linee di esplorazione e di fruizione del sapere che sono sempre attive e partecipative.*

## Indicazioni bibliografiche

- A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Angeli, Milano, 2008.
- G. BONAIUTI (a cura di), *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento, 2006.
- A. CALVANI, L. MENICETTI, *Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di "apertura"*, in *Form@re*, 14.1, 2014, pp. 86-98.
- L. CORAZZA, *E-learning and Universities. Relections based on interviews with 4 Italian experts: Antonio Calvani, Luigi Guerra, Roberto Maragliano, Pier Cesare Rivoltella*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 1.1, 2006.
- P. COTTINO, *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città*, Vol. 865. Jaca Book, Milano, 2009.
- A. FINI (2007), *Verso l'e-learning 2.0, dal formale all'informale: LTEver: un learning landscape per una comunità online*, Atti Didamatica, Asterisco, 2007
- F. FRACCAROLI, *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- A. LAMANDINI, *L'evoluzione dell'e-learning ed e-learning in evoluzione*, in *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4.1, 2009, pp. 1000-1013.
- J.E. MATHIEU, J.W. MARTINEAU, *Individual and situational influences in training motivation*, in J.K. FORD, S.W.J. KOZLOWSKI, ed Altri (a cura di), *Improving Training Effectiveness in Work Organizations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 1997, p. 100.
- L. MARTINIELLO, *Didattica ed educazione nella società tecnologica*, Giapeto, Napoli, 2015.
- N. PAPARELLA, *La formazione delle competenze*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, pp. 165 e ss.
- N. PAPARELLA, *Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi*, in L. GALLIANI, C. ZAGGIA, A. SERBATI (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011, pp. 45-58.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- G.P. QUAGLINO, *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Cortina Raffaello, Milano, 2005.
- E. VALENTINI, *E-university tra web 1.0 e 2.0: linee guida per l'integrazione del technology enhanced learning negli atenei*, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vers. Ital., 6.1, 2010, pp. 111-116.



## Management didattico universitario: ricerca e sviluppo di Sé e della comunità

*Francesco Paolo Romeo*

Le parole portano con sé significati che talvolta vanno anche al di là di ciò che esse vogliono dire ed esprimere. Così il *management* sembra ogni tanto riprendere il senso antico della parola (dal verbo latino *manidiare*, maneggiare, e dal sostantivo *manus*, mano) che in qualche modo serpeggia all'interno delle narrazioni degli attori sociali e delle pratiche organizzative che sicuramente aggiungono, integrano e compongono fasci di significati molto più articolati e composti. Se si esamina il destino di questa parola, *management*, in quel che essa ritrova all'interno delle organizzazioni, intese alla stregua di culture con specifiche identità – a questo proposito M. Maffesoli auspica nella società postmoderna un ritorno alle tribù nei termini di gruppi fondati sul senso dell'appartenenza<sup>1</sup> – sembra inevitabile porre l'accento sulle innumerevoli ricerche quotidiane, sui ragionamenti pratici, che gli individui compiono, anche inconsapevolmente, nel tentativo di ritrovare il senso della propria esistenza.

Questo comporta che, pur rimanendo alla dimensione meramente semantica<sup>2</sup>, il *maneggiare* del *management* rinvia comunque a *processi di significazione* – per lo più attribuzioni di natura affettivo/simbolica – e di *creazione di senso* che orientano ciascuno nel compito quotidiano di capire e comprendere il mondo che abita.

Pertanto, ogni management didattico universitario che voglia dirsi davvero capace di “manidiare”, ovvero “maneggiare” con la mente e non già con le mani, le risorse anche simboliche di cui inevitabilmente dispone, non può che comprendere più a fondo le difficoltà insite nei processi di ricerca stessi, sia quelli

---

<sup>1</sup> Cfr. M. MAFFESOLI, *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società moderne*, Guerini, Milano, 2004.

<sup>2</sup> Cfr. *Ibidem*.

esistenziali che ogni individuo – forse più ingenuamente che con metodo – attiva poiché, per dirla con V.E. Frankl, si è fundamentalmente creature orientate alla ricerca di senso<sup>3</sup>, anche in prospettiva professionale, come nel caso dei ricercatori che per statuto si preoccupano di pervenire a più ampie condizioni di agio grazie alle loro scoperte, allo scopo di migliorare e valutare l’offerta formativa del sistema universitario nel quale operano, o anche tenendo a cuore e praticandola allo stesso tempo una didattica il cui fine ultimo non è soltanto l’apprendimento, bensì la piena soddisfazione formativa degli studenti e le ricadute professionali e sociali che da questi soddisfacimenti personali possono ulteriormente derivare.

Pertanto, la “messa in circolo” nella *governance* d’Ateneo, attraverso una *socializzazione, combinazione, esternalizzazione e internalizzazione*<sup>4</sup> degli esiti delle esperienze dei propri ricercatori (di successo e non), della conoscenza degli incidenti comunicativi e delle tensioni che inevitabilmente si generano tra soggetto e oggetto indagato rappresentano insieme un fascio di strade maestre da imboccare per realizzare nuovi modelli di management didattico universitario capaci, come si augura L. Martiniello, di fronteggiare la società postindustriale, liquida, parcellizzata, specialistica e multimediale<sup>5</sup>.

### *Il management, tra vecchi e nuovi paradigmi*

Verso la metà degli anni Settanta del secolo scorso, nella comunità scientifica degli studiosi delle organizzazioni cominciò a diffondersi un senso di disagio<sup>6</sup>.

Le teorie della contingenza, per le quali non esisteva un modello ottimale e universale di organizzazione, erano divenute il paradigma dominante, sicché si moltiplicavano ricerche tese a misurare in un modo sempre più sofisticato determinati fattori contingenti come le dimensioni organizzative, le strutture interne, le turbolenze ambientali esterne, l’esercizio dell’autorità, le gerarchie, ecc.

La domanda che ispirava il programma di ricerca sulle contingenze era: quali sono i modelli concretamente adottati nelle varie organizzazioni, a partire da un numero di variabili significative attraverso cui valutarne le differenze?

In quegli anni i sistemologi cercavano di operazionalizzare il concetto di sistema, dal momento che le organizzazioni erano intese nei termini di sistemi dotati di sub-componenti in comunicazione con l’ambiente esterno, il tutto da tradurre in variabili osservabili empiricamente.

---

<sup>3</sup> Cfr. V.E. FRANKL, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, tr. it., Erickson, Trento, 2005.

<sup>4</sup> Cfr. G. MAZZOLI (a cura di), *Comunicazione e produttività industriale: una prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1996.

<sup>5</sup> Cfr. L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.

<sup>6</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, Angeli, Milano, 2002, p. 392.

Tuttavia, più i metodi si sofisticavano, più i vari aspetti delle organizzazioni venivano trasformati in dati quantitativi e, ancora, più si delimitavano nuovi campi, con conseguente minore valore aggiunto delle ricerche.

J. Child sosteneva, tra gli altri, che troppe connessioni statistiche avrebbero lasciato inspiegati i processi organizzativi sottostanti, dunque era opportuno considerare i fattori a prima vista più oggettivi, tra cui le tecnologie e i settori di attività, come prodotto di scelte e convinzioni umane<sup>7</sup>.

Oltre tutto, l'ambiente in cui si opera non è dato, ma si sceglie, i giudizi sulle turbolenze ambientali rispecchiano più le ansie di chi vi opera che le effettive difficoltà di previsione. Le stesse tecnologie dipendono da come il management decide di calibrare tra loro risorse, impianti e programmi di lavoro.

In altre parole, le voci critiche del momento riproponevano, tutte, l'importanza della soggettività dell'azione umana nelle organizzazioni.

Il management, dal canto suo, per afferrare la vera identità delle organizzazioni, doveva interessarsi nuovamente a ciò che di più impalpabile esisteva nelle unità osservate e dirette, ovvero alla loro "atmosfera" interna e alle "variabili climatiche" – nel senso psicologico – caratterizzanti il contesto<sup>8</sup>.

Scrive G. Bonazzi:

"Era un po' come se per conoscere una persona, la convinzione che solo una scienza esatta può dare conoscenze valide avesse portato ad accumulare informazioni sistematiche sulla sua struttura anatomica e i suoi organi interni, ma dimenticando la cultura, le idee, i progetti, le esperienze di vita"<sup>9</sup>.

Il comportamento umano nelle organizzazioni non poteva essere studiato partendo dall'idea che l'organizzazione fosse un insieme di caselline disposte secondo uno schema astratto, ovvero l'organigramma, nel quale con minuzia da manuale fossero prescritti ruoli e funzioni di ciascuno.

Invece, intendendo l'organizzazione alla stregua di un teatro e il ruolo di ognuno una rappresentazione teatrale, era possibile capovolgere l'ottica di ricerca non già sulla parte assegnata dal management organizzativo a tutti gli attori sociali, bensì sulle scelte possibili e le interpretazioni che i singoli soggetti prendono continuamente, definendo così *in fieri* il proprio comportamento concreto.

In quegli anni la parola d'ordine, cioè l'oggetto fondamentale della conoscenza organizzativa, era diventata *processo decisionale*, per cui occorreva stu-

---

<sup>7</sup> Cfr. J. CHILD, *Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice*, in «Sociology», n. 6, 1972.

<sup>8</sup> Cfr. F.P. ROMEO, *Interventi formativi incidenti sul clima organizzativo*, in S. COLAZZO, (a cura di), *Formare gli adulti. Questioni di progettazione e valutazione negli ambiti dell'apprendimento esperienziale, apprendimento per metafore, outdoor training*, Amaltea, Melpignano (Lecce), 2009.

<sup>9</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, op. cit., p. 394.

diare il comportamento di un gruppo entro l'organizzazione tenendo sempre a mente le informazioni, i vincoli, le procedure e le motivazioni che concorrono nei soggetti a far nascere, o abortire, le loro decisioni.

### *Il primato della cultura organizzativa*

Alla formazione del nuovo paradigma del discorso organizzativo, contribuirono molto due filoni di ricerca fino allora considerati estranei.

Il primo filone era quello dell'*antropologia culturale*, il secondo quello delle *ricerche etnografiche* iniziate negli anni Trenta e Quaranta del secolo scorso in seno alla sociologia urbana.

Ci si rese conto, tra gli studiosi di organizzazione, che le modalità attraverso le quali gli antropologi studiavano tribù e villaggi primitivi, e gli strumenti e i metodi utilizzati dagli etnologi per scandagliare a fondo quartieri poveri, minoranze etniche, carceri e ospedali, potevano essere anche utili per conoscere gli aspetti organizzativi nella loro totalità.

Il *metodo etnografico* cominciò così ad essere utilizzato anche nelle organizzazioni, partendo dal presupposto fondamentale, prima messo in ombra, che sia in un villaggio della Papua Nuova Guinea, sia alla Fiat esistono simboli, rituali, cerimonie e convinzioni profonde e condivise, che orientano scelte e decisioni di ognuno. Questi aspetti, spesso più latenti che manifesti, che di fatto caratterizzano le organizzazioni, rappresentarono in quegli anni il *focus* più interessante per la ricerca.

Tra il finire degli anni Settanta e i primi anni Ottanta del secolo scorso, le pubblicazioni scientifiche sull'utilizzo del metodo etnografico nello studio delle organizzazioni passarono infatti da una decina a qualche centinaia, testimoniando così non soltanto la formazione di un nuovo pensiero sulle organizzazioni, bensì riconoscendo una volta per tutte il primato del qualitativo sul quantitativo, del fatto sociale sul dato statistico e della parola sul numero di cartellino; primato che non poteva raggiungersi senza l'adozione di approcci etnografici come l'osservazione partecipante e la ricostruzione di eventi significativi per la storia delle organizzazioni e dei soggetti che con le loro personalità le rendono tali<sup>10</sup>.

Da una parte, permane, allora, una sociologia che intende spiegare ordinamenti sociali e condotte individuali partendo da un insieme di fattori di tipo oggettivo, dall'altra, a meglio completarla, va imponendosi una sociologia che mette l'accento sul *processo di significazione* dei soggetti, al contempo emotivo e cognitivo, sul proprio agire e conseguentemente sui mondi sociali da loro abitati.

---

<sup>10</sup> Cfr. P. GAGLIARDI, (a cura di), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino, 1986.

L'idea centrale, per i fautori di questo più morbido paradigma, è che l'analisi di un'organizzazione consista sostanzialmente nello studiare la sua *cultura*.

E dal momento che la cultura di un'organizzazione è in gran parte legata all'idea, alla rappresentazione mentale cioè, che di essa hanno i suoi leader, il management organizzativo per l'appunto, possiamo affermare che cultura e leadership siano le due facce di una stessa medaglia<sup>11</sup>.

Di conseguenza, il pensiero organizzativo e i manager d'impresa, oltre a occuparsi di fattori materiali, processi produttivi strategici e tecnologie, porranno un grande interesse ad un altro tipo di risorse: le *risorse simboliche*.

Anzi, per E. Schein l'unico compito realmente importante per il manager consiste proprio nel *creare e gestire* la cultura organizzativa, intesa quale insieme coerente di assunti fondamentali (convinzioni profonde, ideologie e discorsi che indicano i valori cui ispirarsi nel raggiungimento degli obiettivi comuni) che un dato gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato imparando ad affrontare i suoi problemi di adattamento esterno e integrazione interna e che hanno funzionato abbastanza bene da poter essere considerati validi e soprattutto tramandabili ai nuovi membri come corretto modo di percepire, altresì pensando e sentendo in relazione a quegli stessi problemi<sup>12</sup>.

### *Processi cognitivi e creazione di senso nelle organizzazioni*

Mentre per Schein la cultura organizzativa è un patrimonio oggettivamente dato nella realtà esterna, più avanti negli anni, altri ricercatori attenzionarono i processi cognitivi attraverso i quali i soggetti danno senso ai loro flussi di esperienza entro le organizzazioni<sup>13</sup>.

La lente di ingrandimento della ricerca in ambito organizzativo si sposta così sul soggetto, pur senza trascurare l'esistenza del mondo esterno, dal momento che nulla può esistere al di fuori dei flussi di esperienza e del tentativo, riflessivo e narrativo, di attribuirle senso e significato. A questo proposito Weick, riferendosi ai processi di creazione di senso che definisce *sensemaking*, afferma che il mondo esterno ha sempre e soltanto il senso che noi gli attribuiamo<sup>14</sup>.

Da questo punto di vista, non esisterebbe nessuna differenza tra i processi che ogni individuo utilizza nel tentativo di dar senso alla propria esperienza e quelli attraverso i quali il manager organizza l'impresa conferendo senso ai rapporti con i suoi collaboratori, competitori e rappresentanti di banche o di altre

---

<sup>11</sup> Cfr. E.H. SCHEIN, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985, tr. it., M. DECASTRI (a cura di), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini, Milano, 1990.

<sup>12</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, op. cit., pp. 397-398.

<sup>13</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, op. cit., p. 409.

<sup>14</sup> Cfr. K. WEICK, *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

imprese. Pertanto, *creare senso* e *organizzare* sono esattamente la stessa cosa, e ciò vale sia per il manager della più importante organizzazione della terra, sia per l'ultimo uomo di strada<sup>15</sup>.

Sono proprio le riflessioni e le narrazioni le uniche pratiche in grado di interconnettere tra loro i due registri, quello formale e quello informale, della vita organizzativa<sup>16</sup>. Collegare la riflessione alle pratiche narrative, permette di ri-orientare l'azione stessa mentre questa è addirittura in corso<sup>17</sup>.

Un manager competente, quindi, persegue sì, gli obiettivi della *mission* organizzativa – per la quale è chiamato a svolgere il suo lavoro – attraverso la gestione dei compiti di ognuno, ma garantisce e tutela soprattutto i bisogni psicologici di ogni individuo<sup>18</sup>.

In altri termini, riflettere e raccontare, in più tenendo a mente le esperienze organizzative passate, trasforma a tutti gli effetti l'individuo nel manager di se stesso, ovvero nel governatore più attento del suo passato esperienziale, dei suoi pensieri e del futuro operativo che da questo più puntuale monitoraggio mentale ne deriverà. Riconoscere che il ricordare, il riflettere e il raccontare, o se si preferisce la competenza retrospettiva, narrativa e prospettica<sup>19</sup>, svolgano un ruolo importante nella “managerialità” della nostra esistenza, significa in fondo permettere a chi ricorre nelle organizzazioni ai metodi narrativi/autobiografici non soltanto di correggere gli errori prima che l'esperienza sia conclusa, bensì, se questi non si sono potuti evitare, di non commetterli in futuro.

### *Semina riflessiva e raccolta metaforica*

Memoria, pensiero e linguaggio non sono però da sole sufficienti a rendere gli individui capaci e resilienti manager di se stessi.

Per diventare esperti gestori delle proprie e altrui esperienze di vita, è indispensabile che queste funzioni cognitive di *primo livello*, o di base, vengano a loro volta gestite da processi di *secondo livello*, tra i quali l'osservazione, l'esplo-

---

<sup>15</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, op. cit., p. 410.

<sup>16</sup> Cfr. F. BOCHICCHIO, *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2011, pp. 42-43.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>18</sup> Secondo alcuni ricercatori, accanto al compito primario per cui nasce un'organizzazione esisterebbe anche un compito soggiacente rappresentato dalla difesa dei suoi membri dalle ansie primarie vissute nelle prime esperienze infantili e riportate alla luce in quelle lavorative. In un sistema perturbato da eventi stressori, sia interni che esterni, si genererà un disequilibrio che farà dirottare le energie spese per il raggiungimento della *mission* verso scopi di tipo difensivo. Come a dire che l'organizzazione non è in grado in questi casi di impersonare una madre “sufficientemente buona”. [Cfr. D. FORTI, G. VARCHETTA, *L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Angeli, Milano, 2001].

<sup>19</sup> Cfr. F.P. ROMEO, *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (Le), 2014.

razione, l'analisi, il fare sintesi e il formulare ipotesi sintetiche di soluzione dei problemi<sup>20</sup>. E comunque, nemmeno questo livello superiore di gestione dell'esperienza di vita è in grado di certificare un'acquisita "managerialità" delle funzioni cognitive che vanno meglio specializzandosi in termini processuali.

Da un punto di vista evolutivo, occorrerà attendere la vera partecipazione al mondo sin dalla prima infanzia, intorno ai quattro anni di età, quando la prospettiva egocentrica è in graduale superamento e i codici culturali e i linguaggi con cui la persona viene in contatto, iniziano ad essere compresi, per accedere a quella fase, definita *meta-cognitiva*, che grazie all'acquisizione del linguaggio permetterà non soltanto di conoscere e di possedere, attraverso quelle che N. Paparella chiama «manovre esplorative»<sup>21</sup>, il mondo esterno, bensì di trasformarlo, diventando così attore protagonista della sua stessa vita.

Spostandoci verso l'età adulta e nell'ambito d'interesse di questo seminario, diremo che il *management didattico universitario*, nel suo mappare i bisogni formativi degli individui, nel rispondere così alle aspettative del territorio e nell'adattare *in itinere* gli obiettivi didattici dei percorsi di laurea, trae vantaggio – egli medesimo – dal *modus cogitandi et operandi* dagli attori che ne condividono il progetto e da quant'altri ne partecipano l'esperienza.

Fatta salva l'osservazione che ogni Ateneo, soprattutto telematico, ancora prima di caldeggiare un'offerta formativa con un maggiore *appeal* scientifico, debba sia esplorare le rotture epistemologiche e gli avanzamenti maturati nelle singole discipline, tentandone per quanto possibile una loro armonizzazione, sia intercettare le emergenze formative espresse sempre più da giovani e adulti e gruppi d'interesse che necessitano di vedersene soddisfatte partecipando a esperienze d'apprendimento arricchenti, strategiche e includenti l'universo simbolico/culturale, a patto – di tipo morale prima ancora che formativo evidentemente – di diventare i protagonisti del proprio cambiamento.

E quando il management d'Ateneo individua scenari ritenuti efficaci o scenari alternativi di operatività professionale, ecco attivarsi processi di insegnamento/apprendimento che impegnano la totalità della comunità perché con il concorso di ciascuno sia possibile migliorare la qualità complessiva del clima anche *affettivo* dello spazio di vita della università, *dando gambe* al tradizionale pensiero docente, potenziandolo nella direzione dell'*agire didattico*<sup>22</sup>, trasformando le competenze degli studenti in *capabilities* e di conseguenza favorendone l'inserimento, come fermenti vivi, nel tessuto sociale e lungo i percorsi di sviluppo che impegnano il Sé della persona e il tessuto relazionale della comunità.

---

<sup>20</sup> Cfr. F.P. ROMEO, *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, in «Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative» (rivista online), Vol. 2, n. 1, aprile 2016, Erickson, Trento.

<sup>21</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.

<sup>22</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'agire didattico, op. cit.*

In definitiva, in costante tensione fra questi molteplici attori del sistema accademico e sociale, ognuno con specifiche istanze di cambiamento, può essere opportuno guardare all'operatore universitario come ad un "contenitore catartico"<sup>23</sup> – sul quale vengono convogliati, quasi si trattasse di un metaforico "recipiente", tutta una serie di aspetti razionali e irrazionali –, per comprendere le difficoltà insite nel lavoro di formazione e nella modellizzazione delle rappresentazioni soggettive.

Come già in altra occasione abbiamo osservato: "L'attività di individuazione dei bisogni formativi è un'attività che esige un impegno "a tutto campo"<sup>24</sup>: un'attività innanzi tutto di studio, di analisi e di ricerca, e poi di progettualità condivisa e di attento monitoraggio.

A due secoli di distanza dalla riforma *humboldtiana* che nel 1810 interessò l'Università di Berlino facendola diventare una comunità di studenti e di docenti, nel suo essenziale proclamare il nesso tra *libertà di ricerca* e *premura didattica*, *autonomia gestionale* e *soggezione alla verità*<sup>25</sup>, pare che oggi il repentino mutamento sociale, l'evoluzione dei nuovi strumenti del comunicare, le trasformazioni del mondo del lavoro e la burocratizzazione del sapere, abbiano duramente interferito con le coordinate pedagogiche interne e di responsabilità accademica nei confronti del territorio che quel modello aveva fissato, tanto da farle disperdere nell'oblio.

Eppure, un orientamento è sempre necessario, specie quando a smarrirsi lungo il percorso formativo o, meglio, l'«asse dell'essere e del saper essere, del fare e del saper fare, del conoscere e del saper ricercare»<sup>26</sup>, sono proprio gli studenti.

Allora, in un tempo colmo di avversità, incertezza e turbamenti, che secondo C. Lasch costringe l'Io di ognuno a diventare «minimo», contraendosi per chiari scopi difensivi<sup>27</sup>, privilegiare la ricerca, non esclusivamente quella scientifica, ma più empaticamente quei processi mentali che ogni attore del contesto universitario pone in essere nel tentativo di ritrovare il "suo posto nel mondo", in altre parole intendere gli Atenei ancora i luoghi privilegiati della scoperta, significa

---

<sup>23</sup> La paternità del termine "contenitore catartico", riferito alla funzione di "repository di ansie" del ricercatore durante un'analisi organizzativa, è da attribuire allo studioso delle organizzazioni Barry A. Turner che, nel 1988, ne descrisse i caratteri nell'articolo *Coinnoisseurship in the study of organizational cultures*, in A. BRYMAN, (a cura di), *Doing Research in Organizations*, Routledge & Kegan Paul, London.

<sup>24</sup> F.P. ROMEO, *Mappatura dei bisogni formativi*, in S. COLAZZO, (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008, p. 106.

<sup>25</sup> Cfr. N. PAPARELLA, *L'Università alle soglie del terzo millennio*, in L. MARTINIELLO, *op. cit.*, p. 17.

<sup>26</sup> *Ibidem.*

<sup>27</sup> Cfr. C. LASCH, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1985.



insegnare (se lo si è dimenticato) a chi si occupa di *management didattico* l'interesse autentico per l'umanità tutta quand'è spaesata; per i docenti, gli studenti e le comunità dalle quali entrambi provengono, gli uni nei termini di maestri e testimoni del sapere scientifico passato e presente, gli altri nei termini di allievi portatori sani di sempre nuovi, anzi nuovissimi bisogni formativi.

## Indicazioni bibliografiche

- BOCHICCHIO F., *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- BRUNER J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- CHILD J., *Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice*, in «Sociology», n. 6, 1972.
- COLLINS R., *Teorie sociologiche*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- CORAGLIA S., GARENA G., *Complessità, organizzazione, sistema. Mappe di orientamento nei servizi alla persona e alla comunità*, Maggioli, Rimini, 2008.
- COTUGNO A., DI CESARE G., (a cura di), *Territorio Bateson*, Meltemi, Roma, 2001.
- FRANKL V.E., *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, tr. it. a cura di BRUZZONE D, FIZZOTTI E., Erickson, Trento, 2005.
- FREUD S., *La Psicoanalisi*, Newton & Compton Editori, Roma, 1976.
- FREUD S., *Psicoanalisi dell'isteria e dell'angoscia*, Newton & Compton Editori, Roma, 1992.
- GAGLIARDI P., (a cura di), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino, 1986.
- HANAU C., MARIANI CERATI D., *Il nostro autismo quotidiano. Storie di genitori e figli*, Erickson, Trento, 2003.
- KANEKLIN C., MANOUKIAN F.O., *Conoscere l'organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci, Roma, 2003.
- KOPP R.R., *Le metafore nel colloquio clinico. L'uso delle immagini mentali del cliente*, Erickson, Trento, 1998.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano, 1998.
- LAPASSADE G., *Baccano. Microsociologia della scuola*, Pensa Multimedia, Lecce, 1996.
- LASCH C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- LEGHISSA G., (a cura di), *Retoriche del management*, in «Aut aut», Il Saggiatore, Milano, vol. 326, 2005.
- MAFFESOLI M., *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società moderne*, Guerini, Milano, 2004.
- MARTINIELLO L., *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- MAZZOLI G., (a cura di), *Comunicazione e produttività industriale: una prospettiva di rete*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- MERTON R.K., BARBER E.G., *Viaggi e avventure della Serendipity*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- MONTEDORO C., (a cura di), *L'apprendimento durante tutto l'arco della vita*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

- OLIVERIO FERRARIS A., OLIVERIO A., *Più forti delle avversità. Individui e organizzazioni resilienti*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- PAPARELLA P., *Aspetti funzionali e dimensioni simboliche nel management didattico*, in questo volume
- PAPARELLA N., *L'agire didattico*, Giapeto, Napoli, 2014.
- PAPARELLA N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.
- PINKER S., *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti uguali*, Mondadori, Milano, 2005.
- ROMEO F.P., *Bambini e vulnerabilità: dove e come si impara l'arte della sopravvivenza*, in DEL GOTTARDO E., (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, Giapeto, Napoli, 2016.
- ROMEO F.P., *Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa*, in «Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative» (rivista online), Vol. 2, n. 1, aprile 2016, Erickson, Trento.
- ROMEO F.P., *Interventi formativi incidenti sul clima organizzativo*, in COLAZZO S., (a cura di), *Formare gli adulti. Questioni di progettazione e valutazione negli ambiti dell'apprendimento esperienziale, apprendimento per metafore, outdoor training*, Amaltea edizioni, Melpignano (Lecce), 2009.
- ROMEO F.P., *La memoria come categoria pedagogica*, Libellula, Tricase (Le), 2014.
- ROMEO F.P., *La memoria nelle donne vittima di violenza: tra nascondimento ed emersione narrativa*, in MARTINIELLO L., (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, Giapeto, Napoli, 2017.
- ROMEO F.P., *Lo scoglio. Plasticità catartica tra scultura e performatività*, in «Amaltea», anno I, n° 2-3, 2006.
- ROMEO F.P., *Mappatura dei bisogni formativi*, in COLAZZO S., (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, McGraw-Hill, Milano, 2008.
- SANTOIANNI F., *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Carrocci, Roma, 2006.
- SCHEIN E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1985, trad. it., DECASTRI M., (a cura di), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini e Associati, Milano, 1990.
- STONER J.A.F., *Management*, Prentice-Hall of India, New Delhi, 1984.
- TARTAGLIA F., *Il marketing al tempo della crisi. Dalle transazioni tra operatori economici alle relazioni fra persone*, libreriauniversitaria.it edizioni, Padova, 2013.
- TERRY G.R., RUE L.W., *Principles of Management*, Irwin Professional Publishing, New York, 1982.
- WEICK K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.



# Governo del sapere e identità del sé

Luigi Azzariti-Fumaroli

“Non diversamente dal prendere coscienza, prendere la parola non è un’occupazione materiale o la conquista d’un potere [...]: la parola rimanda a un lavoro”<sup>1</sup> che si scandisce nei modi di un percorso che non intende seguire *alla lettera* altri dettati da cui pure trae ispirazione, bensì tentare di usarli, non sottraendosi al rischio di deformarli e di farli stridere<sup>2</sup>, pur di “abbordare”<sup>3</sup> un plesso di questioni nascenti in primo luogo dallo scarto che tende a prodursi fra ordini di discorso che non si pongono a riflettere l’uno sull’altro, ma che si provano a risolvere in modo autonomo un problema simile a quello che si pone anche l’altro. È questa economia di parola dominata dalla connessione a determinare l’incontro ed il confronto delle analisi qui svolte con le riflessioni condotte da Michel Foucault sulla correlazione fra potere e sapere e più in generale sul “governare” quale ambito arche-tipico di tale correlazione, in ragione del suo fungere da pratica tesa a *strutturare il campo di azione possibile degli altri*. Non già, però, alla stregua di un *Urbild* inattuabile, che può essere impiegato soltanto “come una cordicella per segnare la direzione”<sup>4</sup>, quanto piuttosto come una “finzione” dotata della ca-

---

<sup>1</sup> M. DE CERTEAU, *Una rivoluzione simbolica*, in Id., *La presa della parola e altri scritti politici*, Meltemi, Roma, 2007, p. 35.

<sup>2</sup> M. FOUCAULT, *Conversazione sulla prigione: il libro e il suo metodo*, in Id., *Microfisica del potere*, tr. it., Einaudi, Torino 1977, pp. 119-135, in part. p. 135.

<sup>3</sup> Cfr. J. DERRIDA, *Paraggi*, tr. it., Jaca Book, Milano, 2000, p. 154: «Abbordare è la strana lentezza di un movimento d’approccio, tra gesto e discorso, non ancora giunto al termine, non ancora teso verso il fine – la riva – non ancora accaduto. In quanto movimento (o passo), non c’è ancora contatto con il bordo, che rimane bordo fintanto che non lo tocca, o fino a che la contiguità non cancelli totalmente il distinto o il distante».

<sup>4</sup> I. KANT, *Philosophische Enzyklopädie*, in *Gesammelte Schriften. Akademie Ausgabe*, Bd. XXIX, De Gruyter, Berlin 1973, p. 7.

pacità di agire all'interno della verità, così "da indurre degli effetti di verità con un discorso di finzione"<sup>5</sup>.

*Attraversando* la "studiosa disinvoltura" propria della storiografia foucaultiana, si ha modo di partecipare all'"allestimento" di una costruzione storica e di misurarne gli effetti sul dato reale. Il che, ove si assuma la nozione di "governo" in un lessema storiografico che, trovata attestazione nel XVI secolo, non si lascia però condizionare da tale referente cronotopico, preferendo mantenersi nella distanza che da esso ci separa tanto incessantemente quanto insuperabilmente al fine di preservarne l'interferenza con il nostro presente, significa soprattutto poter cogliere la relazione di potere sottesa alle forme di condotta.

Accolto in questa accezione, "governare" indicherebbe il modo in cui la condotta degli individui o dei gruppi può essere diretta<sup>6</sup>. In luogo di semplici concezioni si avrebbero delle procedure, che, definendosi nell'endiadi peculiare ad ogni esercizio di potere e dunque tanto nell'*autorità* concernente un credere/far credere quanto nella *forza* e nella repressione, non potrebbero che modificarsi a seconda del rispettivo affermarsi e decrescere di queste. Lo dimostrerebbe con scoperta evidenza l'ambito rappresentato dalla produzione e dalla circolazione del sapere, nel quale l'esercizio del potere è solito intrudersi quando, anziché affidarsi alla bieca violenza, preferisce affermarsi con l'autorità che gli proviene da un calcolato processo di veridizione, ossia da un impiego della verità come insieme degli effetti di coercizione tipici di ciò che è convalidato come scientifico o semplicemente razionale<sup>7</sup>.

Il "sapere", nel momento in cui si accede a questa prospettiva, e dunque inteso come l'agglomerato "di procedure e di effetti di conoscenza che un campo specifico è disposto in un dato momento ad accettare"<sup>8</sup>, non si pone come un elemento sovrastrutturale del potere; esso, piuttosto, stabilisce con quest'ultimo un rapporto necessario. Non sembra infatti potersi configurare un sapere se non a condizione di riconoscerlo come conforme ad una serie di regole e costrizioni<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> M. FOUCAULT, *I rapporti di potere passano all'interno dei corpi*, in Id., *Dalle torture alle celle*, tr. it., Lerici, Cosenza 1979, p. 131. Ma sul significato della finzione come spettro che affolla le stanze della storiografica si veda pure M. DE CERTEAU, *La storia: scienza e finzione*, in Id., *Storia e psicanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006, pp. 51-77.

<sup>6</sup> Cfr. M. FOUCAULT, *Come si esercita il potere?*, in H.L. DREYFUS-P.RABINOW, *La ricerca di Michel Foucault. Analisi della verità e storia del presente*, tr. it., La casa Usher, Firenze 2010, pp. 288-298: 292.

<sup>7</sup> Cfr., ad es., M. FOUCAULT, *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France 1979-1980*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2014, pp. 24-25. Ma su ciò si veda O. IRRERA, *La verità come forza. Dir-vero, potere e soggettività nell'ultimo Foucault*, in Aa.Vv., *Foucault e le genealogie del dir-vero*, tr. it., Cronopio, Napoli, 2014, pp. 33-57.

<sup>8</sup> M. FOUCAULT, *Illuminismo e critica*, tr. it., Donzelli, Roma, 1997, p. 54.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 55.

La nozione di “paradigma” elaborata da Thomas Kuhn in *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), al di là della prossimità o meno ch’essa mantiene con l’orizzonte epistemologico delineato da Foucault<sup>10</sup>, sembra compendiare meglio di altre il nesso corrente fra la sfera del sapere e quella del potere, in ragione del suo fungere sia da “matrice disciplinare” alla quale i membri di una comunità scientifica tendono ad aderire sia, e soprattutto, da singolo caso, che, in forza della sua ripetibilità, modella tacitamente, ma progressivamente le tendenze di ricerca degli scienziati. In tal senso parrebbe doversi notare come al generale canone di scientificità si sostituisca la logica particolare dell’esempio. Una modificazione, questa, che rifletterebbe però unicamente un’“alterazione della forma teorica”, lasciando inalterata la questione inerente gli effetti di potere propri del gioco enunciativo<sup>11</sup>. Ciò del resto non significa prendere in considerazione il peso che il potere esercita dall’esterno sulla scienza; significa considerare gli effetti di potere che circolano all’interno degli enunciati scientifici, i quali, a loro volta, nel loro collegamento con comportamenti e pratiche istituzionali, danno luogo all’articolarsi di una “disciplina”. Questa, se da un lato indica un complesso organizzato di regole aggregato per mezzo del criterio formale della “validità”, ossia del consenso intersoggettivo su asserzioni di realtà, dall’altro esprime un’attività. Ed in tal senso essa “non è affatto eterogenea rispetto agli statuti della scienza; anzi, è il canone fondamentale di trasformazione del potere in sapere e del sapere in potere”<sup>12</sup>. Il disciplinamento determina quel “rovesciamento dell’asse politico della individualizzazione” che si estrinseca nella formazione, nell’addestramento, nella correzione degli individui, ovvero nella loro osservazione, classificazione, suddivisione. Le discipline infatti agiscono sul corpo dei singoli per ricomporlo nella densità della massa<sup>13</sup>; organizzano la scansione del tempo di ciascuno, per massimizzarne l’utilizzazione a scapito dell’esperienza e della sedimentazione<sup>14</sup>; modellano lo spazio in “eterotopie” a seconda dei bisogni dell’educazione, della produzione, della punizione<sup>15</sup>.

---

<sup>10</sup> Si vedano al riguardo le considerazioni di H.L. DREYFUS-P.RABINOW, *La ricerca di Michel Foucault. Analisi della verità e storia del presente*, cit., in part. pp. 264-269.

<sup>11</sup> A notarlo, ammettendo di non avere egli stesso, all’inizio delle sue ricerche, posto mente a tale distinzione ed alle sue implicazioni, è stato lo stesso M. Foucault, come si trae dall’intervista da lui concessa nel 1976 a A. FONTANA e P. PASQUINO, *Intervista a Michel Foucault*, in M. FOUCAULT, *Il discorso, la storia, la verità*, Einaudi, Torino 2001, pp. 171-192, in part. p. 174.

<sup>12</sup> S. NATOLI, *La verità in gioco. Scritti su Foucault*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 78.

<sup>13</sup> Cfr. E. CANETTI, *Massa e potere*, Adelphi, Milano 1981, p. 18.

<sup>14</sup> Lo osservava già nel 1939 W. Benjamin in *Di alcuni motivi in Baudelaire*, in Id., *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1995, pp. 89-130, in part. p. 111.

<sup>15</sup> Cfr. M. FOUCAULT, *Le eterotopie*, in Id., *Utopie Eterotopie*, Cronopio, Napoli, 2004, pp. 11-28.

“La disciplina – ha scritto incisivamente Foucault – è una anatomia politica del dettaglio”<sup>16</sup>. Scandendosi, a partire dal XVIII secolo, in una serie di apparati epistemologici di tipo medicale, psicologico, pedagogico, criminologico, il “disciplinamento” “fabbrica” l’individuo, non più secondo meccanismi storico-rituali, impegnati a svolgere una forma di individualizzazione di tipo “ascendente”, tesa cioè a definire l’*ecceità* del singolo, a motivo del suo porsi “negli strati superiori del potere”, bensì secondo meccanismi scientifici che definiscono l’individuo in termini di discrepanza dalla “norma” assunta a riferimento. Da questo punto di vista, occorrerà riconoscere che “il bambino è più individualizzato dell’adulto, il malato più dell’uomo sano, il pazzo e il delinquente più del normale e del non-delinquente”<sup>17</sup>. Il disciplinamento impone dunque un criterio di individuazione che si estrinseca essenzialmente nella riduzione del singolo a “caso”. Tale è infatti l’approdo al quale è necessario che pervengano sia la “sorveglianza gerarchica” che la “sanzione normalizzatrice”.

Entrambe queste funzioni costitutive dell’organizzazione disciplinare della società tendono a costituire delle esemplificazioni, all’interno delle quali l’*exemplum* è sì un fenomeno singolare – un determinato “caso” –, ma che nondimeno contiene in sé la sua forma generale. “Né particolare né universale, l’esempio è un oggetto singolare che, per così dire, si dà a vedere come tale, *mostra* la sua singolarità”<sup>18</sup>. Questa, tuttavia – come osservava già Platone nel *Politico* (278 b-c) – non si risolve nell’attestazione d’un puro dato sensibile che “si genera quando una cosa che è identica ad un’altra da essa separata, confrontata con quella, produce rispetto a ciascuna come ad entrambe una opinione unica”.

Affinché l’esempio possa dirsi efficace occorre ch’esso venga prodotto non soltanto per mezzo di un “porre accanto”, di un “confrontare”, ma soprattutto attraverso un “mostrare”, un “far vedere”; e ciò perché esso non è un mero elemento sensibile presente in due luoghi diversi, come – seguendo ancora ciò che suggeriva Platone – appaiono ai bambini le sillabe che figurano in parole differenti, quanto il punto di tangenza del sensibile con il mentale. Ecco quindi che la disciplina, quale “spillatura” di ciascuno alla propria esemplarità, parrebbe fondarsi su tale carattere ancipite dell’esempio, cercando essa ogni volta, nelle sue procedure di controllo, misura, registrazione e pianificazione, di farlo valere nella sua specificità e, insieme, nella sua appartenenza ad uno spazio prodotto attraverso “rituali di verità”.

Al *soggetto* universale e astorico di matrice cartesiana, vincolato alla sua propria identità dalla coscienza o dalla conoscenza di sé<sup>19</sup> si sostituirebbe, in

---

<sup>16</sup> M. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 2014, p. 151.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>18</sup> G. AGAMBEN, *La comunità che viene*, Einaudi, Torino, 1990, p. 8

<sup>19</sup> Come ha osservato M. HEIDEGGER, le cartesiane *Meditationes de prima philosophia* “delineano l’ontologia del *subjectum* in base alla soggettività determinata come *conscientia*. L’uomo è



questa prospettiva, un *soggetto* sottoposto a qualcun altro attraverso le pratiche dell'addestramento e del controllo disciplinare. Al tempo stesso, però, il trascorrere dal *soggetto* quale pura sostanza che si "materializza" nel momento in cui il *cogito* ha luogo come auto-posizione dell'operazione finzionale del dubbio al *soggetto* individualizzato dal moderno *régime du savoir* non farebbe che rendere più evidente il principio di sottomissione proprio di entrambe le posture concettuali, attestando così l'impossibilità d'una effettiva dicotomia fra ciò che lega l'individuo a se stesso ed una condizione di assoggettamento.

Sostenere che l'assoggettamento sia consustanziale alla possibilità dell'individuo di riconoscersi nella propria identità a sé è conclusione che Foucault ha mostrato di non condividere. Irrassegnato a dover constatare che l'assoggettamento è una forma di determinismo pressoché intrinseco alla nozione di soggetto, egli coltiva un tenace spirito di resistenza, sebbene questo non giunga mai a convertirsi in una vera e propria rivolta, nella quale "la fulminea autorealizzazione e oggettivazione di sé" si amplia, "divenendo lo spazio simbolico comune ad un'intera collettività"<sup>20</sup>. A prevalere, specialmente nella sua riflessione più tarda, è la convinzione che al soggetto passivo, prodotto da un sistema di coercizione, possa affiancarsi se non alternarsi un soggetto che "si costituisce in modo attivo, attraverso le pratiche di sé"<sup>21</sup>. In più occasioni Foucault rivendica l'importanza delle tecniche del sé come antidoto alle tecniche del potere<sup>22</sup>. Sono, le tecniche del sé, – com'egli stesso puntualizza – quelle tecniche che permettono di eseguire coi propri mezzi o con l'ausilio altrui "un certo numero di operazioni sul proprio corpo o sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità"<sup>23</sup>. Lo spazio etologico dell'uomo è da Foucault delineato ponendo al centro, in luogo della scienza, un'arte di vivere, la quale non è invero qualcosa che l'individuo s'inventa da solo: "sono gli schemi che trova nella sua cultura e che gli vengono proposti, suggeriti, imposti dalla sua cultura, dalla sua società e dal suo gruppo sociale"<sup>24</sup>.

Definita in questi termini, la resistenza al potere politico perseguita attraverso la cura di sé si mostra, in ultima analisi, rispondere all'esigenza di portare

---

divenuto *subjectum*. Esso può quindi, in base al modo in cui si comprende e si vuole, determinare e attuare l'essenza della soggettività" (Id., *L'epoca dell'immagine del mondo*, in Id., *Sentieri Interrotti*, tr.it., La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999, pp. 71-101, qui p. 96, nota).

<sup>20</sup> F. JESI, *Spartakus. Simbologia della rivolta*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, p. 24.

<sup>21</sup> M. FOUCAULT, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in Id., *Archivio Foucault*, vol. 3, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 273-294: 284.

<sup>22</sup> Cfr. M. FOUCAULT, *Sessualità e solitudine*, in Id., *Archivio Foucault*, vol. 3, cit., pp. 145-154, in part. p. 147.

<sup>23</sup> M. FOUCAULT, *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 13.

<sup>24</sup> M. FOUCAULT, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, cit., p. 284.

l'“interrogazione sul soggetto”<sup>25</sup> all'interno di un più generale orizzonte di senso rappresentato dal patrimonio organizzatore proprio di ogni cultura. Il considerare da parte di Foucault lo stesso “soggetto attivo” come vincolato ad un contesto culturale, inteso come principio che “integra gl'individui nella complessità sociale e condiziona lo sviluppo della loro complessità individuale”<sup>26</sup>, parrebbe confermare come la libertà assoluta al pari del dominio assoluto siano casi storicamente e politicamente rari<sup>27</sup>. Le “tecniche del sé” dovrebbero in tal senso riconoscersi come indissociabili dalla verità del reale ed allo stesso tempo attente a promuovere una libertà che rispetta questo reale e parimenti lo violenta. Emblematico – sostiene Foucault<sup>28</sup> – si rivela al riguardo lo sguardo che Baudelaire rivolge verso l'uomo moderno. Vi si riconosce infatti la forma di una identità che non si propone di “accettare se stessi per quel che si è nel flusso dei momenti che passano”, ma che cerca “d'inventare se stessa”, “di elaborarsi da sé”. L'ambito nel quale l'autonomia del soggetto dalle coercizioni della governamentalità sembra potersi affermare con maggiore decisione non sarebbe pertanto pre-ordinabile. Del resto, ove lo fosse, esso determinerebbe nuove tattiche di dominio. La “volontà decisoria di non essere governati”<sup>29</sup> deve restare nell'ambito della indicibilità: argomentarla significherebbe fondarla al di fuori di una pura volizione.

Foucault sembra, nell'affermare la necessità di astenersi da ogni definizione di tale forma di volontà, ribadire quel pluralismo che già per Nietzsche avrebbe dovuto costituire, della *Philosophie des Willens*, la conferma più immediata e il principale fondamento<sup>30</sup>. E tuttavia il voler preservare in una sorta di neutralità concettuale il problema della volontà – come Foucault stesso rileva – non ne scalfisce la “inevitabilità”. Se mai, la differisce; o, piuttosto, ne impone un'interrogazione più insistita, quasi si trattasse, come ne *La testa parlante* di Stefan George<sup>31</sup>, di cavare a forza le parole di bocca al simulacro testuale nel quale tale questione si è depositata. È così dato di rilevare come l'“*ethopoios*”, inteso come ciò che “possiede la qualità di trasformare il modo d'essere d'un individuo”<sup>32</sup>, se ha piena cittadinanza nell'ambito della civiltà greca e romana – come Foucault, sulla

<sup>25</sup> Cfr. D. ERIBON, *Foucault parla di Sartre e Lacan*, in «Aut-aut», 331, 2006, pp. 82-84: 84.

<sup>26</sup> E. MORIN, *Il metodo. L'identità umana*, tr. it., Cortina, Milano, 2002, p. 148.

<sup>27</sup> A.I. DAVIDSON, *Dall'assoggettamento alla soggettivazione: Michel Foucault e la storia della sessualità*, in «Aut-aut», 331, 2006, pp. 3-10: 8.

<sup>28</sup> M. FOUCAULT, *Che cos'è l'Illuminismo?*, in *Archivio Foucault*, vol. 3, cit., pp. 217-232, in part. pp. 224-225. Foucault ha soprattutto presente le pagine baudelairiane dedicate a Constatin Guys e poste sotto il titolo, *Il pittore della vita moderna* (1863).

<sup>29</sup> M. FOUCAULT, *Illuminismo e critica*, cit., p. 62.

<sup>30</sup> Sull'influenza esercitata da Nietzsche, sovente mediata dalla interpretazione deleuziana, nella riflessione foucaultiana, si veda L. BERNINI, *Le pecore e il pastore. Critica, politica, etica nel pensiero di Foucault*, Liguori, Napoli, 2008, in part. pp. 56-74.

<sup>31</sup> Cfr. S. GEORGE, *Werke*, Bd. I, Helmut Küpper Verlag, München 1958, pp. 490 ss.

<sup>32</sup> M. FOUCAULT, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2011, p. 209.

scia dei lavori di Pierre Hadot, ha mostrato a più riprese nei suoi corsi al Collège de France<sup>33</sup> – e se, nella prima età moderna, esso parrebbe potersi cogliere, come – ancora secondo Foucault – testimonierebbe emblematicamente il “dandysmo” di Baudelaire attraverso una spiritualizzazione del corpo e una materializzazione dell’anima, risulterebbe, nell’epoca presente, indiscernibile. Anzi, l’elaborazione ascetica di sé correlata ad “una ricerca delle condizioni e delle possibilità, ancora indeterminate, di una trasformazione del soggetto”<sup>34</sup>, sembrerebbe oggi a tal punto compromessa dalle superfetazioni storico-sociali e antropologico-filosofiche da consigliare di fare a meno d’ogni considerazione delle “modalità d’esistenza” dell’uomo, per potersi maggiormente concentrare sulla sua liberazione<sup>35</sup>.

Il liberarsi dell’uomo per comprenderne meglio la natura e riscattarla dalle diverse forme di governamentalità è il programma che impegna la critica genealogica di Foucault<sup>36</sup>, facendone la cartografia di una molteplicità di posizioni e funzioni possibili<sup>37</sup>, tutte irridenti qualsiasi tentativo volesse riportarle alla solennità d’un principio unitario. Il proposito di liberare il proprio sé non può, per Foucault, che conciliarsi con la sua estroflessione<sup>38</sup>. Com’egli stesso afferma nel corso d’una intervista concessa nel 1984, “i rapporti che dobbiamo intrattenere con noi stessi non sono rapporti d’identità; devono essere piuttosto rapporti di differenziazione, di creazione, d’innovazione. È molto noioso essere sempre gli stessi”<sup>39</sup>.

Ma affinché il “sé” venga meglio compreso nella sua poliformità, mantenendo sullo sfondo le diverse “forme di vita” che lo costituiscono, occorrerebbe realizzare una presa di distanza “dalla propria vita e dalla propria funzione”<sup>40</sup>. Ciò non significa isolare il soggetto nella sua presenza a sé, operazione inficiata dall’essere, per Foucault, l’identità sempre il prodotto di una “piega del fuori”<sup>41</sup>, quanto realizzare uno sdoppiamento che consenta di assumere le proprie attività e funzioni riflessivamente. Cogliere il “sé” sarebbe dunque possibile unicamente in una prospettiva che permetta di pensarlo nella sua alterità. In tale raddoppiamen-

<sup>33</sup> Cfr. M. FOUCAULT, *I corsi al Collège de France. I Résumés*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>34</sup> G. CAMPESI, *Soggetto, disciplina, governo. Michel Foucault e le tecnologie politiche moderne*, Mimesis, Milano-Udine, 2011, p. 16.

<sup>35</sup> Cfr. M. FOUCAULT, *Croître et multiplier*, in ID., *Dits et Écrits*, vol. 2, Gallimard, Paris 2001, pp. 99-104.

<sup>36</sup> M. FOUCAULT, *Che cos’è l’Illuminismo?* cit., p. 230.

<sup>37</sup> G. DELEUZE, *Foucault*, Cronopio, Napoli, 2002, in part. pp. 39-65.

<sup>38</sup> Si vedano al riguardo le considerazioni svolte da R. ESPOSITO, *Da fuori*, Einaudi, Torino, 2016, pp. 133-145; nonché quelle di P. CESARONI, *La distanza da sé. Politica e filosofia in Michel Foucault*, Cleup, Padova, 2010, in part. pp. 211 ss.

<sup>39</sup> M. FOUCAULT, *Une interview: sexe, pouvoir et la politique de l’identité*, in *Dits et Écrits*, vol. 4, Gallimard, Paris 1994, pp. 735-746: 739.

<sup>40</sup> M. FOUCAULT, *Dossier “Gouvernement de soi et des autres”* cit. in F. GROS, *Nota del curatore*, in M. FOUCAULT, *Ermeneutica del soggetto*, cit., p. 486.

<sup>41</sup> G. DELEUZE, *Foucault*, cit., p. 129.

to – ha scritto Deleuze – “non è l’altro che è un doppio, sono io che mi vivo come il doppio dell’altro: non incontro me stesso all’esterno, ma trovo l’altro in me”<sup>42</sup>.

Il mostrare la distanza che scava il “Sé” è il compito che Foucault si era proposto di affrontare e sviluppare in un volume, dedicato alle tecniche del sé, che la morte gl’impedì di realizzare<sup>43</sup>. Il silenzio del lascito foucaultiano impone di interrogare la monotonia segretamente variata dello Stesso valendosi di un altro principio metodologico rispetto a quello fin qui osservato e per il quale l’esposizione della fisionomia del “governo del sapere” e delle sue implicazioni è stata affidata all’ermeneusi. Un metodo, del resto, – è stato a giusta ragione osservato<sup>44</sup> – non può essere del tutto separato dal contesto in cui opera: la sua validità è direttamente legata ad un determinato ambito. L’esigenza di sostituire l’interpretazione con una descrizione puramente fenomenologica è prescritta dalla stessa semantica della “rivelazione sempre da attuare del “Sé” non meno che dall’”apparizione simultanea del Duplicato”<sup>45</sup>. È qui all’opera una sintassi fenomenica che funge da garanzia di intelligibilità del “Sé” nell’*intervallo* fra le pratiche di sapere che lo sovra determinano e ciò che lo costituisce come soggetto di tali pratiche. Nella descrizione fenomenologica, caratterizzata da un metodo incondizionatamente aperto e senza presupposti perché volto unicamente a dis-piegare ciò che si mostra<sup>46</sup>, il “Sé” si rivela quale pura riflessione senza contenuto.

Questo è ciò che ha inteso mostrare il mito di Narciso<sup>47</sup>, la cui morte prematura – come, si legge in Ovidio (*Metamorfosi*, III, 346-348), aveva predetto Tiresia – non deriva dall’inganno, dalla impossibilità di entrare in contatto con l’altro ch’egli vede riflesso nell’acqua. Narciso muore perché, attraverso il rispecchiamento, si è conosciuto. E la scoperta lo trafigge non perché la sua essenza sembra rinviare ad una realtà più autentica; ma perché, ben più radicalmente, nel conoscersi come riflesso, egli si comprende nel suo essere semplice ombra: “*Scheinbild*, affetta da ogni sorta di differimento, abbreviazione e distorsione”<sup>48</sup>.

Il Sé, “invariante di tutti gli *altri* possibili”<sup>49</sup>, sembra negarsi, in ragione della sua impalpabilità, ancor prima che alle procedure di conoscenza nelle quali il sapere si articola e scandisce, al dominio del significante istituito dall’ordine del discorso. Questa prerogativa è invero iscritta nel suo stesso etimo. Il gruppo del

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>43</sup> Alcuni *excerpta* sono stati collazionati e commentati da suoi allievi nel volume *Tecnologie del sé*, cit.

<sup>44</sup> G. AGAMBEN, *Signatura Rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008, p. 7.

<sup>45</sup> M. FOUCAULT, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano, 1967, p. 365.

<sup>46</sup> J.L. MARION, *Il visibile e il rivelato*, tr. it., Jaca Book, Milano, 2007, p. 81.

<sup>47</sup> Per una distesa analisi del quale si rinvia a U. CURI, *Endiadi. Figure della duplicità*, Feltrinelli, Milano, 1995, pp. 67-92.

<sup>48</sup> E. CASSIRER, *Eidos ed eidolon. Il problema del bello e dell’arte nei dialoghi di Platone*, Cortina, Milano, 1998, p. 36.

<sup>49</sup> P. VALÉRY, *Quaderni*, vol. 3, tr. it., Adelphi, Milano 1988, p. 221.

riflessivo \**se* indica nelle lingue indoeuropee ciò che sussiste in modo autonomo. In quanto il Sé è unicamente in relazione con se-stesso, esso è sempre complemento di qualcosa d'altro. Mai soggetto<sup>50</sup>. Ed è proprio il suo essere “obliquo” a rendere il Sé ipostasi d'una dimensione pre-originaria, destituta di quelle linee di soggettivazione che, nell'instaurare l'individuo all'interno della società, della cultura, dell'economia, lo rendono oggetto delle coazioni del potere. È, quello del Sé, l'ambito nel quale la urgenza della resistenza al potere epistemologico, e quindi di un esclusivo rapporto di sé con sé, porta a doversi confrontare con il rischio di riconoscere la sola possibilità della autofondazione del Sé come volontà di sottrarsi al disciplinamento dei saperi, nell'impossibilità d'una nominazione, nell'impossibilità di dire qualcosa di esistente. Imbattersi nel “proto-Io” – si legge in uno degli estrosi elzeviri di Alfred Polgar – accade in effetti di rado; e comunque “esso è ormai quasi sempre ammansito e perlopiù immeritevole di tanta curiosità ed eccitazione”<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Cfr. P. RICOEUR, *Il Self e la comunicazione*, in Id., *Persona, comunità e istituzioni*, ECP, Fiesole, pp. 144-151: 145.

<sup>51</sup> A. POLGAR, *Il protoio*, in Id., *Piccole storie senza morale*, Adelphi, Milano 1994, pp. 168-171: 171.

## Indicazioni bibliografiche

- AGAMBEN G., *La comunità che viene*, Einaudi, Torino, 1990.
- AGAMBEN G., *Signatura Rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- BENJAMIN W., *Di alcuni motivi in Baudelaire*, in ID., *Angelus Novus*, tr. it., Einaudi, Torino, 1995, pp. 89-130.
- BERNINI L., *Le pecore e il pastore. Critica, politica, etica nel pensiero di Foucault*, Liguori, Napoli, 2008.
- CAMPESI G., *Soggetto, disciplina, governo. Michel Foucault e le tecnologie politiche moderne*, Mimesis, Milano-Udine, 2011.
- CANETTI E., *Massa e potere*, Adelphi, Milano 1981.
- CASSIRER E., *Eidos ed eidolon. Il problema del bello e dell'arte nei dialoghi di Platone*, Cortina, Milano, 1998.
- CESARONI P., *La distanza da sé. Politica e filosofia in Michel Foucault*, Cleup, Padova, 2010.
- CURI U., *Endiadi. Figure della duplicità*, Feltrinelli, Milano, 1995.
- DAVIDSON A.I., *Dall'assoggettamento alla soggettivazione: Michel Foucault e la storia della sessualità*, in «Aut-aut», 331, 2006, pp. 3-10.
- DE CERTEAU M., *Una rivoluzione simbolica*, in ID., *La presa della parola e altri scritti politici*, Meltemi, Roma, 2007.
- DE CERTEAU M., *La storia: scienza e finzione*, in ID., *Storia e psicanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2006.
- DELEUZE G., *Foucault*, tr. it., Cronopio, Napoli, 2002.
- DERRIDA J., *Paraggi*, tr. it., Jaca Book, Milano, 2000.
- ERIBON D., *Foucault parla di Sartre e Lacan*, in «Aut-aut», 331, 2006, pp. 82-84.
- ESPOSITO R., *Da fuori*, Einaudi, Torino, 2016.
- FONTANA A. e PASQUINO P., *Intervista a Michel Foucault*, in M. FOUCAULT, *Il discorso, la storia, la verità*, tr. it., Einaudi, Torino, 2001, pp. 171-192.
- FOUCAULT M., *Le parole e le cose*, tr. it., Rizzoli, Milano, 1967.
- FOUCAULT M., *Conversazione sulla prigione: il libro e il suo metodo*, in ID., *Microfisica del potere*, tr. it., Einaudi, Torino 1977.
- FOUCAULT M., *I rapporti di potere passano all'interno dei corpi*, in ID., *Dalle torture alle celle*, tr. it., Lerici, Cosenza 1979.
- FOUCAULT M., *Tecnologie del sé*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- FOUCAULT M., *Une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité*, in *Dits et Écrits*, vol. 4, Gallimard, Paris 1994, pp. 735-746.
- FOUCAULT M., *Illuminismo e critica*, tr. it., Donzelli, Roma, 1997
- FOUCAULT M., *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in ID., *Archivio Foucault*, vol. 3, Feltrinelli, Milano, 1998, pp. 273-294.

- FOUCAULT M., *Sessualità e solitudine*, in ID., *Archivio Foucault*, vol. 3, cit. FOUCAULT M., *Che cos'è l'Illuminismo?*, in *Archivio Foucault*, vol. 3, cit., pp. 217-232.
- FOUCAULT M., *I corsi al Collège de France. I Résumés*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999.
- FOUCAULT M., *Croître et multiplier*, in ID., *Dits et Écrits*, vol. 2, Gallimard, Paris 2001, pp. 99-104.
- FOUCAULT M., *Le eterotopie*, in ID., *Utopie Eterotopie*, Cronopio, Napoli, 2004, pp. 11-28.
- FOUCAULT M., *Come si esercita il potere?*, in H.L. DREYFUS-P.RABINOW, *La ricerca di Michel Foucault. Analisi della verità e storia del presente*, tr. it., La casa Usher, Firenze 2010, pp. 288-298.
- FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- FOUCAULT M., *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France 1979-1980*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2014.
- FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire*, tr. it., Einaudi, Torino, 2014.
- GEORGE S., *Werke*, Bd. I, Helmut Küpper Verlag, München, 1958.
- HEIDEGGER M., *L'epoca dell'immagine del mondo*, in ID., *Sentieri Interrotti*, tr.it., La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1999, pp. 71-101.
- IRRERA O., *La verità come forza. Dir-vero, potere e soggettività nell'ultimo Foucault*, in AA.VV., *Foucault e le genealogie del dir-vero*, tr. it., Cronopio, Napoli, 2014, pp. 33-57.
- JESI F., *Spartakus. Simbologia della rivolta*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000. KANT I., *Philosophische Enzyklopädie*, in *Gesammelte Schriften. Akademie Ausgabe*, Bd. XXIX, De Gruyter, Berlin 1973.
- MARION J.L., *Il visibile e il rivelato*, tr. it., Jaca Book, Milano, 2007.
- MORIN E., *Il metodo. L'identità umana*, tr. it., Cortina, Milano, 2002.
- NATOLI S., *La verità in gioco. Scritti su Foucault*, Feltrinelli, Milano 2005.
- POLGAR A., *Il pròtoio*, in ID., *Piccole storie senza morale*, Adelphi, Milano 1994, pp. 168-171.
- RICOEUR P., *Il Self e la comunicazione*, in ID., *Persona, comunità e istituzioni*, ECP, Fiesole, pp. 144-151.
- VALÉRY P., *Quaderni*, vol. 3, tr. it., Adelphi, Milano 1988.





## Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione dei docenti

*Pierpaolo Limone*

### *Un'università in cerca di autore*

La trasformazione dei processi di *governance* nell'Università è la rappresentazione più efficace e sintetica del cambiamento nella rappresentazione e nella funzione sociale dell'Università alla quale si è assistito negli ultimi venti o trent'anni in Italia. Gli atenei hanno acquisito autonomia e responsabilità, hanno messo al centro delle loro politiche e dei loro servizi lo studente e il territorio, e hanno sviluppato una serie complessa di procedure di autovalutazione e di accreditamento con l'obiettivo di rendere conto del proprio operato a tutte le parti interessate. L'autogoverno degli Atenei, attraverso un nuovo e più manageriale ruolo del Rettore e del CdA, una riduzione dei poteri del Senato Accademico e un sostanziale livellamento dell'autonomia dei docenti universitari, ha conferito una fisionomia propriamente aziendale alla più avanzata agenzia formativa del Paese. Una forma, e una retorica aziendale, che non corrisponde ad una sostanza aziendale, nel senso che gli atenei non hanno conquistato una reale autonomia di spesa e di programmazione finanziaria a causa dei vincoli sempre più stringenti della distribuzione dei punti organico, della riduzione del turn over, della distribuzione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) e delle politiche di programmazione triennale e di pianificazione strategica. Un'orchestrazione di strumenti di controllo finanziario, di programmazione scientifica-formativa e quindi di indirizzo implicito della produzione culturale e della ricerca del Paese, che limitano gravemente l'autonomia e riconducono il governo degli atenei nelle mani dei Ministeri e dell'ANVUR. Si delinea quindi di una condizione paradossale che intrappola le università in un'autonomia formalmente aziendalista, con tutti i vincoli della pubblica amministrazione, con un sistema di accreditamento e di

controllo senza precedenti nella pubblica amministrazione e di fatto con un governo centralistico esercitato quotidianamente da circolari e decreti direttoriali senza che sia identificabile una chiara responsabilità politica dell'attuale idea di università. Un'università quindi come un fantasma pirandelliano, che in questi anni di trasformazione, che proveremo a delineare nel saggio, assume un carattere ben definito, ma senza un autore, senza una vera responsabilità politica.

Sopravvivere in un sistema simile e produrre della buona ricerca insieme ad una buona didattica richiede una certa capacità di adattamento, un esercizio di aggiustamento costante delle proprie competenze. Richiede quindi l'urgenza di investimenti importanti nella formazione del personale universitario, sia docente che amministrativo, e il consolidamento di professioni specialistiche, come i manager didattici, che possono comporre la distanza tra le richieste di servizi, i processi di assicurazione della qualità ed il lavoro del docente. Il rischio altrimenti è di snaturare la funzione docente e di chiedere al personale amministrativo un lavoro di supporto alla progettazione didattica per il quale non è preparato.

Per rispondere alle pressanti richieste della governance degli atenei e degli organismi di valutazione esterni occorre un continuo aggiustamento organizzativo, perché non può essere svolto con criteri di improvvisazione e di emergenza come è stato invece diffusamente fatto in questi primi anni di vita dell'ANVUR.

Il management della didattica presuppone innanzitutto una nuova centralità della didattica e della ricerca didattica nella vita universitaria. Una ricerca sui processi di valutazione, di insegnamento e di apprendimento, capace di offrire visioni e soluzioni operative accessibili e al servizio di tutti i professori. Le nuove generazioni di docenti universitari avranno competenze metodologiche e riflessive, assumeranno un atteggiamento critico nei confronti del proprio insegnamento, godranno di strumenti per accedere autonomamente alle fonti scientifiche internazionali delle discipline pedagogico-didattiche, a prescindere dalla loro disciplina di specializzazione. In tutte le materie è necessario studiare e ripensare come si progetta, come si insegna e si valuta un intervento formativo ed è pure necessario il confronto costante con le riviste o i convegni di didattica... uno stile operando che ormai dovrebbe essere una pratica abituale di chi intende accrescere la propria professionalità.

Nel saggio farò, quindi, un cenno conclusivo all'esperienza dell'Università di Foggia nell'ambito del cosiddetto *faculty development*, cioè quelle esperienze di formazione continua del personale docente e ricercatore già molto diffuse in ambito anglosassone e che in Italia sono una delle principali novità che conseguono all'enfasi europea sulla centralità dello studente, sui traguardi di apprendimento e sulle competenze che devono essere acquisite in un comune quadro dell'istruzione superiore.

Il saggio fornisce una rapida ricostruzione del percorso normativo in Italia riguardante i processi di valutazione universitaria a partire dagli anni '90 fino ai

giorni nostri, soffermando lo sguardo in prevalenza sull'impatto prodotto sulla didattica, che ritengo sia stata significativamente influenzata dal cosiddetto Processo di Bologna.

### *Università di massa, moltiplicazione degli atenei e autonomia*

La trasformazione dei processi di governance dell'Università, procede di pari passo con l'adattamento di un sistema ottocentesco, di stampo humboldtiano, alle richieste sociali di una università di massa. Il superamento del modello elitario, dominante per tutta l'era moderna sino alla metà del '900, ha progressivamente richiesto regole nuove che dopo una lunga incubazione negli anni '80 sono sfociate nella legge Ruberti (n. 168/1989). La norma evidenzia a chiare lettere, art. 6, 7 e 8, il principio dell'autonomia finanziaria, contabile e degli enti di ricerca trasformando l'Università in un vero e proprio ente dotato di personalità giuridica. Questa autonomia, salutata da molti come un successo liberista, ma frenata in realtà da regole rigide stataliste, sarà rilanciata nel nuovo quadro europeo sollecitato dai processi di Bologna, per essere poi tradotta in una congerie di processi di assicurazione della qualità. Questi strumenti di controllo, irrinunciabili del management aziendale, sono progressivamente inseriti nel contesto universitario per ridurre l'auto-referenzialità del sistema e per monitorare la progressiva spinta autonomistica. I sistemi di assicurazione della qualità alimentano una pluralità di azioni e di retroazioni volte a migliorare le attività svolte dell'ateneo, ma permettono anche di uniformare e omogenizzare dei comportamenti attraverso un controllo esterno prodotto dalle misure di accreditamento.

In un quadro di schizofrenia politica tra spinte liberiste, europeiste e stataliste, il sistema che si è via via consolidato in questi anni adotta una formale autonomia, si adatta al sistema dei cicli e dei crediti europei e affida il controllo alle norme finanziarie del ministero e al sistema di assicurazione della qualità e di accreditamento nazionale che assume vicariamente un controllo politico nel modellare un indirizzo del sistema universitario.

Ripercorriamo insieme alcune delle cause della richiesta di autonomia e della successiva spinta al controllo e all'uniformità da parte del Governo. La principale trasformazione che ha investito tutte le università occidentali nel Novecento e il passaggio da un'università elitaria ed una università di massa. In Italia, all'inizio degli anni Trenta (1931/32) gli studenti iscritti alle Università erano 47.614, e appena dieci anni dopo (1941/42) erano già triplicati salendo a 145.793, con una percentuale di donne però non superiore al 15% del totale degli iscritti. Il numero di iscritti alle università aumenterà ogni anno e l'anno accademico 1951/52, farà registrare un totale di 226.543 studenti. Tuttavia, la grande trasformazione in una

università di massa, si verifica negli anni '70 con la piena liberalizzazione degli accessi, quando si supera il milione di iscritti.

Attualmente, in un centinaio di atenei italiani, sono iscritti circa un milione e seicentomila studenti e la quota rosa è fortunatamente cresciuta di 15 volte rispetto agli anni '30, passando da 57.154 a 886.851 iscritti, rappresentando quindi più della metà del totale odierno.

La via italiana per rispondere alla pressione prodotta dalla massificazione dell'istruzione superiore è stata singolare rispetto al quadro europeo, si è tentato di replicare il modello elitario tradizionale basato sull'apprendimento in presenza, e per garantire il servizio ai nuovi iscritti sono stati assunti più docenti e creati nuovi atenei. Nel secondo dopoguerra (dal 1945 ad oggi) sono state istituite 33 università statali, 12 università private tradizionali e 11 università private telematiche. Gli atenei quindi triplicati a fronte di una decuplicazione degli iscritti. Lo Stato ha affrontato la questione dell'incremento degli iscritti prevalentemente come un fatto contabile, ad una maggiore richiesta di servizi è stato risposto con una maggiore (ma assolutamente inadeguata) disponibilità di spesa. Si è tentato di conservare il modello elitario offrendolo a tutti, ma non è stato messo in discussione il ruolo degli atenei. Una scelta difficile, forse impossibile. Tentare di costruire, in pochi anni, decine di atenei con finanziamenti inadeguati, senza una chiara visione a medio termine del ruolo del Paese nella competizione scientifica internazionale, non è stata forse una scelta fortunata. Non perché non si doversero moltiplicare gli atenei, ma perché bisognava costruire contestualmente una consapevolezza diversa del ruolo dell'Università nella società, nella cosiddetta economia della conoscenza.

La massificazione dell'accesso all'istruzione superiore ha tuttavia comportato una profonda diversificazione del corpo studentesco. Gli studenti differiscono oggi tra loro per preparazione iniziale, età, nazionalità, interessi, aspettative e motivazioni. Ad una domanda di istruzione così profondamente diversificata si sarebbe forse dovuto rispondere diversificando l'offerta. Una diversificazione da operare non solo nel senso della varietà di corsi di studio offerti, ma anche nel senso di diversi modelli di università (open university, università a distanza, politecnici, accademie, istituti post-diploma non universitari). Il sistema italiano, a differenza dei sistemi dei paesi con i quali ci confrontiamo, ha conservato una sostanziale omogeneità, basando ogni nuovo ateneo su un'unica idea di formazione, un'unica didattica sostanzialmente acritica, come se tutti gli studenti avessero la stessa preparazione iniziale e gli stessi obiettivi. Temo infatti che i docenti italiani siano ancora intimamente convinti che il loro compito è di "formare la classe dirigente", come se i laureati fossero destinati ad essere il 3% anziché il 50% o l'80% della popolazione, come già avviene nei paesi più avanzati.

Il processo di Bologna determina la più rilevante trasformazione dell'università italiana dell'ultimo secolo, importando una visione del cambiamento che deriva dall'Europa e attribuendo per la prima volta un ruolo significativo ai processi di auto-valutazione. La formalizzazione dell'accordo intergovernativo di collaborazione, noto come Dichiarazione di Bologna, è sottoscritto il 19 giugno 1999, dai ministri di 29 paesi europei che si erano già incontrati l'anno prima, alla Sorbona di Parigi.

L'obiettivo del processo di Bologna è quello di realizzare uno "Spazio Europeo" dell'istruzione secondaria di secondo grado basata sulla libertà accademica, sull'autonomia istituzionale e sulla partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore tale da favorire qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale.

Studenti e docenti sono quindi incentivati a muoversi liberamente a confrontarsi con altri sistemi nazionali e magari a promuovere occupazione e apprendimento permanente attraverso una delle misure di maggiore successo mai adottate dall'Europa: il programma Erasmus.

Le riforme strutturali di rilievo, introdotte in seguito all'accordo, sono le seguenti:

- La qualità certificabile attraverso l'introduzione di un sistema di titoli comprensibili e comparabili (il sistema a tre cicli, di primo, secondo e terzo livello);
- l'attuazione di un quadro dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore;
- la trasparenza dei corsi di studio attraverso un comune sistema di crediti (ECTS) basato sul carico di lavoro e i risultati di apprendimento, e attraverso il Diploma Supplement;
- il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;
- un approccio condiviso all'assicurazione della qualità.

La formalizzazione di un sistema nazionale di valutazione universitario avviene, in effetti, già qualche anno prima, nel dicembre del 1993 con la legge 537 che prevede l'istituzione dei Nuclei di Valutazione Interna (NVI) nelle singole università italiane e l'Osservatorio Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (ONVSU). Si tratta di strutture di controllo e valutazione necessarie in un sistema che si dirige rapidamente verso una autonomia responsabile e che si predispone ad un quadro comune europeo. L'autonomia sarà quindi guidata e indirizzata nei vincoli del processo di Bologna e l'Italia introdurrà, con una serie progressiva di aggiustamenti normativi, alcuni processi valutativi già da tempo presenti in altri paesi che culmineranno, vent'anni dopo, con l'istituzione

dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca).

La norma attribuisce presto al Nucleo di Valutazione anche le funzioni di Organismo Indipendente di Valutazione (OIV) relative alle procedure di valutazione delle strutture e del personale, al fine di promuovere nelle Università il merito e il miglioramento della performance organizzativa. I compiti dei nuclei di valutazione sono mutati nel tempo e sarebbe interessante analizzare nel dettaglio l'evoluzione del loro ruolo, ma ai fini di questa trattazione ci basta segnalare che si tratta di organismi importanti, che hanno sempre fornito un sostegno agli Organi di Governo dell'Ateneo, nel monitoraggio dei risultati della propria programmazione strategica. Hanno rappresentato un primo tentativo di esporre il sistema universitario a politiche di *accountability* con lo scopo di rendere trasparente e dar conto dell'operato dell'accademia nei confronti di tutte le parti interessate.

Le attività svolte dall'osservatorio nazionale (ONVSU), a partire dal 19 ottobre del 1999 con il decreto n. 370, furono ampliate ed assegnate al Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNSVU). Quest'ultimo era composto da nove membri, anche stranieri, di comprovata qualificazione ed esperienza nel campo della valutazione, scelti in una pluralità di settori metodologici e disciplinari, anche in ambito non accademico e nominati con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari.

Il CNSVU si è occupato di:

- fissare i criteri generali per la valutazione delle attività delle università previa consultazione della Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI) del Consiglio universitario nazionale (CUN) e del Consiglio nazionale degli studenti universitari (CNSU);
- promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione;
- determinare per ogni triennio la natura delle informazioni e i dati che i nuclei di valutazione degli atenei sono tenuti a comunicare annualmente;
- predisporre ed attuare, sulla base delle relazioni dei nuclei di valutazione degli atenei e delle altre informazioni acquisite, un programma annuale di valutazioni esterne delle università o di singole strutture didattiche, approvato dal Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, con particolare riferimento alla qualità delle attività universitarie sulla base di standard riconosciuti;
- predisporre annualmente una relazione sulle attività di valutazione svolte;
- svolgere, su richiesta del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, ulteriori attività consultive, istruttorie, di valutazione, di defini-

zione di standard, di parametri e di normativa tecnica, anche in relazione alle distinte attività delle università, nonché ai progetti e alle proposte presentate dalle medesime.

In seguito a tale decreto, art.1 comma 2, i Nuclei di Valutazione acquisirono una progressiva autonomia operativa: il diritto di accesso ai dati e alle informazioni necessari, nonché la pubblicità e la diffusione degli atti, nel rispetto della normativa a tutela della riservatezza. Inoltre, i nuclei assunsero il ruolo di raccogliere e valutare periodicamente le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e quindi trasmettere un'apposita relazione, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, e al Comitato per la valutazione del sistema universitario.

In questa breve ricostruzione normativa è infine importante citare il contributo offerto dal Decreto Ministeriale n. 509/1999 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei" nota come la "Riforma del 3+2", perché il sistema formativo viene ridefinito in cicli. Difatti, il primo ciclo consente al discente di acquisire la qualifica di dottore, il secondo ciclo permette di conseguire il titolo della laurea magistrale, infine, il terzo ciclo permette di acquisire il titolo di dottore di ricerca. Anomalia tutta italiana, che cerca un compromesso tra il modello dominante internazionale, che prevede l'attribuzione del titolo di dottore solo dopo il conseguimento di un PhD e la tradizione locale delle lauree a ciclo unico che abitualmente rappresentavano il livello più alto della formazione. Con l'istituzione dei "cicli" di studio, la valutazione del sistema universitario è soggetta a processi di valutazione sia esterni che interni.

I Ministri dei paesi firmatari dell'accordo di Bologna, invitarono l'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) ad elaborare una base condivisa di indicatori e processi, noti come "Linee guida sui processi di Assicurazione della Qualità". Così anche in Italia crescerà l'interesse verso gli obiettivi della strategia di Lisbona. In particolare è da segnalare il ruolo giocato dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) che sin dal 1993 ha affrontato i temi dell'assicurazione della qualità esterna con i progetti *Campus* e *Campus One*. Sono queste sperimentazioni, insieme alla spinta prodotta dalle linee guida ENQA, sottoscritte dei ministri europei, a riaffermare l'esigenza di sviluppare un sistema di valutazione nazionale capace di valorizzare le attività di ricerca, della didattica e della terza missione di ciascun ateneo.

Le raccomandazioni principali delle prime linee guida ENQA del 2005 erano le seguenti:

- elaborazione di standard europei per l'assicurazione interna ed esterna della qualità e per le agenzie di assicurazione esterna della qualità;
- revisione ciclica ogni cinque anni delle agenzie europee di assicurazione della qualità;

- ove possibile, svolgimento delle revisioni a livello nazionale, nel rispetto del principio di sussidiarietà;
- creazione di un Registro europeo delle agenzie di assicurazione della qualità;
- controllo da parte di un Comitato del Registro europeo sull'ammissione di nuove agenzie al registro;
- creazione di un Forum consultivo europeo per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore.

In questo modo si dovrebbero raggiungere tali obiettivi:

- maggiore coerenza nelle procedure di assicurazione della qualità in tutto lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), grazie all'utilizzo di standard e linee guida condivisi;
- utilizzo di punti di riferimento comuni per l'assicurazione della qualità da parte delle istituzioni di istruzione superiore e le agenzie di assicurazione della qualità in tutto l'EHEA;
- identificazione più agevole, attraverso il Registro, delle agenzie che lavorano in modo credibile e professionale;
- rafforzamento delle procedure per il riconoscimento dei titoli di studio;
- accresciuta credibilità del lavoro delle agenzie di assicurazione della qualità;
- migliore scambio di opinioni ed esperienze tra le agenzie e le altre parti interessate (tra cui le istituzioni di istruzione superiore, gli studenti e il mondo del lavoro) attraverso l'opera del Forum consultivo europeo per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore;
- crescita della fiducia reciproca tra le istituzioni e le agenzie;
- sostegno alla transizione verso il riconoscimento reciproco.

Con il DM 240/2010, art.1 comma 4, il MIUR ha indicato gli obiettivi e gli indirizzi strategici per il sistema e le sue componenti e ha creato l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) che ha la funzione di verificare e valutare i risultati secondo criteri di qualità, trasparenza e promozione del merito, anche sulla base delle migliori esperienze diffuse a livello internazionale, garantendo una distribuzione delle risorse pubbliche coerente con gli obiettivi, gli indirizzi e le attività svolte da ciascun ateneo, nel rispetto del principio della coesione nazionale, nonché con la valutazione dei risultati conseguiti. Il DM 47/2013 ha poi il merito di istituzionalizzare e formalizzare la valutazione periodica sulla base di quello che saranno le Linee Guida italiane denominate "AVA (autovalutazione, valutazione, accreditamento)".

A partire dal 2012, le università italiane hanno potenziato l'attività del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e



di ricerca degli atenei, con il DM 19. Quest'ultimo determina l'inserimento del Presidio della Qualità di Ateneo (PQA) come l'organo che deve supervisionare lo svolgimento adeguato e uniforme delle procedure di Assicurazione della Qualità dell'Ateneo attraverso un'interazione efficace tra i diversi soggetti coinvolti. Nello specifico il Presidio di Qualità di Ateneo (PQA) organizza e verifica la compilazione della SUA-CdS, SUA-RD e le Schede di Monitoraggio annuale per ogni CdS, coordina e supporta le procedure di AQ a livello dei CdS e dei Dipartimenti. Inoltre il PQA, con la finalità di garantire un sistema di osservazione e valutazione appropriato, pertinente e sostenibile, può proporre strumenti comuni per l'AQ e di attività formative ai fini della loro applicazione.

Nel 2016 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca aggiorna le iniziali linee guida AVA del 2013 e con il DM 987 introduce il cosiddetto sistema AVA 2. Quest'ultimo recepisce le modifiche con il recente aggiornamento delle European Standard and Guidelines for Quality Assurance dell'ENQA approvare durante la conferenza interministeriale del 2015 e ha la finalità di semplificare ed uniformare i processi assicurazione della qualità.

Un ruolo centrale nei processi di AQ assume finalmente, in modo esplicito, l'aggiornamento dei docenti universitari. Questo impegno è richiamato in diversi requisiti di qualità del sistema AVA, esattamente nei punti di attenzione R1.C, R3.A, ed R3.B dove si verifica che l'ateneo garantisca la competenza e l'aggiornamento dei propri docenti, la sostenibilità del carico didattico e le risorse umane e fisiche per il supporto alle attività istituzionali; ma anche l'Ateneo preveda iniziative per migliorare la qualificazione scientifica del proprio corpo docente. Gli atenei devono favorire secondo le linee guida ANVUR, "con proprie iniziative, la crescita e l'aggiornamento scientifico e didattico del corpo docente, nel rispetto delle diversità disciplinari, con l'intento di rafforzare quanto possibile il legame fra formazione e ricerca" (ANVUR 2017, p. 46). A tale scopo, recitano ancora le linee guida "costituisce un titolo di merito la presenza di un centro studi o di strutture di sostegno alla didattica (anche in relazione all'utilizzo di nuove tecnologie) e l'organizzazione di seminari di studio e di formazione a uso dei docenti" (*Idem*).

### *La formazione dei docenti universitari: le esperienze delle Università di Padova e Foggia*

L'insegnamento accademico, a mio avviso, è chiamato a compiere un'innovazione pedagogica-didattica per adeguarsi rapidamente ai cambiamenti culturali, sociali ed alla continua contaminazione tecnologica. La qualità della didattica universitaria svolge un ruolo fondamentale nel raggiungimento dei traguardi formativi dichiarati dai diversi Corsi di Studio e questa rinnovata consapevolezza conferma l'importanza della ricerca e della sperimentazione didattica nell'istruzione superiore. Molti atenei italiani infatti hanno attivato centri di apprendimen-

to permanente o centri di formazione continua sulla didattica sul modello dei Teaching Learning Center anglosassoni<sup>1</sup>.

A partire dal processo di Bologna e dalla Dichiarazione della Sorbona era chiaro come al sistema universitario servisse anche un piano strategico per la formazione del docente universitario, chiamato ad essere una figura educativa diversa dal passato. Una discontinuità importante, forse una vera e propria rivoluzione copernicana, ha condotto lo studente al centro della didattica universitaria, mentre per un millennio l'insegnamento è ruotato intorno al libro e al docente universitario. Lo studente, nella dominante prospettiva dell'*homo oeconomicus*, è oggi principalmente un utente che rivendica la soddisfazione di un patto formativo che prevede una pluralità di servizi oltre alla formazione. Il contributo formativo del professore universitario si colloca quindi tra le tante tessere del puzzle che compongono l'esperienza accademica. La lezione non può più essere quella pratica medioevale della lezione frontale e trasmissiva che riproduce il manuale, anche perché questa funzione può essere meglio assolta dalle tante occasioni formative disponibili online, anche gratuitamente. La lezione non può neanche esaurirsi nella conferenza critica, autoreferenziale, tutta centrata sugli interessi del docente. Le trasformazioni intervenute con il Processo di Bologna chiedono una didattica sistemica, integrata in un unico progetto formativo, con un preciso peso in CFU, con esplicite modalità di valutazione, strumenti di feedback che permettano di verificare l'andamento degli apprendimenti e con sistemi di certificazione delle competenze al termine dei corsi.

La centratura sulle competenze che devono possedere gli studenti in uscita dai percorsi di studio è stata ribadita e ampliata in modo significativo con l'adozione nel 2005 del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA)*. Infatti, la costituzione dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore ha comportato la definizione dell'ordinamento didattico in termini di apprendimento dello studente, anziché in termini di insegnamento dei docenti.

I cosiddetti "descrittori di Dublino" che si usano nella progettazione dei corsi di studio e dei singoli insegnamenti sono enunciazioni generali dei risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto il titolo di studio. Quindi, in altri termini, il conferimento di un titolo di studio certifica che sono stati conseguiti i risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*) indicati nei descrittori; pertanto la descrizione dell'ordinamento deve indicare le modalità con cui i risultati di apprendimento attesi vengono conseguiti e verificati e i docenti non sono più responsabili solo della loro lezione ma appunto degli apprendimenti conseguiti dagli allievi.

---

<sup>1</sup> E. FELISATTI, A. SERBATI, *Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari*, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-153.

I descrittori di Dublino sono cinque categorie correlate e differenziate per ciclo di formazione: conoscenza e comprensione, capacità di applicare conoscenza e comprensione, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendimento

Nelle sue più recenti linee guida sulla progettazione dei corsi di studio il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) scrive:

“Per ciascuna classe di laurea e di laurea magistrale la legge indica gli obiettivi formativi qualificanti comuni a tutti i corsi di studio della classe offerti dalle Università (...). Richiede inoltre che siano definiti in modo specifico gli obiettivi formativi di ciascun corso di studio, in modo da passare dall’enunciazione generale della classe alla descrizione di quali sono gli obiettivi effettivi del singolo corso di studio. Questo è uno dei campi più importanti di tutto l’ordinamento: è il campo in cui il corso di studio dichiara cosa vuole fare, come vuole farlo e cosa lo contraddistingue rispetto a tutti gli altri corsi di studio della stessa classe”<sup>2</sup>.

Il risultato di apprendimento (*learning outcome*) è

“il risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente a un valutatore di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o potenziata. I risultati di apprendimento non sono acquisizioni dello studente, bensì definizioni che consentono alle istituzioni di istruzione superiore di misurare se gli studenti hanno sviluppato le loro competenze al livello richiesto”<sup>3</sup>.

La formazione dei professori universitari in questo quadro si presenta come servizio di “accompagnamento continuo”, in linea con le direttive sull’apprendimento permanente di Lisbona, con la finalità di aggiornare e supportare il corpo docente nel modificare, innanzitutto la rappresentazione del proprio ruolo nell’università post-Humboltiana.

Tali premesse hanno spinto il sistema universitario italiano ad innovarsi e promuovere percorsi che possano sostenere e motivare i docenti a ridisegnare i propri insegnamenti. A titolo esemplificativo, è opportuno citare l’indagine PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica), condotta pionieristicamente dall’Università di Padova nel 2014, con il coordinamento di Ettore Felisatti, nell’ambito della programmazione triennale di Ateneo, con la finalità di delineare un quadro complessivo della professionalità dei docenti

---

<sup>2</sup> AA.VV., *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici aa 17/18*. Consiglio Nazionale Universitario, 2016.

<sup>3</sup> G. LUZZATO, *La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento*, in L. GALLIANI, C. ZAGGIA, A. SERBATI, *Apprendere e valutare competenze all’università*, Pensa Multimedia, Lecce, 2001.

e offrendo un servizio innovativo di Teaching and Learning Centre. PRODID è stata un'importante esperienza pilota di ricerca-intervento, dove il docente, in particolare il neoassunto, è stato accompagnato nel percorso di progettazione, conduzione e valutazione dei propri insegnamenti, aiutandolo a costruire un quadro di raccordo con l'articolazione formativa e gli obiettivi stabiliti dai Corsi di studio. Parafrasando quanto dichiara lo stesso Felisatti in occasione delle presentazioni pubbliche del progetto, uno dei dati più rilevanti dell'indagine PRODID è la conferma che nelle rappresentazioni comuni della docenza universitaria italiana permane l'idea che la capacità di insegnare sia data per acquisita e non è quindi un traguardo da raggiungere. La valutazione della didattica fa quindi emergere inadeguatezze e difficoltà di alcuni docenti nell'esercizio delle pratiche di insegnamento. Nel 2016 l'indagine è stata adattata ed estesa ad un network di atenei che si sono raggruppati nella neonata associazione l'AIDU (Associazione Italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'apprendimento e dell'Insegnamento in Università). Si è, quindi, realizzata una vasta rilevazione delle competenze e dei bisogni formativi dei docenti appartenenti agli atenei partner del progetto inoltre sono stati realizzati, in diversi atenei, corsi finalizzati ad offrire una introduzione alle metodologie didattiche e alle pratiche di autovalutazione dell'insegnamento e della pratica professionale, congiuntamente ad un manuale che affronta i temi fondamentali della didattica a livello progettuale, metodologico, gestionale e valutativo. All'indagine ha collaborato anche il Gruppo nazionale ANVUR QUARC (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario).

La partecipazione dell'Università di Foggia alla seconda edizione dell'indagine PRODID, ha stimolato l'interesse del neo-istituto CAP di Ateneo (Centro di Apprendimento Permanente) nell'organizzare una sezione stabile di Faculty Development ed una serie di iniziative in grado di riqualificare l'intervento educativo e migliorare le tecniche di insegnamento. L'obiettivo dell'Università di Foggia è stato preliminarmente quello di condurre un'analisi dei fabbisogni formativi utile a identificare pratiche, credenze e bisogni dei docenti e a delineare così un quadro complessivo della professionalità docente dell'Ateneo foggiano. L'enfasi è stata posta sulla dimensione più squisitamente pedagogica, anche alla luce delle Indicazioni di importanti documenti internazionali (come le Raccomandazioni dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* del 2013) che ribadiscono la rilevanza di una adeguata formazione pedagogica e didattica, raccomandando appunto che l'intero corpo docente universitario riceva, entro il 2020, una formazione pedagogica certificata.

Nell'a.a. 2015/16, l'Università di Foggia ha progettato e realizzato un Corso di accompagnamento alla didattica universitaria (della durata di 30 ore) rivolto a docenti neoassunti, prevalentemente a un gruppo di 20 ricercatori junior assunti a tempo determinato a seguito di un'intesa tra Regione Puglia e Atenei

pugliesi. In coerenza con tali indicazioni, il Percorso di formazione erogato si è articolato in moduli costruiti seguendo i descrittori di Dublino. Ogni modulo ha visto la condivisione e discussione dell'esperienza didattica dei partecipanti, valorizzando così lo scambio tra pari e l'arricchimento reciproco. L'approccio privilegiato è stato quello della riflessione critica sulle esperienze effettive e in funzione della progettazione di interventi migliorativi per lo sviluppo della propria professionalità.

Nel panorama internazionale, la formazione del corpo docente universitario viene, infatti, perseguita da numerosissime Università attraverso i *Centers for teaching and learning excellence* oppure simili uffici dedicati al *Faculty development*. Si tratta di strutture mirate a sviluppare e consolidare competenze di progettazione didattica nell'ottica di una formazione continua in relazione al cambiamento costante. In ragione di quanto descritto, al CAP dell'Università di Foggia è stata affidata la progettazione e organizzazione stabile, annuale di specifici percorsi di formazione rivolti in modo particolare e in forma obbligatoria ai docenti neoassunti ma aperti anche a quei docenti e ricercatori strutturati da tempo che sentono l'esigenza di riqualificarsi e innovarsi. In continuità con la precedente esperienza di formazione alla didattica universitaria per docenti junior neoassunti realizzata nel precedente anno accademico (e sulla base di quanto emerso dalla lettura e analisi dei questionari di gradimento), il Centro di Apprendimento Permanente, in sinergia con il Presidio di Qualità dell'Ateneo, ha così proceduto alla programmazione, per il prossimo triennio di due corsi annuali di formazione sulle metodologie didattiche e sulle procedure di assicurazione della qualità del Sistema AVA della durata di 30 ore, erogati nel periodo maggio-luglio e nel periodo settembre-novembre, rivolto ai docenti neo-assunti, con frequenza obbligatoria.

Il CAP ha avuto inoltre l'incarico di coordinare la formazione continua del personale amministrativo e degli studenti che svolgono ruoli di rappresentanza negli organi accademici con la finalità di capacitare tutte le componenti accademiche e lo sviluppo professionale nella direzione delle innovazioni introdotte dal sistema AVA. Un processo che implica innovazioni riguardo ai compiti istituzionali dei docenti, all'organizzazione della didattica ma anche rispetto alle nuove professionalità del personale tecnico e amministrativo, al tutoring e alle stesse forme organizzative. Per facilitare l'accesso e la fruizione degli interventi formativi è stato altresì programmato realizzato un Corso di formazione on-line, in modalità MOOC, rivolto a tutta la comunità accademica (docenti, strutturati e non, studenti, personale TA). Al fine di consolidare gli effetti degli interventi formativi e per valorizzare l'impegno dei corsisti l'Ateneo ha riformulato il modello organizzativo attribuendo nuovi ruoli agli uffici di management didattico sia nelle strutture dipartimentali che presso l'amministrazione centrale.

I processi di assicurazione della qualità e in particolare i processi di valutazione e accreditamento esterni hanno radicalmente trasformato il *modus operandi* dell'università, tanto da rendere indifferibile un ripensamento sui modelli organizzativi e sul ruolo dei docenti universitari. In vari atenei si assiste adesso ad un moltiplicarsi di iniziative per promuovere una didattica e una ricerca in grado di soddisfare le esigenze di eccellenza delle politiche educative europee. Si tratta di cambiamenti certamente positivi, ma sono fatti spesso in un clima di emergenza, dettati da una necessità di adattamento alle norme, una reazione dettata dallo stimolo dell'accreditamento periodico svolto dall'ANVUR, non ancora frutto di una diffusa consapevolezza della nuova centralità dello studente nell'Università e dell'importanza di una scienza dell'insegnamento a sostegno della professione del docente.

## Indicazioni bibliografiche

AA.VV. *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici aa 17/18*, Consiglio Nazionale Universitario, 2016.

E. FELISATTI, A. SERBATI, Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari, *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-153.

G. LUZZATO, *La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento*, in L. GALLIANI, C. ZAGGIA, A. SERBATI, *Apprendere e valutare competenze all'università*. Pensa Multimedia, Lecce, 2001.





## Dall'antipasto al dolce Una metafora per il management didattico

*Andrea Tarantino*

*La stabilità dell'instabilità:* pare ormai essere questa, una delle note ricorrenti dell'attuale società, e non soltanto all'interno di certe organizzazioni che per loro natura sono chiamate a modificare le modalità di funzionamento, la qualità delle relazioni interne ed esterne, le attribuzioni di ruolo e i compiti assegnati alle persone che vi operano, ma anche ad enti ed organizzazioni che ci apparirebbero più stabili nell'identità e più costanti nel funzionamento.

L'Università, in quanto organizzazione operante nella società e per la società, non è indenne da queste pressioni di cambiamento, e qualche volta le provoca con gli esiti delle sue ricerche o, su un altro fronte, perché avverte l'onere e l'ambizione di interpretare, gestire e “governare” il cambiamento. Anzi, in qualche modo l'Università si trova a confrontarsi con una difficoltà persino paradossale: non ha ancora imparato – l'Università – a percepirsi come organizzazione e già si riconosce titolare del compito di fornire delle risposte e di dare delle indicazioni a quanti si trovino in balia di questa permanente instabilità, siano essi singoli, gruppi o organizzazioni più complesse.

Pensando a tutto questo, oggi parliamo di management didattico come di una funzione decisiva per supportare l'Università verso un dialogo funzionale, sia al suo interno che nel più ampio contesto sociale e culturale del territorio di riferimento: una sorta di sotterranea provocazione che attraversa l'intero seminario e che accogliamo in questo nostro contributo, con il quale tentiamo di formulare, non già un delle tesi già dimostrate, bensì una sorta di parametro di riferimento per una ricerca da valutare nella sua proponibilità e che in questa fase ci sembra possa essere generosa nei suoi esiti.

Affidiamo il nostro discorso ad una metafora, incoraggiati dalla presa d'atto

che gran parte del sapere<sup>1</sup>, anche pedagogico<sup>2</sup>, si è valso in passato ed ancora oggi si avvale delle metafore, talvolta per fruire della forza affrancante dell'analogia, talaltra per saggiare lungo il percorso dell'intuizione più facile, ciò che andrà poi consegnato al più severo contesto dell'argomentare dimostrativo.

Questo contributo nasce dal tentativo di capire e di spiegare alcune annotazioni riguardanti il management e in particolare il management didattico in università, attraverso una riflessione analogica suggerita da una attività di ristorazione che offre un servizio alla carta.

Nel management didattico così come nella gestione di un ristorante che funzioni, la responsabilità degli operatori (e tra questi) deve essere diffusa, condivisa e reciproca, e tutto questo suppone, comporta e produce forme di apprendimento organizzativo. L'idea stessa di responsabilità condivisa e reciproca fa pensare a processi che si alimentano dal basso e apre ad azioni corali, collettivamente partecipate e intenzionate, procurando un risultato frutto di sinergie e impegno profuso.

Anche in prospettiva valutativa, possiamo dire che se c'è stata vera assunzione di responsabilità da parte dei soggetti coinvolti nel processo, il vero successo non è dato soltanto dalla soddisfazione del cliente<sup>3</sup> finale, ma dalla soddisfazione di ritorno, che raggiunge e coinvolge gli addetti ai lavori: la soddisfazione per la prestazione e la performance e, al tempo stesso, la percezione della crescita individuale, professionale ed organizzativa.

### *Dall'antipasto al dolce: una responsabilità condivisa*

Un ristorante lavora con il gusto, quindi con la soggettività per eccellenza. E però, per poter stare sul mercato, oltre che conoscere e interpretare la variabilità soggettiva, un ristorante deve interagire funzionalmente con il cliente finale, interpretarne le esigenze e trasformarle in prodotti e servizi (in pietanze nel nostro caso), ma, ancor più, in emozioni esperienziali.

---

<sup>1</sup> Cfr. G. LAKOFF, *The contemporary theory of metaphor*, e-Scholarship, University of California, 1992. Dello stesso Autore [in coll. con M. JOHNSON] si veda pure *Metafora e vita quotidiana*, tr. it., Bompiani, Milano, 1982. Non si può certamente dimenticare il ruolo della metafora in S. Freud: ne ha parlato di recente R. AUSILIO, *La Metafora terapeutica: Pratiche verbali nei rituali di guarigione*, Youcanprint, Tricase, 2013. O, più in generale, l'uso della metafora nelle pratiche di formazione; si veda, soltanto per fare un esempio, F. CAPPA, *Introduzione* a F. CAPPA, E. MANCINO (a cura di), *Il mondo che sta nel cinema che sta nel mondo. Il cinema come metafora e modello per la formazione*, Mimesis, Milano, 2005.

<sup>2</sup> Come ignorare, a questo proposito, la fertilità di Franco Frabboni, che agglutinava i suoi discorsi attorno ad innumerevoli metafore. Ricordiamone soltanto una: l'idea di una didattica/Cenerentola, racchiusa entro la riserva della prassi... Cfr. F. FRABBONI, *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*, B. Mondadori, Milano, 1999.

<sup>3</sup> In queste pagine, utilizziamo il termine cliente per mettere in evidenza la qualità della relazione che prescinde dai ruoli e dalle funzioni.

Per funzionare, un ristorante dovrebbe conoscere i propri clienti anche allo scopo di poterne prevedere i comportamenti futuri; operare a stretto contatto con l'ambiente circostante e coglierne in tempo utile le richieste; apprendere dai propri clienti, sia interni che esterni; operare per soddisfare le esigenze dei clienti considerando non soltanto l'immediato presente, ma anche la eventuale possibile prospettiva futura.

Questo approccio al cliente, con tutta la tecnologia dedicata e a supporto dello scopo, prende oggi il nome di *Customer Relationship Management*<sup>4</sup>. Ogni singolo cliente è una realtà a sé: portatore di bisogni e di esigenze uniche e magari mai incontrate prima. Con il cliente si stabilisce una relazione personalizzata, quasi sempre impostata perché sia una relazione di lungo periodo. Sentendosi destinatario di azioni intenzionali, il cliente è disposto a fornire maggiori informazioni sui propri bisogni, sulle aspettative, sui desideri.

Nel settore della ristorazione il cliente è fonte di conoscenza e può sottoporre a verifica tutto il processo di produzione o parti di esso.

“Caratteristica fondamentale del settore è che in una sorta di de-strutturazione della catena distributiva, il cliente finale provoca fratture a monte del processo. Ciò impone dei controlli di merito sul prodotto prima dell'assemblaggio. Cosa che non si verifica in nessun altro settore”<sup>5</sup>.

Detto in estrema sintesi: un prodotto può essere fresco, ma non cucinato egregiamente, pertanto la responsabilità, per un cliente finale, può cadere sul cuoco e non su chi ha provveduto all'approvvigionamento delle materie prime. Situazione che difficilmente si può creare in un altro settore di produzione.

Ancora, il cliente, nell'istante stesso in cui consuma o si serve di un servizio contribuisce alla realizzazione del prodotto stesso. Per questo lo si chiama *prosumer*, utilizzando un'espressione coniata da A. Toffler nel libro *The third wave*<sup>6</sup>, che fa collassare in una sola parola e nello stesso momento, questo doppio ruolo del cliente finale: nel mentre consuma, contribuisce attivamente alla realizzazione del prodotto/servizio offerto.

Un ristorante che regge, supporta e “condiziona” le aspettative del cliente finale, non può che partire da quest'ultimo per orientare i processi e/o calibrare il proprio modo di funzionare. Oggi sempre meno si cena fuori per soddisfare un'esigenza fisiologica, ma si va alla ricerca di qualcosa di nuovo, difficile da preparare in autonomia tra le mura domestiche.

---

<sup>4</sup> M. BERRY, L. GORDON, *Mastering data mining: The art and science of customer relationship management*, Wiley & Sons, New Jersey (NJ), 1999.

<sup>5</sup> E. FONTANA, *Il ristorante come metafora*, Guerini e Associati, Milano, 2004, p. 28.

<sup>6</sup> A. TOFFLER, *The third wave*, (1980), Morrow, New York, 1980.

Non si va al ristorante per “fare il pieno” di cibo. Si va al ristorante per riprendere fiato, per riorganizzare un fascio relazionale, per mettere a punto una strategia, stemperando con quanto proposto dal menu, la tensione o la fatica del progetto e della scelta.

Qualcosa di analogo accade, oggi, allo studente che si avvicina alle soglie dell’università: non intende fare il “pieno” di conoscenze per poi spenderle chissà quando e chissà dove, questo poteva andar bene negli anni passati, quando si acquisiva un titolo che immetteva nel mercato del lavoro del tutto distinto (e separato) dal luogo delle conoscenze. Un tempo anche l’accesso al ristorante aveva un senso diverso da quello attuale. Vi si andava soltanto in particolari ricorrenze (matrimoni, ...) ed era un lusso, e nella cornice della eccezionalità, la faceva da padrone la quantità di cibo che si consumava.

Oggi la conoscenza entra dentro le nostre case, ci accompagna durante tutta la giornata, per un minimo dubbio si consulta internet; per raggiungere un posto si scrive la destinazione sul navigatore; per conoscere una ricetta basta leggere gli ingredienti su Google e inserire nel Bimby le quantità suggerite dalla pagina web, e potremmo continuare.

Quindi non è più un problema di quantità, ma di esperienze che lascino un segno. Un ristorante oggi non può più offrire, anche dei buoni piatti, ma sempre gli stessi e uguali per tutti, significherebbe cadere in una sorta di autismo relazionale.

Quando si sceglie di mangiare fuori, oggi, se non è per circostanze imposte, si sceglie l’esperienza sensoriale, un coinvolgimento quasi olistico e osante: più che riempire lo stomaco si cerca l’appagamento e la cura.

Cosa cerca oggi chi si iscrive all’Università?

Appena un cliente varca la soglia di un ristorante, il ristoratore attento lo prende in carico e ringrazia già con lo sguardo; ha contezza del fatto che il suo esistere come ristoratore è dato, sì, dal numero di clienti che varcano quella soglia, ma soprattutto da quelli che la percorrono al contrario con il piacere di aver fatto un’esperienza meritevole d’esser ricordata: quelli che ne escono arricchiti.

Si hanno all’incirca due ore per consumare un pasto e fare di questo un momento speciale. Questo frangente di tempo è come la punta di un iceberg: la parte sommersa supera abbondantemente la parte emersa.

Per arrivare pronti a queste due ore il lavoro inizia molto presto e coinvolge diverse figure professionali: da chi sceglie le materie prime (quando non sono di produzione propria: pesca, allevamento, coltivazione), chi gestisce i processi di trasformazione, chi cura il servizio in sala e di pulizia degli ambienti, in fine chi gestisce coralmemente tutti i settori/reparti coinvolti.

Elemento connettore tra i diversi settori è un’assunzione di responsabilità da parte di tutti gli addetti ai lavori, responsabilità che nel mentre connette rende

possibile il dialogo e, di fatto, fa dialogare tra loro le diverse divisioni, l'interno con esterno, e soprattutto il reale con il possibile.

Ogni settore è responsabile delle scelte nello specifico ambito di competenza, ma non trascura, anzi è guidato dalla *mission* organizzativa e dalla consapevolezza, nella reciprocità, dell'assunzione di responsabilità anche da parte degli altri settori.

Quando si assume la responsabilità del proprio lavoro un soggetto è chiamato in causa in prima persona e vive il proprio operato come *un'estensione di se stesso*. Responsabilità come esperienza aperta e di crescita, di coscientizzazione e di "liberazione", come opportunità per gli addetti ai lavori di considerare l'impegno profuso nel lavoro come momento autentico della propria esistenza.

L'obiettivo non è soltanto quello di far bene, ma di fare sempre meglio, ricavandone soddisfazione e/o gratificazione. Ma si può anche incorrere in un fallimento o in una delusione, ed allora giova uno sforzo aggiuntivo per prevenire con lo studio e con l'impegno. In ogni caso il soggetto non è passivo perché ci ha messo del suo ed è disposto ad andare oltre il dato presente, o per riconfermare lo stesso stato di benessere (prodotto dal successo) o per non rivivere la sensazione negativa in caso di insuccesso.

Questo movimento che parte dal basso e si diffonde circolarmente in tutto il sistema, è garanzia per il successo di un'azienda, ed è una garanzia proprio perché parte dal basso, dagli interstizi, dagli spazi angusti, da quelle piccole e insignificanti azioni quotidiane che avviano i processi di qualità e che neanche un top manager potrebbe monitorare con altrettanta efficace attenzione per ciascun particolare.

Questa responsabilità si genera:

- dalla possibilità di gestire spazi di libertà, dove i soggetti hanno margine di manovra per esprimersi e sperimentare quanto prodotto;
- dal senso di appartenenza che l'organizzazione riesce a dare;
- dal clima di benessere percepito dalle persone.

Sono tratti funzionali presenti in quelle organizzazioni nelle quali, volendo parafrasare P. Senge<sup>7</sup>, i soggetti sono coinvolti in un processo di miglioramento continuo delle proprie capacità in vista di risultati desiderati, stimolati all'elaborazione di nuovi modelli di pensiero e di azione, implementando pensiero sistematico ed olistico.

Stiamo sottolineando la rilevanza di una responsabilità distribuita e partecipata, come garanzia dei singoli processi e del risultato finale, nonché elemento

---

<sup>7</sup> P. SENGE, *The Fifth Discipline. The art & practice of the learning organization*, Random house, London, 1990, p. 3. A Senge si deve anche la definizione del concetto "organizzazione che apprende".

che permette di dinamicizzare e far evolvere le organizzazioni partendo dal basso. Responsabilità che implementa processi dal basso e apre ad azioni corali, collettivamente partecipate e intenzionate, procurando un risultato frutto di sinergie e impegno profuso.

Proprio perché non calata dall'alto, un soggetto, nel mentre è disposto ad assumere questa responsabilità come scelta intenzionata e attivante, esige anche, da parte degli altri, impegno, serietà, quindi responsabilità. Del resto un soggetto che si vede coinvolto in un processo cooperativo che coinvolge trasversalmente i diversi settori di produzione, si sente chiamato in causa quasi naturalmente.

Quando si hanno a disposizione materie prime di qualità, trasformate in modo competente e presentate in un piatto esteticamente curato, anche chi porterà al tavolo questo piatto si sentirà in dovere di dare il meglio, di metterci del suo, e nel mentre lo fa, sta interpretando un ruolo finalizzato non più e non soltanto alla propria identità. In sintesi: dalla responsabilità del singolo a quella di gruppo, della squadra, che condivide prospettive, logiche e strategie che connotano un agire condotto in modo sintonico e volto al raggiungimento di obiettivi co-costruiti, in un processo di apprendimento collaborativo e nel cambiamento responsabile collettivamente diretto verso valori e principi condivisi.

La responsabilità così intesa e come *modus operandi* ha dei vantaggi e delle ricadute significative:

- nel trovare all'interno dell'organizzazione stessa un laboratorio esperienziale dove si implementano attività di aggiornamento;
- nel condividere lo stesso *framework* di scelte e decisioni diffuse e condivise tra tutti i soggetti coinvolti;
- nel incrementare *consapevolezza di sé* per il singolo, nell'immediato, e di riflesso, sull'organizzazione;
- nella trasformazione della struttura organizzativa dall'interno.

Lavorare come una squadra, richiede un processo complesso e a volte lento da avviare e da sviluppare in quanto si tratta di un processo dialogico e problematizzante che non genera spazi di chiusura ed esclusione.

La dimensione dialogica esige una interazione tra le parti (sia interne che esterne) prestando attenzione al contributo di tutti, alla possibilità di dare voce e parola alle diverse posture e posizioni presenti in un ambiente complesso, considerando la diversità un'opportunità.

La problematizzazione, invece, spinge ad analizzare i fenomeni in modo critico, senza accontentarsi di restare in superficie ma, piuttosto, andando in profondità, rileggendo le situazioni e osservandole da più prospettive.

Potremmo definirle organizzazioni liquide<sup>8</sup>, in quanto strettamente dialoganti e interagenti con la contingenza.

La metafora del ristorante ne è un esempio tangibile: rispondendo alle varie esigenze poste dai clienti “si fa entrare l’estraneo dentro casa” e questo è motivo di apertura e dialogo non soltanto tra gli attori interni dell’organizzazione, ma anche tra questi e il contesto sociale, economico e ambientale, detto in altro modo: l’organizzazione apprende. Questo è possibile proprio grazie alla capacità che hanno le moderne organizzazioni di dialogare con il più ampio contesto ambientale, di riflettere sulle esperienze che vengono compiute e di ricavarne stimoli per il cambiamento. Lo scorfano nella nostra cultura culinaria è stato sempre servito cotto, ma da quando ci si è aperti alle contaminazioni del crudo abbiamo riscoperto lo scorfano, e con questo si sono aperte ampie finestre di conoscenza e spazi di consapevolezza di sé, almeno a livello culinario ed organolettico.

Questa nuova conoscenza e consapevolezza, frutto del lavoro condiviso, è, sì, soddisfazione per il cliente finale, ma anche per il cliente interno, e comunque proprio da questi nuovi dati il sistema riparte verso nuove mete.

### *Organizzazione come processo*

L’Università, come tutte le attuali organizzazioni, è fortemente influenzata dalle costanti e continue pressioni provenienti sia dall’interno che dall’esterno. Tale condizione impegna l’Università ad un incessante dialogo con stakeholder ed attori sociali, per gestire al meglio i processi di cambiamento.

Ovviamente, la gestione di tali processi non può più rifarsi a postulati e assiomi classici propri delle teorie organizzative<sup>9</sup>, basati sull’assunto della stabilità come fattore di successo delle organizzazioni. M. J. Hatch<sup>10</sup>, nel parlare delle metafore della teoria organizzativa, dà l’appellativo di “organizzazioni macchina” alle organizzazioni con maggiori livelli di stabilità interna. Diversamente, possiamo denominare competenti le organizzazioni nelle quali i soggetti e i gruppi sanno esprimere un’identità che oltrepassa abitudini, routine, e modalità di

---

<sup>8</sup> “Le aziende non vengono più identificate come sistemi con chiari confini che le separano dal loro ambiente, bensì come reti di rapporto che cambiano la fisionomia tradizionale di produttori, clienti e fornitori [...]. È quindi con un’altra ottica che ci rivolgiamo oggi all’organizzazione e ai suoi problemi; un’ottica volta a connettere un’organizzazione in cambiamento ad un ambiente di riferimento, tenendo presente che il processo produttivo stesso è meno concluso nei confini strutturali dell’organizzazione stessa”. R. CARLI, R.M. PANICIA, *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, pp. 203-204.

<sup>9</sup> Cfr. G. BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1995.

<sup>10</sup> L’Autrice utilizza anche altre metafore per definire l’evoluzione della teoria organizzativa: organizzazione come organismo, come cultura, come collage. Cfr. M.J. HATCH, *Teoria dell’organizzazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1999.

funzionamento riferite a cristallizzate categorie culturali e simboliche, aprendosi e sperimentandosi in dinamiche relazionali e dialogiche, idonee al confronto non distruttivo con l'alterità e con il cambiamento, visto come costante ambientale.

Le organizzazioni che consapevolmente si pensano come nuclei funzionali in evoluzione, grazie variazioni delle modalità di interazione con l'ambiente, e quindi a forme di apprendimento continuo, hanno un valore aggiunto che possono far valere sul mercato, in altri termini sono organizzazioni per le quali i processi di apprendimento sono parte essenziale e costitutiva del loro successo.

Una Università che apprende dovrebbe concepirsi come processo, evento dinamico, organismo flessibile e aperto, e quindi particolarmente adatta al cambiamento.

Stiamo pensando a qualcosa che si caratterizza per alcune specifiche opzioni:

- pochi livelli di gerarchia formale;
- tempestive risposte alle sollecitazioni ambientali;
- ricerca del migliore equilibrio possibile fra le esigenze di tutti i portatori di interesse: amministrativi, docenti, studenti, ecc.;
- ampio spazio all'autonomia individuale;
- sollecitazione continua dello spirito collaborativo e apertura mentale;
- accoglimento della creatività;
- connessioni funzionali finalizzate a garantire un'azione corale per un fine comune;
- spazi di riflessività sui processi, stimolati o guidati dai feedback provenienti dai clienti interni (docenti, amministrativi, ecc.) e dai clienti esterni (studenti, attori del territorio);
- considerare l'assunzione di responsabilità del singolo come primo passo verso una responsabilità condivisa.

Da tutte queste funzioni transita l'idea di una Università che si configura come un'organizzazione capace di implementare al suo interno la dimensione dell'apprendimento, e quindi come un sistema aperto e dialogante sia con gli attori interni dell'organizzazione, che tra questi e il più ampio contesto sociale, economico, culturale e ambientale.

Il management didattico ha una funzione decisiva nel guidare l'Università verso un dialogo funzionale con il più ampio contesto sociale e culturale; dialogo agevolato dalla funzione della didattica in vista della significatività e coerenza degli apprendimenti. Lo si potrebbe intendere come un'apertura alla contingenza contestuale, alla storicità socio-culturale, alla responsabilità per le future generazioni.

Ragionare intorno al management didattico quale nuova modalità di gestione dei processi e dei servizi legati alla didattica, quale apertura al territorio, significa non attingere dalle scorte in magazzino da smaltire, ma leggere ed interpretare le



reali esigenze del cliente al fine di offrire ciò che veramente necessita, in termini di sviluppo e di crescita umana e professionale, e non, per una mera esigenza organizzativa.

Superare forme di burocratizzazione per un'apertura ad una logica del servizio può solo portare ad una gestione dei processi in modo saggio.

“Non si va a disegnare una organizzazione piramidale, ma una organizzazione stellare, a rete, dove il nodo centrale, occupato dal Senato [accademico], viene attraversato da canali informativi e da processi che richiamano una pluralità di attori fra loro collegati, e a loro volta, il dialogo con ulteriori organismi ed ulteriori istanze, interne ed esterne all'Ateneo. In una rete di questo genere, la funzione del management è un compito distribuito, collegialmente assunto e pariteticamente esercitato. Ciò non toglie che si possa pensare a figure specializzate, che possano valere come sensori attivi della responsabilità condivisa”<sup>11</sup>.

Non si tratta allora di definire ruoli, ma di avere ben chiaro quali siano le funzioni e gli snodi cruciali dove far leva per creare spirito condiviso, rispondenza alle effettive esigenze, possibilità di apertura al futuro. Parlare di management all'interno del contesto università significa creare efficaci sinergie tra tutti i soggetti coinvolti nel discorso formativo (docenti, studenti, famiglie, tecnici, amministrativi, portatori di interesse) e implementare azioni di raccordo per facilitare il dialogo e la collaborazione, non soltanto all'interno, ma anche con imprese, enti, parti sociali, realtà associative, ecc. Attività complessa e sistemica quindi, che si traduce in azioni strumentali che garantiscono rispondenza ai bisogni formativi e garanzia di soddisfacimento di tutti i portatori di interesse, incoraggiando l'apprendimento continuo, come occasione per valorizzare ogni singolo contributo, per considerare l'esperienza come una fonte continua di apprendimento.

Diventano importanti, in questa ottica, le dinamiche sottostanti il coinvolgimento totale dei soggetti in un continuo processo di apprendimento collaborativo caratterizzato dal cambiamento responsabile, collettivamente diretto verso valori e principi condivisi<sup>12</sup>.

In questo modo si dovrebbero superare i limiti insiti in una organizzazione burocratizzata, dove, come scrivevano C.R. Alfonsi e N. Paganelli, l'offerta formativa consiste nell'attivazione anche di importanti insegnamenti, ma offerti in modo indifferenziato e sequenziale. Non basta, evidentemente, elargire sapere, se non viene accompagnato da una congruente valutazione degli apprendimenti, anche al di là del recinto docimologico, per andare ad intercettare i nessi tra sapere

---

<sup>11</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida Editori, Napoli 2012, p. 84.

<sup>12</sup> K. E. WATKINS, V. J. MARSICK, *Building the learning organisation: a new role for human resource developers*, in *Studies in continuing education*, 14.2, Routledge, Abingdon-on-Thames (UK), 1992, pp. 115-129.

e saper fare, superando il riduttivismo prodotto da una rappresentazione astratta del mondo esterno, frutto anche della mancanza di strategia e di coordinamento didattico<sup>13</sup>. Non si tratta di organizzarsi per imbottire la testa, ma di mobilitarsi per trasmettere il gusto del sapere e il piacere della ricerca.

Partire dai *clienti*, quindi, considerandoli portatori di conoscenza e stimolo per calibrare *in itinere* l'azione organizzativa, in una sorta di assestamento dinamico e continuo, funzionale e strategico, diventa imprescindibile. Considerare in uno spazio riflessivo, l'apprendimento informale e quello non formale che naturalmente nasce tra soggetti e all'interno dei gruppi, significa agevolare un'assunzione di responsabilità da parte di tutti gli addetti ai lavori.

J. Lave e E. Wenger<sup>14</sup> hanno parlato della comunità di pratica come una condizione ineludibile per l'esistenza della conoscenza, in cui la struttura sociale, le relazioni, le condizioni favoriscono (o meno) forme di apprendimento, nelle quali il processo formativo è un processo di graduale co-costruzione di significati, spesso condivisi. Il sapere in questa logica è un processo di relazioni tra attori e oggetti, e non può essere ricondotto ad una delle parti o ad una rappresentazione del sistema sociale di appartenenza. L'apprendimento in questa accezione è espressione delle proprietà emergenti di un sistema socio-tecnico, la conoscenza è veicolata dalla co-partecipazione dentro la comunità sociale, e la cognizione in questa logica è il risultato del processo di socializzazione dei soggetti all'interno delle comunità: è una conoscenza inter-soggettiva, ma anche inter-culturale<sup>15</sup>.

Parlare di management didattico oggi nelle università significa uscire dall'autoreferenzialità ed adottare uno *sguardo umile*, passaggio obbligato per creare apprendimento efficace nelle e per le organizzazioni. Significa considerare l'organizzazione Università come una comunità di pratica, concepita come un'impresa condivisa e continuamente rinegoziata dai suoi membri che produce abilità e risorse comuni, fino ad arrivare ad un prodotto composito e collettivo.

Una comunità di pratica è una rete di relazioni tra persone, che avendo un obiettivo comune, interagiscono in modo spontaneo e informale per condividere esperienze e conoscenze della quotidianità lavorativa.

Come è facile dedurre, diverse forme di conoscenza sono processate dentro queste dinamiche che si attivano dal "basso".

In questo costante e continuo processo, che si configura come un modo di funzionare attivato da una responsabilità distribuita, condivisa e reciproca, si fondono indistricabilmente soddisfazione per il singolo e sviluppo organizzativo.

---

<sup>13</sup> Cfr. C.R. ALFONSI, N. PAGANELLI (a cura di), *Campus: strumenti per una autonomia di qualità*, Crui, Roma, 2001, p. 8.

<sup>14</sup> J. LAVE, E. WENGER, *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991

<sup>15</sup> Cfr. C. GRASSENÌ, *Comunità di pratica e forme di vita*, in *Discipline Filosofiche. La svolta pratica in filosofia*, Vol. 1: *Grammatiche e teorie della pratica*, XIV, 1, 2004, pp. 221-238).

Se il management didattico non è la mera somma di singole azioni individuali, ma la sintesi di processi di interazione tra soggetti che operano per un fine condiviso, l'Università ha il potere di cogliere, generare, implementare e dirigere processi di cambiamento per un progetto comune, ed essere "sale" per il più ampio contesto sociale e culturale.

Il modello operativo suggerito dalla metafora ci dà con grande evidenza il senso della condivisione, della collaborazione e del servizio al "cliente". Un contributo ancora più esteso può venire – sempre dalla medesima metafora - spostando l'asse prospettico e soprattutto la profondità di analisi, in maniera da riportare in primo piano i movimenti che restano sullo sfondo, quelli che a volte sfuggono nelle foto d'insieme e che invece sono determinanti nella gestione complessiva dei processi e dei risultati. Per restare nella metafora, si tratta di capire come si provvede agli approvvigionamenti, come si assemblano i piatti (dall'antipasto al dolce) e così via. Tutto questo ci porterebbe, inevitabilmente, a discutere del modello didattico che, nell'ambito della responsabilità manageriale è sicuramente un percorso di grande impatto e di ampia risonanza.

Ci basta, in questa sede, aver individuato alcune coordinate di fondo, senza delle quali anche il modello didattico risulterebbe difficile da disegnare e probabilmente perfino impossibile da gestire.

## Indicazioni bibliografiche

- ALFONSI C. R., PAGANELLI N. (a cura di), *Campus: strumenti per una autonomia di qualità*, Crui, Roma, 2001.
- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- BERRY M, GORDON L., *Mastering data mining: The art and science of customer relationship management*, John Wiley & Sons, New Jersey 1999.
- CARLI R, PANICCIA R.M., *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- FONTANA E., *Il ristorante come metafora*, Guerini e Associati, Milano, 2004.
- GRASSEN C., *Comunità di pratica e forme di vita*, in «*Discipline Filosofiche. La svolta pratica in filosofia*», Vol. 1: *Grammatiche e teorie della pratica*, XIV 1 2004, pp. 221-238.
- HATCH M. J., *Teoria dell'organizzazione*, tr. it., Il Mulino, Bologna, 1999.
- LAVE J., WENGER E., *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- MARTINIELLO L., *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida Editori, Napoli 2012.
- SENGE P., *The Fifth Discipline. The art & practice of the learning organization*, Random house, London, 1990.
- TOFFLER A, *The third wave*, Morrow, New York, 1980 .
- WATKINS K. E., MARSICK V. J., *Building the learning organisation: a new role for human resource developers*, *Studies in continuing education*,14.2 (1992): 115-129.

## La responsabilità gestionale dei centri linguistici il CLA dell'Università Telematica Pegaso

*Colomba La Ragione*  
*Daniela Civitillo*  
*Patrizia Consalvo*

### *I centri linguistici: un'importante risorsa per l'università*

Affrontare un tema come quello del management didattico nelle università obbliga ad interrogarsi anche sui centri linguistici, parte integrante di quella rete organizzativa di organi che ha in carico le strutture della didattica e le risorse dell'ateneo. Si tratta di importanti poli ad indirizzo linguistico in cui lavorano docenti, ricercatori, tecnici e specialisti delle tecnologie dell'educazione, che operano in linea con le attività di ricerca dei dipartimenti e le attività didattiche dei corsi di laurea.

Ritenuti da molti linguisti, come Maurizio Gotti, già direttore del Centro Linguistico di Bergamo e Presidente dell'AICLU, gli effettivi motori dell'interazione culturale europea e risorsa fondamentale della cultura universitaria, favoriscono di fatto l'internazionalizzazione, implementando collaborazioni transnazionali di ricerca scientifica attraverso l'attivazione di incontri, seminari e progetti nazionali ed internazionali. Dal loro primo sorgere hanno inaugurato dialoghi di ampia prospettiva didattica e scientifica, spesso in collaborazione con altri centri linguistici italiani e/o stranieri. Molti i loro prodotti premiati dal MIUR così come dalla Comunità Europea, che offre programmi – quali l'Erasmus e il Socrates – per incentivare la formazione plurilingue degli europei.

Queste strutture, inizialmente ritenute semplici centri di servizio, a seguito della riforma degli Atenei e delle nuove opportunità offerte dalla multimedialità, hanno riformulato il proprio assetto organizzativo e scientifico migliorando l'utilizzo delle proprie risorse, anche umane, ampliando le relazioni interne ed esterne, facilitando la mobilità degli studenti, riducendo la distanza che separa l'università e la società dal mondo del lavoro e della produzione.

I moderni centri linguistici, non più strutture laboratoriali in rete per servizi di ascolto e/o lettura, si sono attrezzati per offrire a docenti e discenti strumenti tecnologici sempre più efficienti per la comunicazione in lingua, creando ambienti virtuali di interazione semplici, ma, allo stesso tempo, tecnicamente sofisticati. I centri linguistici sono, oggi giorno, strutture pronte a condividere applicazioni altamente innovative per un apprendimento guidato delle lingue, sia esso autonomo o assistito (*Internet-Based Language Teaching; Computer Assisted Language Learning*), e programmaticamente impegnate a sviluppare hardware e/o software connessi anche ai linguaggi specialistici – FLAP (*Foreign Languages for Academic Purposes*), FLB (*Foreign Languages for Business*), FLSP (*Foreign Languages for Special Purposes*) – per l’acquisizione di competenze spendibili in ambito lavorativo internazionale (si pensi alle micro-lingue nei campi della medicina, delle scienze o dell’agro-alimentare).

La multimedialità, che ha aperto la strada al paradigma educativo interattivo, superando quello tradizionale curricolare, ha avuto un ruolo centrale nel percorso di crescita dei centri linguistici. È merito delle tecnologie informatiche se l’acquisizione di una lingua straniera può oggi essere intesa come un processo di costruzione creativa mediante il quale “si impara ad imparare”, attraverso continue procedure di interazione, classificate come *mental interactivity* e *creative interactivity*.

Prensky (2001), in *Digital Natives, Digital Immigrants*, spiega come le nuove generazioni, utenti privilegiati di centri linguistici all’avanguardia, siano state educate ad elaborare concetti e idee in modo differente da quello dei loro genitori, proprio grazie alle strumentazioni tecnologiche di cui hanno usufruito in maniera sistematica durante la crescita, partendo dalle attività legate al tempo libero (si pensi alla presenza pervasiva nella vita delle nuove generazioni di videogiochi, videocamere, cellulari, etc.).

La *information technology revolution*, che ha mutato radicalmente le nostre strategie di comunicazione nel pubblico e nel privato, ha posto in essere un sovvertimento che ha contagiato non soltanto il piano culturale, ma anche quello cognitivo e socio-psicologico. Un sovvertimento, però, che ci impone di riflettere sull’evolversi del linguaggio in rapporto all’ipertecnologia. La lingua è un pezzo di storia, come ha dimostrato F. De Saussure, ed è attraverso il linguaggio – che indirizza il pensiero e il ragionamento – che passano i valori della nostra identità. Non a caso, nel romanzo profetico di Orwell, *1984 (Nineteen Eighty-four)*, *Big Brother* controlla Oceania non tanto con le armi, ma con il *newspeak*, una parlata depauperata di ogni traccia di umana debolezza, che nel 1949 (anno di pubblicazione del romanzo) era apparsa come una trovata tragica, ma che sembra assomigliare molto alla parlata online del nostro secolo. Letto, visto, condiviso, il

linguaggio del web, come quello di Winston, è anch'esso spezzettato, frammentario, deformato, contratto, diffuso dai *social media*, e accreditato dai quei "Grandi Fratelli" che hanno le sembianze di *Google*, *Facebook* o *Twitter*.

### *Centro linguistico e territorio*

In linea con i nuovi obiettivi di ogni politica universitaria, tutti i centri linguistici hanno raccolto l'invito della Riforma ad aprirsi al territorio. Essi, infatti, sono particolarmente attenti a modulare le proprie attività sulle necessità della propria utenza, secondo criteri di flessibilità e sperimentazione. Propongono attività aperte in grado di offrire, anche all'utenza esterna, non solo corsi online e/o in presenza, ma anche corpus linguistici specialistici, banche dati, software specifici, dizionari mono e plurilingue, materiali autentici e documenti pedagogici. Garantiscono l'accesso a reti bibliotecarie, biblioteche multimediali, letteratura online e favoriscono la connessione con altri similari centri e enti di ricerca nazionali ed internazionali.

La loro nuova centralità va addebitata alla più recente necessità di aprire il dialogo tra l'università e il territorio e le specificità del mondo del lavoro. Un forte spirito di impresa si muove dietro ogni centro linguistico che, proiettandosi verso i bisogni dell'utenza esterna e soprattutto verso quella delle amministrazioni pubbliche e private, si rivolge alla società civile e alle imprese, che hanno sempre più bisogno di professionisti con una buona conoscenza dei linguaggi specialistici. Progetti di settore, anche finanziati, che negli ultimi anni hanno riscosso grande successo, sono stati quelli relativi alle "Lingue Straniere per Scopi Aziendali" (*Foreign Languages for Business*), relativi, cioè, alla terminologia imprenditoriale, molti dei quali sono nati dalla collaborazione di alcuni importanti centri linguistici universitari con imprese italiane ed enti di ricerca internazionali. I Centri linguistici, in questo modo, hanno la possibilità di diventare essi stessi aziende, svolgendo attività al servizio del territorio, col vantaggio di poter trasformare i benefici ottenuti attraverso i propri progetti in un capitale da investire in risorse umane, innovazione ed ulteriori sperimentazioni.

### *Gestione di un centro linguistico: Il CLA della UniPegaso*

Realizzare le attese di un centro linguistico, con ambizioni imprenditoriali, implica un impegno gestionale di non poca entità, vale a dire che bisogna attenersi ad un "modello organizzativo virtuoso" in grado di conciliare, in maniera trasparente, didattica, ricerca, sperimentazione e territorio. Un modello organizzativo che coinvolge, con moltiplicate responsabilità, docenti, tecnici e ammini-

strativi, che spesso ricoprono più ruoli contemporaneamente, secondo necessità. Si pensi alle attività di coordinamento e di monitoraggio del funzionamento del servizio formativo (per quel che riguarda le lingue); si pensi all'orientamento e all'assistenza agli studenti; alla promozione dell'informazione e della comunicazione esterna; al rapporto e agli scambi con le realtà esterne e le parti sociali, tutte attività in carico a chi opera quotidianamente in un centro linguistico con ruoli differenziati. Mi riferisco, *in primis*, al Centro Linguistico (CLA) della Pegaso, presso il quale lavoriamo. Nato quale Centro di Servizio d'Ateneo nel 2011, si è impegnato con grande determinazione anche nel campo della ricerca, sperimentando avanzati paradigmi educativi di *e-learning* (linguistica dei corpora, multimedialità, *testing* informatizzato, ecc.) e aggiornati approcci didattici, direttamente riconducibili all'uso delle tecnologie glottodidattiche, elemento di forza di ogni telematica.

Il primo progetto realizzato è stato quello della Certificazione di lingua Inglese come lingua straniera, la ELC (*English Lion Certification*), predisposta secondo i dettami del Quadro comune europeo delle lingue, riconosciuta dal MIUR e al vaglio, oggi, per un riconoscimento internazionale da parte dell'autorità maltese.

Al CLA appartiene anche il progetto triennale dedicato al Clil (*Content and Language Integrated Learning*) e alla "didattica tre punto zero" – realizzato sotto l'egida della presidenza Pegaso – in relazione al quale è stato varato anche un corso di perfezionamento CLIL (PERF 123), riconosciuto dal MIUR, e la pubblicazione di tre volumi fra il 2013 e il 2016.

L'impegno quotidiano di tutti i docenti che vi afferiscono è quello di coordinare gli insegnamenti delle lingue straniere inserite nei diversi corsi di laurea (inglese, francese, spagnolo, italiano L2), con la responsabilità di far fronte a tutte le richieste di supporto da parte degli iscritti, che hanno esigenze diverse a seconda dell'età, della provenienza, del lavoro svolto, ecc.. Ad essi si offrono, in maniera diversificata, molte attività sussidiarie fruibili in rete, insieme a moduli di lingua in presenza, seminari a tema, forum a distanza o *e-learning*, auto-apprendimento guidato e tutoraggio. Si considerino, a questo proposito, anche i corsi di aggiornamento professionale varati per l'utenza esterna, come il master per il personale di ruolo sulla "Didattica delle discipline non linguistiche in lingua straniera" (Master MA340) e i corsi di "Inglese per Scopi Specifici" (ESP) – *Food control A2 Level / B1 Level / B2 Level* – erogati al personale dell'Istituto Zooprofilattico Sperimentale del Mezzogiorno di Portici (NA).

Il CLA si occupa, a partire dal 2015, anche di un percorso di lingua italiana (L2), con relativa certificazione CELI, per gli studenti cinesi in Italia col progetto Marco Polo-Turandot, e residenti a Napoli, Milano, Roma e Firenze. Di grande interesse per l'utenza esterna è risultata anche l'offerta di certificazioni internazionali riconosciute dal MIUR, così come apprezzati, in ambito accademico, sono risultati i progetti di collaborazione scientifica con l'Università di Studi Esteri



di Tiaijn, in Cina (2014), l'Università di Oviedo, in Spagna (2014), l'Università Libanese di Beirut (2014), e, ultimamente, l'Università del Mediterraneo di Podgorica, in Montenegro (2016).

Se il valore aggiunto della Pegaso è la Piattaforma 3.0, il suo utilizzo strumentale, e contestualizzato all'iniziativa, rappresenta una delle modalità ottimali per veicolare – e sperimentare *in progress* – i nostri percorsi di apprendimento linguistico. Un utilizzo che ci impone di lavorare in sinergia con i tecnici informatici, gli esperti di settore e i linguisti reclutati per la realizzazione di quei percorsi. Tutti i docenti coinvolti nel processo didattico, però, sono, per ragioni di forza maggiore, impegnati anche sul fronte gestionale, vale a dire ciascuno di loro entra in una forma organizzativa complessa, strutturata nel rispetto di obiettivi e modalità predefinite per anno accademico.

È merito di una programmazione precisa se si riesce a utilizzare in modo ottimale la struttura e gli strumenti che si hanno a disposizione, senza privare di efficacia la funzione didattica. E tanto vale anche per un coordinamento responsabile che deve comunque muoversi in un “ottica di gestione integrata del servizio”, come propone la Prof.ssa A. Comacchio dell'università di Venezia (Dipartimento di Management), non soltanto indirizzando i collaboratori, ma anche motivandoli al fine di fornire un servizio all'utenza, interna ed esterna, che sia equilibrato, efficiente e di qualità.

Il ricorso alla rigidità della gerarchia, come strumento di coordinamento e controllo, sarebbe una scelta tradizionale. Per quel che ci riguarda, abbiamo preferito una “direzione partecipativa”, vale a dire una gestione orientata al coinvolgimento e alla delega, per poter prevenire difficoltà emergenti da eventuali disservizi. Delegando, si decentrano i problemi e si risparmia sui tempi di intervento. Tutto questo non significa che non abbiamo ritenuto necessario il rispetto di norme e procedure, ma questa scelta gestionale è stata inserita nell'ottica di un quadro di miglioramento continuo della qualità del servizio fornito allo studente-cliente (*problem-solving* dei collaboratori).

In un contesto operativo come quello del CLA, composto da professionalità con funzioni didattiche e di ricerca – ma che è impegnato anche in funzioni gestionali, oltre che di supporto informatico e di orientamento –, in un gruppo, inoltre, che si interfaccia con soggetti esterni, che collabora alla stipula e alla gestione di accordi internazionali, che promuove stage, tirocini e *job placement* (si pensi all'ufficio Relazioni Internazionali o a quello Certificazioni, Esami e Traduzioni), si è generata una situazione di mutuo adattamento e di interdipendenza collaborativa, che risponde bene alle attese di una “aumentata profondità dell'organizzazione” – così definita dalla Comacchio in *La creazione del ruolo del manager* (2005) – che risulta essere più forte proprio nelle organizzazioni di piccole dimensioni, come lo è la nostra, ove i rapporti informali sono prevalenti, e le interazioni sono frutto di processi spontanei del coordinamento.

Per questo gruppo di docenti non si può parlare, certo, di “processi di creazione del valore per l’utente” (“ri-orientamento culturale dell’organizzazione”), con l’identificazione dei processi critici e della loro soluzione secondo una logica detta del ‘mercato interno’ che guarda alle relazioni organizzative come a rapporti fra fornitore e cliente (*Business Process Reengineering*). Meglio muoversi all’interno di “un approccio organizzativo per far fronte ai problemi che sorgono nelle strutture della didattica”, come afferma il Prof. Bruno Boniolo, già direttore del CISI (Centro Inter-strutture dei Servizi Informatici e Telematici per le Facoltà umanistiche dell’Università di Torino) ed esperto di management didattico.

La direzione del Centro Linguistico della UniPegaso, che ha scelto tale approccio per rendere più efficace la sua funzione, fa leva proprio su condivise competenze tecniche, manageriali, e scientifiche, per poter garantire, da un lato, la soddisfazione dello studente-cliente (*customer satisfaction*) – agendo come docente responsabile della didattica in uscita – e, dall’altro, giustificare un interscambio positivo e produttivo con gli altri organi istituzionali, sempre nel rispetto di standard ottimali per il Centro e per tutte le professionalità impegnate, a differenti livelli, nello stesso ufficio.

Per concludere, se il Centro Linguistico va considerato alla stregua di una risorsa scientifica, oltre che di didattica aperta, vuol dire che nel suo proporsi come reale e virtuale è in grado di rispondere anche alle attese di un “approccio organizzativo” capace di integrare, in modo flessibile, gestione e comunicazione. Uno spazio culturale multidisciplinare e autonomo, che favorisce l’internazionalizzazione delle “buone pratiche” e una didattica di eccellenza, facendo rispettare, al contempo, quelle attese di autonomia che pretende di soddisfare con il suo “virtuoso modello organizzativo”.

## Indicazioni bibliografiche

- AA. VV., *Foreign Language Learning and the Use of New Technologies*, Lingua Bureau, London, 1993.
- AA. VV., *Lingua Delta. Foreign language Learning and Use of New Technologies*, Conference proceedings, Commission of the European Communities, London, 1993.
- K. AHMAD et al., *Computers, Language Learning and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
- S. AMBRON, K. HOOPER, *Learning with Interactive Multimedia*, Microsoft Press, Redmond, 1990.
- K. CAMERON, *Computer Assisted Language Learning*, Longman, London, 1989.
- K. CAMERON, *Evaluation of CALL Programs*, Intellect, Exeter, 1990.
- K. CAMERON, *Multimedia CALL: Theory and Practice*, Intellect, Exeter, 1998.
- C.A.T. CASCIOTTI, *Modelli innovative di gestione per la nuova università: dal manager al management*, University Press, Pavia, 2005.
- CRUI, *Guida sul Management Didattico*, in <https://www.crui.it/images/allegati/pubblicazioni>.
- M. GOTTI, *Interagire con l'Europa attraverso i Centri Linguistici* in G. DOTOLI (a cura di), *I Centri Linguistici d'Ateneo, una risorsa per l'Europa del 2000*, Schena, Fasano (BR), 1998, pp.17-20.
- J. HIGGINS, *Computers in Language Learning*, Collins, London, 1984.
- D. IERVOLINO, C. LA RAGIONE (a cura di), *Academic e-CLIL in Practice*, Rogiosi, Napoli, 2016.
- C. LA RAGIONE, *Technology, didattica e centri linguistici* in AA. VV., *CLIL e didattica tre punto zero*, Giapeto, Napoli, 2014.
- C. LA RAGIONE et al., *CLIL: per una scuola italiana/internazionale/ interattiva/integrata*, ETAS, Milano, 2013.
- J.L. LEMKE, *Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media* in D. Renking et al., *21 Century: technological Transformation in a Post Typographic World*, pp. 21-35, Erlbaum, New York, 1987 .
- A. PELTONEN, *What is Multimedia? In Basic materials for Teachers about Telematics for Teachers Training*, University of Oulu, European Commission. DG XIII\_C, 1997. (<http://edtech.oulu.fi/T3/up05/>, consultato il 20.03.2014).
- G. PORCELLI, R. DOLCI, *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino, 1999.
- J. PULKKINEN, E. NIEMI, *Www Technology and New Models of Learning*, University of Oulu (Finland), 1996. Web Net 96, San Francisco (CA), October 1996. (<http://edtech.oulu.fi>, consultato il 27.03.2014)
- M. PRENSKY, "Digital Natives, Digital Immigrants" Part 1, in *On the Horizon*, Vol. 9, pp.1-6, No 5, MCB University press, 2001.



# Management ed attività di tirocinio, per la costruzione dell'identità professionale

*Francesca Bracci*

## *Framework teorici e assunti epistemologici*

Quali esperienze di apprendimento fanno gli studenti durante lo svolgersi del tirocinio? Come individuare, validare e condividere pratiche di tirocinio promettenti? Quali dispositivi formativi sono da considerarsi particolarmente utili per accompagnare processi di crescita professionale?

Sono questi gli interrogativi cui si cercherà di dare risposta nella prospettiva di attività solitamente affidate al Manager didattico o comunque a quella funzione di management che ci preme studiare in questo seminario. Per le esperienze da esaminare faremo riferimento all'organizzazione del tirocinio in un Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche di un'università milanese<sup>1</sup>.

L'interesse risiede nell'evidenziare gli snodi e le questioni riguardanti le azioni intraprese, le metodologie educative adottate e gli strumenti organizzativi che hanno reso possibile pratiche di trasformazione dei processi di apprendimento e di accesso alla conoscenza in grado di sostenere un'efficace individuazione da parte degli attori coinvolti della propria progettualità professionale<sup>2</sup>. Ciò muove dal riconoscimento dell'importanza che le attività di tirocinio rivestono nel supportare l'ingresso degli studenti negli attuali scenari lavorativi. Di qui, la necessità di comprendere le modalità e le condizioni attraverso le quali tale esperienza possa permettere di articolare e di utilizzare saperi formali e pratici,

---

<sup>1</sup> Le azioni e l'arco temporale considerati comprendono i percorsi di tirocinio attivati negli anni accademici 2011/2012 e 2012/2013.

<sup>2</sup> N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016, pp. 5-32.

conoscenze esplicite e tacite, dimensioni materiali e immateriali, artefatti e produzioni discorsivo-conversazionali che diano senso e significato all'apprendere dei soggetti.

Il presente lavoro muove da un assunto, ormai consolidato nel dibattito scientifico contemporaneo, concernente il tirocinio: pur nella diversità delle tipologie e delle organizzazioni in cui può realizzarsi, esso rappresenta una delle opportunità più sfidanti che l'università offre allo studente di accedere ai saperi pratici, cioè alle dimensioni di conoscenza situata proprie dei contesti lavorativi. Ciò sollecita a interrogarsi su quali *setting* formativi progettare affinché i significati associati al percorso (l'apprendimento dalla pratica, la conflittualità e la competitività tra i partecipanti rispetto alle scelte da compiere, la ricerca di occasioni professionali, il rapporto tra desiderio e realtà, eccetera) non rimangano sommersi nella singolarità delle specifiche esperienze, ma diventino oggetto di elaborazione condivisa tra gruppi di pari che stanno vivendo situazioni simili, tutor universitari e organizzativi. Il suo valore è evidenziato nella possibilità di sviluppare un approccio sensibile alla conoscenza in azione, in cui pratiche lavorative e saperi disciplinari entrino in dialogo, allontanandosi da culture burocratico-tecnicistiche (che rischiano di ridurre il tirocinio all'adempimento di un obbligo contrattualmente assunto), da visioni decontestualizzate dell'apprendimento e da quanti credono, anche in campo umano e sociale, che una buona pratica consista nell'applicazione di una buona teoria.

Del resto, nell'ultimo decennio si è assistito nell'ambito dell'*higher education* a una rivalutazione del valore dell'apprendere *da e attraverso* l'esperienza che ha concorso a legittimare l'idea secondo cui insegnare significa saper organizzare *setting* di apprendimento all'interno di contesti espansi, tecnologicamente densi e caratterizzati dalla presenza di una pluralità di comunità informali che possono supportare (o meno) i processi di costruzione della conoscenza<sup>3</sup>. La sfida, posta dalle strategie europee in materia d'istruzione e formazione che sta attraversando la realtà universitaria nazionale, consiste nel ripensare i modi consueti di fare didattica così da rispondere all'esigenza epistemologica di contaminazione tra saperi disciplinari, mondi professionali e studi sull'apprendimento organizzativo, esperienziale, informale e che accade nel corso della vita quotidiana<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> S. COLAZZO, A. MANFREDA, *Intercettare i bisogni dei territori e attivare le comunità*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016, pp. 93-108.

<sup>4</sup> J. O'NEIL, V. J. MARSICK, *Understanding Action Learning*, American Management Association, New York, 2007. E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006. C. ARGYRIS, D. A. SCHÖN, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, tr. it., Guerini, Milano, 1998.

Dato questo quadro, si è ritenuto promettente organizzare il tirocinio curricolare basandosi su due prospettive<sup>5</sup>: l'approccio situato e quello riflessivo. La prima delle due prospettive presuppone che il conoscere sia intrecciato con il fare e che l'apprendere sia un processo di partecipazione a pratiche proprie di una cultura, di un'organizzazione, di una comunità<sup>6</sup>. L'*outcome* dell'apprendimento come partecipazione è divenire *practitioner* capaci di riconoscere le pratiche in cui si è immersi, svilupparne di nuove e cambiare quelle ritenute disfunzionali. Ciò significa riconoscere il ruolo interattivo e produttivo del *learner* nell'acquisizione di abilità e competenze nel processo di apprendimento, muovendo dalla premessa secondo cui questo si definisca nei contesti d'azione e non in relazione a strutture autonome<sup>7</sup>.

Tale prospettiva implica che il tirocinio non possa essere ridotto a un'esperienza applicativa e sia invece da intendersi come una traiettoria di *partecipazione periferica legittima*, cioè una particolare modalità di partecipazione dello studente che è coinvolto nella pratica reale di uno o più esperti: in misura parziale e con una responsabilità limitata rispetto ai prodotti e agli obiettivi finali complessivi che l'organizzazione persegue<sup>8</sup>. Il tirocinante è chiamato a entrare in una comunità professionale alla quale è richiesto di considerare legittimo il suo ingresso e di permettergli di accedere ai propri repertori di pratica nonostante questa non sia necessariamente organizzata per progettarne l'accoglienza e l'inclusione. La posta in gioco non risiede nel far sì che lo studente sperimenti forme di partecipazione insignificanti (fare fotocopie e caffè, occuparsi di questioni amministrative, gestire gli ordini di cancelleria) ma nella possibilità di fornirgli strumenti per intercettare le pratiche lavorative che lo circondano, di assumere posizioni sempre più centrali nella vita organizzativa, di comprendere le traiettorie di sviluppo professionale più promettenti all'interno dei contesti ospitanti<sup>9</sup>.

È doveroso precisare che l'ordine dell'apprendimento e quello della pratica non per forza coincidono: apprendere nella pratica non significa che tutto quello che si fa è apprendimento. Ciò sollecita a interrogarsi sulle condizioni di legittimità attraverso cui lo studente definisce le possibilità del suo stesso apprendimen-

---

<sup>5</sup> Il tirocinio ha previsto lo svolgimento di attività sia nel primo sia nel secondo anno di corso per un totale di duecento ore (otto crediti formativi universitari).

<sup>6</sup> B. ROGOFF, *Imparando a Pensare: l'apprendimento guidato nei contesti culturali*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

<sup>7</sup> E. WENGER, R. MC DERMOTT, W. M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it., Guerini, Milano, 2007.

<sup>8</sup> Il termine *traiettoria* non allude a un percorso o a una destinazione fissa e non implica un tragitto che può essere previsto o disegnato, ma indica un movimento continuo che va ad aggiungersi a un campo d'influenze e ha una coerenza nel tempo che mette in relazione il passato, il presente e il futuro.

<sup>9</sup> C. MELACARNE, S. BONOMETTI, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in *Educational Reflective Practices*, 2, 2014, pp. 147-168.

to e sui supporti educativi che gli consentono di cogliere il senso della sua esperienza. In questo senso, il tirocinio è un'occasione di apprendimento *se* il novizio: (1) può prendere parte legittimamente a pratiche lavorative rilevanti, centrali e caratterizzanti una comunità<sup>10</sup>; (2) è supervisionato da uno o più esperti<sup>11</sup>; (3) può entrare in modo graduale dentro la complessità dell'esperienza e, allo stesso tempo, può trovare spazi formativi per riflettere sulle pratiche in cui è immerso<sup>12</sup>.

Dall'altra parte, l'approccio riflessivo sollecita a focalizzarsi sullo studio dei processi attraverso cui il tirocinante costruisce significati da attribuire alla propria esperienza professionale. Questa lente tratteggia una funzione di *tutorship* capace di: (1) promuovere pratiche riflessive attraverso la creazione di spazi di discussione in cui condividere i rispettivi percorsi; (2) catalizzare l'identificazione degli assunti che orientano l'agire degli studenti coinvolti, utilizzando metodologie d'intervento che li aiutino a divenire consapevoli dei significati con cui interpretano i contesti organizzativi in cui si muovono. Ciò comporta attuare pause e sospensioni operative che permettano di assumere una distanza riflessiva dal fare<sup>13</sup>. Che si tratti di competenze da acquisire, ruoli da costruire, cambiamenti interni o esterni da affrontare, dinamiche di cooperazione o conflitto da attraversare, l'accesso e la conquista della propria esperienza ha a che fare con la possibilità di mettere in discussione le strutture epistemiche a essa sottese, di decostruirla e ricostruirla, di produrre forme di conoscenza condivise per intraprendere nuove azioni assunte in modo più critico.

È evidente che tutto questo richiede e suppone una minuziosa attività di gestione e di monitoraggio delle operazioni riferibili tanto all'approccio situato quanto a quello riflessivo che qui abbiamo rapidamente delineato. Si tratta dei molteplici compiti che, all'interno dell'attività di management didattico, sono riconducibili al lavoro di tirocinio nei modi e nelle forme che abbiamo appena richiamato.

Non ci fermeremo all'analisi dell'intera esperienza compiuta fra il 2010 e il 2013. Discuterne in questa sede ci porterebbe lontano dagli interessi specifici del seminario che ci ospita. Giova tuttavia precisare che il livello di prestazione manageriale richiesto per la promozione, lo svolgimento e il monitoraggio del tirocinio è decisamente più elevato, più complesso e professionalmente più raffinato nel momento in cui ci si sposta dalle forme più consuete di tirocinio verso

---

<sup>10</sup> J. LAVE, E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento, 2006.

<sup>11</sup> B. ROGOFF, *op. cit.*

<sup>12</sup> J. MEZIRROW, E. TAYLOR (a cura di), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

<sup>13</sup> G. SCARATTI, C. KANEKLIN, *Forme e ragioni della formazione situata*, in V. ALASTRA, C. KANEKLIN, G. SCARATTI (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Angeli, Milano, 2012, pp. 23-52.



traiettorie di *partecipazione periferica legittima*, che includono ed esigono specifiche modalità di partecipazione dello studente, forme di coinvolgimento degli esperti e piena consapevolezza riguardo la mission dell'istituzione al cui interno il tirocinio si svolge.

Quando poi si introducono, come è accaduto nella esperienza cui qui ci riferiamo, protocolli particolarmente raffinati o schemi procedurali che incentivano la riflessione critica e l'apprendimento partecipativo, allora le attività di management assumono una valenza di tutto riguardo e si connotano come vere e proprie attività di insegnamento partecipato e di formazione esperienziale.

## Indicazioni bibliografiche

- C. ARGYRIS, D. A. SCHÖN, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, tr. it., Guerini, Milano, 1998.
- S. COLAZZO, A. MANFREDA, *Intercettare i bisogni dei territori e attivare le comunità*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016, pp. 93-108.
- J. LAVE, E. WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento, 2006.
- C. MELACARNE, S. BONOMETTI, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in *Educational Reflective Practices*, 2, 2014, pp. 147-168.
- J. MEZIROW, E. TAYLOR (a cura di), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.
- J. O'NEIL, V. J. MARSICK, *Understanding Action Learning*, American Management Association, New York, 2007.
- N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2016, pp. 5-32.
- B. ROGOFF, *Imparando a Pensare: l'apprendimento guidato nei contesti culturali*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- G. SCARATTI, C. KANEKLIN, *Forme e ragioni della formazione situata*, in V. ALASTRA, C. KANEKLIN, G. SCARATTI (a cura di), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Angeli, Milano, 2012, pp. 23-52.
- E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- E. WENGER, R. MC DERMOTT, W. M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratiche. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it., Guerini, Milano, 2007.

## Cambiare volto al tirocinio

*Rosa Sgambelluri*

Nell'attività organizzativa universitaria e, quindi, nel management didattico, può manifestarsi ed esprimersi, come utile fattore di facilitazione del compito formativo, il (possibile) ricorrente impatto con il cosiddetto *transfert operativo* dell'apprendimento<sup>1</sup>.

“Si tratta, in buona sostanza di organizzare, lungo il percorso formativo, una serie di esperienze a forte impatto nel sociale e nel contesto situazionale, dove sia possibile fruire in termini di proiezione operativa di ciò che attraverso gli studi, si è appreso. Ovvero, per dirla in altro modo, si tratta di esercitare l'allievo a spendere *in situazione* le competenze apprese nella frequenza delle attività formali previste dal corso di studio”<sup>2</sup>.

Assumono, quindi, un ruolo determinante le attività di tirocinio e di laboratorio, inevitabilmente pensate come momenti formativi indispensabili del processo formativo, tenuto conto che queste attività risultano essere strettamente correlate a quei fattori di facilitazione che sostanziano il *transfert*.

### *Dal transfert di apprendimento al transfert operativo*

All'inizio del secolo scorso, il tema del *transfer* nell'apprendimento è stato affrontato e concettualizzato secondo punti di vista e paradigmi teorici differenti e tuttavia quello del *transfer* dell'apprendimento è ancora un argomento aperto e

---

<sup>1</sup> La nozione di *transfert operativo dell'apprendimento* trova codificazione in N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.

<sup>2</sup> L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012, p.143.

discusso dalla comunità scientifica, nonostante l'interesse ormai acclamato per i recenti studi neuro scientifici sui processi mentali ed emozionali.

Gli studi sul transfer, da non confondere con il transfert di natura psicoanalitica, risalgono al secolo scorso, quando vengono effettuate, in ambito psicologico, le prime verifiche empiriche ed incominciano le prime riflessioni teoriche sulla natura e sulle funzioni di tale abilità cognitiva.

Secondo N. Paparella, bisogna discernere il concetto di transfer dal concetto di generalizzazione. Infatti, il transfer, che vuol dire trasferenza, trasferimento,

“riguarda non il contenuto dell'apprendimento, ma la capacità che gli è connessa, e si evidenzia nella facilitazione con la quale un soggetto affronta un certo apprendimento in conseguenza del fatto che precedentemente ha già consolidato determinate esperienze”<sup>3</sup>. Invece, “...la generalizzazione indica il fatto che una risposta associata ad una situazione di stimolo può essere prodotta anche da altre analoghe situazioni di stimolo”<sup>4</sup>.

Solitamente il transfer, lo si definisce come *transfer positivo* (o *transfer negativo*) *verticale* (o *orizzontale*),

a seconda di come si manifesta nella “realizzazione di un apprendimento in conseguenza del fatto che precedentemente vi è stato un altro apprendimento; se il secondo compito presenta difficoltà maggiori, il transfer si dice verticale, altrimenti viene detto orizzontale”<sup>5</sup>.

Il transfer verticale, si realizza quando si riesce ad applicare la strategia già appresa in contesti molto diversi e con livelli di complessità maggiori rispetto all'acquisizione iniziale.

Quindi,

“Questo tipo di transfer è probabilmente favorito dalla varietà delle precedenti conoscenze acquisite dal soggetto. La ragione di ciò è che l'apprendimento di un particolare principio o argomento avanzato può essere impostato in vari modi, non solo in uno... Il Transfer verticale è più pronto in uno che ha molte conoscenze subordinate che in uno che ne ha solo alcune...”<sup>6</sup>

Anche Bruner, identifica due tipi di transfert; li denomina: *transfert specifico dell'addestramento* e transfert non specifico o *transfert dei principi e delle attitudini*.

---

<sup>3</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando editore, Roma, 2005, p.124.

<sup>4</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, p.165.

<sup>5</sup> *Ivi*, p.166.

<sup>6</sup> R. M. GAGNÈ, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1996, p. 392.

“Il primo consiste nella possibilità di applicare quanto si è appreso a compiti del tutto analoghi...; il secondo tipo di transfert, invece, consiste nell’apprendere un’idea generale che possa essere usata come base per i problemi che si presentano in seguito come casi particolari di quell’idea”<sup>7</sup>.

Come fa notare N. Paparella, questo frame concettuale, presenta elementi di intersezione con l’apprendimento traduttivo che egli stesso definisce come “la trasposizione dei metodi, dei contenuti, delle regole o anche dei modelli interpretativi da un contesto ad un altro”<sup>8</sup>, ma la differenza è altresì evidente.

Infatti:

“ciò che preme nel transfert è il vantaggio che si misura nel secondo compito rispetto al primo. Ciò che preme – invece – nell’apprendimento traduttivo è la flessibilità, ossia la capacità di tradurre da un codice ad un altro, di passare da un contesto ad un altro e quindi, in ultima istanza, la padronanza e il possesso conoscitivo...”<sup>9</sup>.

“...La flessibilità è un termine che gode di una grande fortuna nel linguaggio pedagogico dove designa la capacità dell’individuo di usare ciò che ha imparato adattandolo/ applicandolo a situazioni diverse... Flessibilità e transfer non hanno lo stesso significato. Flessibilità è un termine metaforico che designa una generica disposizione adattiva, mentre il transfer – come già abbiamo dichiarato più volte – si riferisce all’effetto di un apprendimento su un altro apprendimento...”<sup>10</sup>.

Sin dai primi studi di Thorndike, si è creduto che il trasferimento, come sostiene N. Paparella,

“...è reso possibile (o è facilitato?) dal fatto che le due situazioni in questione presentano elementi identici. Di qui il tentativo – in ambito didattico – di ricercare gli elementi *identici* e di concatenarne le parti del programma secondo connessioni che in omaggio alla teoria degli elementi identici rischiano di smarrire congruenza epistemologica e attrazione motivazionale. Senza contare poi che il transfert è stato pure usato a supporto di quella teoria della disciplina formale dell’educazione di cui ormai è difficile trovare sostenitori...”<sup>11</sup>.

Oltretutto questo non fa altro “...che disincentivare lo studio della utilizzazione didattica del transfert. Occorre, allora, ripartire dai fondamenti e ribadire il carattere globale dell’apprendimento per cogliere una possibile linea di fruizione che sfugga ai limiti segnalati...”<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> P. PAOLETTI, *Crescere nell’eccellenza*, Armando, Roma, 2008, p.115.

<sup>8</sup> N. PAPARELLA, *L’agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, p. 65.

<sup>9</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, p.166.

<sup>10</sup> P. BOSCOLO, *La qualità dell’apprendimento*, in AA.VV., *La dimensione curricolare: la scuola italiana dal programma al curriculum*, Bruno Mondadori, Milano, 2002, p. 66.

<sup>11</sup> N. PAPARELLA, *op. cit.*, p.166.

<sup>12</sup> *Ivi*, p.167.

Ciò che si trasferisce, non sono, quindi, delle informazioni o delle abilità, ma

“lo schema di riorganizzazione interna indotto dall’apprendimento dell’informazione o dall’abilità. E questo schema non è necessariamente quel che dall’esterno ci si aspetta, perché nella sua strutturazione interferiscono una serie di altre potenzialità e risorse che sono specifiche del soggetto”<sup>13</sup>.

“quello che conta è che una *potenzialità* di trasferenza ci sia e venga esercitata. E dal momento che un esercizio condotto lungo la serie degli elementi identici comporterebbe una certa misura di artificialità, insostenibile per altre ragioni, ne consegue che la trasferenza va cercata nel contesto dello stesso apprendimento. Nasce così l’idea del *transfert operativo*...”<sup>14</sup>.

Il transfert operativo è la capacità di trasferire l’appreso in un’esperienza coerente con l’appreso. Esso rappresenta, altresì, il trasferimento non di una conoscenza o di un’abilità, ma di una competenza non formalizzabile, si tratta, quindi, di riprendere il processo di apprendimento sino a comprendere un uso della informazione o dell’abilità.

Pertanto, l’allunno, una volta che ha appreso una serie di informazioni e/o nozioni, si trova immerso in una situazione di esperienze, nella quale, diventa necessario per lui servirsi di tutto ciò che ha acquisito.

“Ovviamente le modalità del transfert operativo, assunto in educazione, non in senso condizionante, ma nelle sue valenze trasduttive, vanno adeguate non soltanto ai livelli di *performances* propri di ciascuna età, ma agli stessi bisogni evolutivi... In questo modo lo schema, oggetto di trasferimento, trova subito una possibilità di *transfert* e, per la legge del rinforzo, la tempestività giova a renderlo più preciso e più duraturo sicché è più facile ipotizzare che possa essere usato a tempo e luoghi opportuni... A suo modo, perciò, il transfert concorre a potenziare la fruibilità della conoscenza e quindi l’ambito di presa di possesso della cultura e di dialogo con sé medesimi e con la realtà...”<sup>15</sup>.

### *Management didattico e tirocinio*

Nell’attività organizzativa universitaria e, quindi, nel management didattico,

“La ricerca scientifica ci aiuta a capire che – il tirocinio – e il conseguente esercizio di trasferimento delle competenze, dall’università, al contesto situazionale, costituisca la migliore premessa per attendersi efficaci ricadute. Fermo restando che poi, dopo l’aula e dopo – le attività di tirocinio – resta pur sempre

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p.167.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ivi*, p.168.

l'impatto diretto dell'allievo con il mondo delle professioni, con quel margine di aleatorietà e di imprevedibilità che è proprio dell'avventura umana"<sup>16</sup>.

Il management didattico, pensato “ come qualità strutturale, come costume stabile e pratica costitutiva”<sup>17</sup>, svolge diverse funzioni e comprende varie aree, tra cui quella riferita alla *Gestione delle attività integrative*, il cui obiettivo è quello di organizzare e supervisionare attività programmate di supporto didattico e di recupero, quale i tirocini.

Allo stesso tempo, un sistema di management didattico nei confronti dei portatori di interesse si preoccupa di *intercettare le evoluzioni del mondo del lavoro sul territorio*, allo scopo di “favorire la sperimentazione della dimensione professionale attraverso attività di tirocinio e di orientamento; promuovendo indagini mirate a cogliere i bisogni di professionalità specifiche sul territorio rispetto alle figure formate o in corso di formazione”<sup>18</sup>.

L'integrazione tra imprese e università “è fondamentale, sia dalla fase di consultazione, per l'individuazione dei profili professionali da formare, sia nel momento della progettazione dei curricula, sino a quella di valutazione dei risultati conseguiti”<sup>19</sup>; ed uno degli elementi più importanti, per la realizzazione di una buona comunicazione tra il mondo della formazione e le imprese, è proprio, il tirocinio.

*Cosa vuol dire però valutare un tirocinante? E cosa significa valutare le competenze apprese?*

Sta di fatto che valutare un percorso di tirocinio non è come valutare un esame e questa consapevolezza sembra abbia le sue ricadute, sia dal punto di vista dei coordinatori di tirocinio che dal punto di vista degli studenti stessi.

Nel primo caso, c'è la possibilità di ricomprendere che all'interno dello stesso processo formativo, il tirocinio sottende un costante processo di valutazione e autovalutazione, regolamentato da diverse strategie e distinto da momenti conclusivi. Nel secondo caso, invece, il tirocinio comporta:

“un passaggio piuttosto critico e di per sé evidente, che ha a che fare con le loro esperienze e prefigurazioni di valutazione e degli oggetti di valutazione... Il processo di valutazione, in questo senso, permane come un processo denso di criticità e di ambiguità che paiono essere strutturali, e che quindi richiedono una riflessione pedagogica adeguata e una costante riprogettazione”<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.143.

<sup>17</sup> N. PAPARELLA, *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico* Vol. III: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009, p. 23.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>19</sup> A. PERUCCA, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità* Vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005, p.104.

<sup>20</sup> AA.VV., *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, An-

Affiora così, l'esigenza di creare un luogo specifico che consenta ai supervisori di tirocinio di condividere e di progettare in maniera coordinata le esperienze da proporre all'interno dei Corsi di studio; questo luogo è quello presidiato dal manager didattico che orienta e distribuisce responsabilità e compiti.

Quello del manager didattico, è di fatto, "un profilo nuovo nell'organizzazione della didattica accademica in risposta all'esigenza di costruire una cultura organizzativa adeguata ai percorsi di cambiamento in atto all'interno dell'istituzione. E questa nuova cultura esige tra gli altri aspetti, che gli allievi vengano considerati non come dei semplici utenti, ma anche costruttori di conoscenza ed importanti elementi della programmazione didattica"<sup>21</sup>.

Nelle Università, il management didattico ritrae:

"l'esito di un lungo cammino evolutivo proteso... a razionalizzare i processi decisionali di competenza dell'ateneo. L'organizzazione accademica, ha certamente beneficiato delle trasformazioni dovute allo sviluppo del sistema di istruzione superiore, ...ma la sua interna architettura, con l'ampliarsi del ventaglio di competenze e di responsabilità che ne derivano, è divenuta più complessa da gestire... Pertanto l'introduzione della funzione del management didattico nell'istituzione universitaria si deve principalmente alla necessità di risolvere alcuni problemi diventati, con l'andar del tempo, endemici e strutturali"<sup>22</sup>.

Ed è proprio in questo scenario, così variegato e complesso, che prende vigore e rilievo il tirocinio come "contesto di senso" e come strumento pratico attraverso cui le competenze assumono una loro specifica forma professionalizzante.

### *Il Tirocinio universitario come strumento formativo e pratico*

La nascita del tirocinio nei Corsi di Studio universitari, è una grande innovazione, in quanto,

"rompe la tradizionale ed esclusiva relazione professore-studente, educatore-educando, introducendo nuove figure professionalizzanti e nuovi scenari formativi. Grazie ad esso, i meccanismi dell'apprendimento assumono nuove direzioni in una contemporaneità contraddistinta da un iter formativo e uno lavorativo in costante mutamento"<sup>23</sup>.

---

geli, Milano, 2009, p.123.

<sup>21</sup> N. PAPARELLA, *op. cit.*, p.17.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p.17.

<sup>23</sup> J. BERNARDINI, *Il Tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2015, p.7.



In ambito formativo,

“il tirocinio costituisce un caso di apprendimento dall’esperienza o, meglio, di apprendimento situato, in quanto offre allo studente la possibilità di *uscire sul campo* e, in *situazione protetta*, di entrare in presa diretta con la realtà, di provare lo spessore dei problemi che si vivono nelle diverse realtà educative e di cercare di individuare ipotesi risolutive, e di cimentarsi in relazione con una guida esperta, con i casi reali e particolari”<sup>24</sup>.

Il tirocinio rappresenta, quindi, un’esperienza nel senso comune a cui è necessario fornire delle risposte adeguate ed è, altresì, un branco di prova per allievo, attraverso il quale si esaminano le attese, le motivazioni, e la capacità di saper agire nei diversi contesti educativi.

Esso, consente allo studente, da un lato di conseguire competenze e, dall’altro, di riconoscere i propri limiti e le proprie potenzialità professionali, perfezionando, se necessario, anche i propri atteggiamenti, allo scopo di razionalizzare eventuali pregiudizi e preconcetti, che potrebbero condurre erroneamente alla semplificazione banale o all’esaltazione infondata dei fenomeni.

“Il Tirocinio, mettendo lo studente nelle condizioni di verificare le sue attese e di riflettere criticamente sulla sua futura professione, assume un duplice valore: *orientativo*, in quanto costituisce un elemento di continua definizione di attitudini e di capacità; *conoscitivo*, in quanto costituisce un’occasione di riflessione critica che promuove lo sviluppo di un abito mentale flessibile, in grado di fronteggiare la complessità della realtà educativa. Inoltre, offrendo la possibilità di *ri-costruire* l’esperienza vissuta rende il tirocinante consapevole di se stesso e delle proprie competenze”<sup>25</sup>.

Superato il pregiudizio di considerare il tirocinio come una sorta di appendice applicativa ed integrativa del percorso formativo, ed assunto all’interno della totale esperienza curricolare, con carattere di specificità e però anche di essenzialità, l’esperienza del tirocinio impegna il management didattico non già soltanto per le comprensibili ragioni organizzative e logistiche, ma anche e prima di tutto per la valenza curricolare e quindi per la sua finalizzazione rispetto agli obiettivi dell’intero corso di studio. Proprio per questo non può che essere compito e responsabilità condivisa.

---

<sup>24</sup> A. BARTOLINI, M.G. RICCARDINI, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Gabrielli, San Pietro in Cariano (Verona), 2006, p. 26.

<sup>25</sup> A. BARTOLINI, M.G. RICCARDINI, *op. cit.*, p. 26.

## Indicazioni bibliografiche

- AA. VV., *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Angeli, Milano, 2009.
- A. BARTOLINI, M.G. RICCARDINI, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Gabrielli, San Pietro in Cariano (Verona), 2006.
- J. BERNARDINI, *Il Tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, Angeli, Milano, 2015.
- P. BOSCOLO, *La qualità dell'apprendimento*, in AA. VV., *La dimensione curricolare: la scuola italiana dal programma al curricolo*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- R. M. GAGNÈ, *Le condizioni dell'apprendimento*, Armando, Roma, 1996.
- L. MARTINIELLO, *Università. Verso nuovi modelli di management*, Guida, Napoli, 2012.
- P. PAOLETTI, *Crescere nell'eccellenza*, Armando, Roma, 2008.
- N. PAPARELLA, *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- N. PAPARELLA, *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico* Vol. III: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, 2005.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- A. PERUCCA, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità* Vol. I: *Identità istituzionale, modello organizzativo, indicatori di qualità*, Armando, Roma, 2005.

## Per la gestione integrata e corresponsabile dei piani di studio

*Ausilia Elce*

In seguito alle numerose riforme legislative di respiro europeo che hanno coinvolto il sistema universitario italiano, la gestione delle attività didattiche dei corsi di laurea è mutata nel corso degli ultimi decenni<sup>1</sup>. Nell'ottica di una nuova visione della formazione il cui fulcro è lo studente e non più il docente, i processi didattici si realizzano attraverso standard di qualità, la cui gestione e coordinamento è spesso affidata al manager didattico, una figura di recente istituzione e con competenze specifiche<sup>2</sup> che riveste un ruolo centrale nella progettazione, nella organizzazione e nella gestione dei corsi di studio. Con la nascita e la diffusione dell'e-learning, la funzione del manager didattico, negli ultimi anni, è andata delineandosi oltre le funzioni identificate agli inizi della sua declinazione, caricandosi di responsabilità gestionali e decisionali, con l'intento, nel caso della formazione a distanza, di fornire un minuzioso coordinamento centralizzato e professionalmente assistito che, pur non trovandosi fisicamente nello stesso luogo, conducono attività didattiche pianificate (docenti) o che supportano tali attività (personale tecnico-amministrativo, tutor, orientatori, coach, tecnici informatici, etc.). L'innovazione del sistema di autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento, introdotto nel 2013<sup>3</sup>, ha causato, in alcuni casi, un accentramento ancora più marcato delle responsabilità del manager didattico e determinato, di riflesso, un ridimensionamento delle responsabilità del docente nella progettazione delle attività didattiche.

Contrariamente a quanto avvenuto fin ora, il sistema di gestione introdotto nelle università italiane presuppone, invece, che i processi didattici vengano re-

---

<sup>1</sup> <http://www.processodibologna.it/>

<sup>2</sup> <http://www.fondazionecrui.it/>

<sup>3</sup> [www.ava.miur.it](http://www.ava.miur.it)

alizzati mediante la piena responsabilità e collaborazione dei docenti, i quali, a loro volta, sono chiamati, in prima persona, ad assumere un ruolo determinante nella progettazione delle attività didattiche, affinché queste ultime possano acquisire una valenza tale da tradursi in una effettiva acquisizione di competenze.

### *La sfera d'azione del docente*

In qualità di esperto della propria disciplina, il docente è l'unica figura capace di autonomia nella pianificazione e realizzazione di attività didattiche che contemplino:

- i) una contestualizzazione interna al corso di laurea di riferimento ed all'insegnamento in affidamento, selezionando contenuti indispensabili per la figura professionale che il corso di studio intende formare;
- ii) la declinazione degli obiettivi formativi da raggiungere attraverso opportuni descrittori, individuando anche le modalità con cui verranno verificati gli obiettivi raggiunti;
- iii) l'utilizzo di metodi, sussidi, attività utili e maggiormente calzanti al raggiungimento degli obiettivi delineati;
- iv) il trasferimento delle attività di ricerca nelle attività didattiche, al fine di conferire allo studente una visione più ampia ed applicativa delle tematiche oggetto di studio trattate nel proprio insegnamento;
- v) il raccordo con gli altri docenti di settori affini, per l'individuazione di attività atte a far emergere le competenze trasversali a più discipline.

Pertanto, la sfida innovativa che le università fronteggiano nella gestione dei corsi di studi consiste nel collocare sullo stesso piano di responsabilità il docente ed il manager didattico. Se, infatti, il manager mette a disposizione tutte le risorse atte a sviluppare e supportare le attività didattiche, è però il docente ad avere le competenze tali da individuare i contenuti e gli strumenti didattici più efficaci al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ciò acquista maggiore rilevanza per i corsi "a distanza", per i quali il management didattico opera attivando percorsi personalizzati di formazione dei docenti ed illustrando gli strumenti didattici tecnologici che maggiormente si prestano per l'apprendimento della singola disciplina.

### *L'accompagnamento del docente*

La rilevanza del ruolo del docente nella progettazione didattica è tale da rendere indispensabile per gli atenei che si investano con lungimiranza, maggiori ri-

sorse e con una formazione mirata alla classe docente, la quale necessita, in primo luogo, di ricevere tutte le informazioni utili circa la nascita e la storia del corso di studi di appartenenza, i rapporti con le parti sociali ed i rapporti con gli studenti. È fondamentale che il docente si faccia carico dei bisogni educativi degli studenti e che rientri a far parte di un organismo, che corrisponde al corso di studi, il cui sviluppo e la cui definizione deve avvenire in maniera armonica. C'è da auspicare che ciascun docente possa aggiungere alla propria personale sensibilità didattica anche una più articolata formazione pedagogica, con particolari riferimenti alla docimologia, che gli consenta di esercitare al meglio la propria professione. Pertanto, una delle funzioni dell'ateneo e del management didattico è anche quella di attivare opportuni percorsi di aggiornamento di carattere trasversale a tutte le discipline, allo scopo di fornire una metodologia condivisa di lavoro per l'insegnamento e la valutazione. Il docente è agevolato nell'operare laddove si creino le condizioni per la generazione di "cluster disciplinari"<sup>4</sup>, ovvero raggruppamenti degli insegnamenti per affinità di settore scientifico-disciplinare, attraverso i quali sviluppare e condurre attività con obiettivi formativi comuni, mirati a definire e a far emergere le competenze trasversali a più discipline, consolidando, fra l'altro, una visione più organica delle conoscenze acquisite lungo il percorso formativo. Anche attività come la definizione del "programma del corso", in precedenza considerate come completo appannaggio del titolare della cattedra, diventano, ad oggi, azioni sì, di competenza del docente, ma senza alcun dubbio attività condivise con il management didattico e gli altri docenti del corso di studio, con il coordinamento del Preside di Facoltà.

Tale organizzazione si alimenta di una pianificazione comune, condivisa per intenti ed obiettivi, il cui sviluppo non può che avvenire avvalendosi delle competenze e dell'esperienza del docente. L'organizzazione in cluster garantisce che non vi siano sovrapposizioni fra i contenuti degli insegnamenti e che vi sia collegialità nell'individuazione di particolari attività didattiche tese a sviluppare competenze contestuali all'ambiente lavorativo di riferimento. Le opinioni degli studenti e le azioni migliorative da essi proposte possono trovare, attraverso tale organizzazione, una maggiore possibilità di condivisione ed applicazione nell'ambito delle singole discipline e, dunque, nel cluster di riferimento. Alla luce di tali considerazioni, il manager didattico configura la sua attività come organizzatore e facilitatore della gestione dei cluster disciplinari. La sua azione è volta a favorire l'organico sviluppo dei rapporti fra corso di studio e docenti, in funzione dell'area disciplinare di riferimento. Il rapporto tra manager e docente dovrebbe assumere i connotati di un dialogo costante, tale da garantire uno sviluppo armonico e sinergico delle risorse a disposizione.

---

<sup>4</sup> R. LISCIA, *E-learning in Italia: una strategia per l'innovazione*, Osservatorio ANEE/ASSINFORM 2005, Apogeo, Milano, 2005<sup>4</sup>.

Con l'introduzione della normativa vigente riguardante l'introduzione dei criteri di monitoraggio e di certificazione della qualità delle attività degli atenei, il docente non può rimanere confinato all'interno della sfera d'azione della propria disciplina, ma deve necessariamente aprirsi alle altre discipline, al corso di studi in cui è collocato, agli organi di Ateneo, al fine di essere parte integrante di un organismo, l'ateneo, che per funzionare al meglio, necessita che vi sia accordo e sinergismo tra tutte le sue componenti. Pertanto, "accompagnare il docente" verso performance sempre più elevate vuol dire anche istruirlo sull'organigramma di ateneo, sugli organi che lo compongono e sulle loro funzioni, facilitando anche in questo caso, il dialogo fra le parti. Tale ruolo è pienamente assunto e condotto dal manager didattico, in particolar modo nei confronti dei giovani ricercatori, i quali spesso non conoscono o conoscono soltanto parzialmente l'organizzazione ed il management universitario.

### *Nuove sfide per il docente ed il manager didattico*

Le incessanti innovazioni nel campo della didattica universitaria e nella gestione dei processi ad essa legata ci pongono continue sfide nel delineare le nuove figure professionali in uscita dai corsi di studio. Tali figure non rappresentano soltanto i dottori triennali, magistrali, i dottori di ricerca, ma anche i professionisti ed i lavoratori proiettati nel mercato del lavoro, ai quali devono essere forniti strumenti metodologici ed interpretativi per operare autonomamente o in team nel territorio.

Uno dei principali obiettivi delle università consiste nella capacità di attribuire un titolo legalmente riconosciuto ad individui con specifici bisogni formativi. Dunque, sia il docente che il manager didattico sono chiamati a fornire il proprio contributo nell'individuazione di quei livelli di competenze che gli studenti matureranno durante il percorso formativo e che accomunano tutti i percorsi rientranti nella stessa classe di laurea.

Una seconda sfida delle università riguarda la capacità di saper cogliere i bisogni formativi derivanti dal mondo del lavoro, in maniera tale da fornire un titolo di studio che rifletta per un verso i bisogni di emancipazione del soggetto e per altro verso le effettive esigenze del mercato nel quale il laureato si trova e ritroverà ad operare. Tale sfida presuppone che l'università acquisisca un dinamismo tale da interloquire costantemente con il territorio e sappia rimettersi in gioco continuamente. La duplice valenza delle istituzioni universitarie nel generare titoli funzionali alle esigenze dei propri studenti può realizzarsi soltanto se viene adottato un approccio integrato nella gestione dei corsi di studio. Tale tipo di gestione può realizzarsi a pieno se il coordinamento centralizzato instaura un dialogo costante con docenti, studenti e parti sociali per la miglior definizione dell'offerta formativa.

## Indicazioni Bibliografiche

R. LISCIA, *E-learning in Italia: una strategia per l'innovazione*, Osservatorio ANEE/ASSINF-  
FORM 2005, Apogeo, Milano, 2005<sup>4</sup>.

MIUR, DM 4 agosto 2000: Determinazione delle classi delle lauree universitarie.

<http://www.processodibologna.it>

<http://www.fondazionecru.it>

[www.ava.miur.it](http://www.ava.miur.it)





## Pratiche di supporto alla funzione di management didattico

*Manuela Palma*

### *L'Università e la domanda di cambiamento*

L'Università italiana è stata negli ultimi anni al centro di una profonda riforma che ne ha cambiato e ne sta cambiando profondamente le funzioni, le caratteristiche e le competenze interne. Le trasformazioni che sta attraversando questa istituzione nascono dalla esigenza, legittima e inevitabile, di rispondere in modo incisivo e efficace ai profondi cambiamenti sociali e alle sfide che il contesto pone a questa agenzia come ad ogni altra istituzione educativa che, come ci ricorda J. Dewey<sup>1</sup>, viene profondamente attraversata e interrogata dal contesto ed è chiamata a porsi in un dialogo continuo e costante con la società in cui è inserita.

Del resto, come afferma lo psicoanalista Miguel Benasayag nel celebre testo *L'epoca delle passioni tristi*<sup>2</sup> le agenzie educative sono quelle che prime di altre risentono della crisi proprio per la loro vocazione a traghettare oltre il presente. Questo perché in un tempo in cui il futuro, da possibilità e promessa di miglioramento come era percepito fino a pochi anni fa, diventa minaccia ed elemento da temere, che le agenzie deputate a guidare ed educare i giovani sono interrogate da una esigenza di riflessione e ripensamento. L'Università come agenzia volta a fornire il più alto grado di formazione è inevitabilmente chiamata in causa da queste trasformazioni rapide e profonde che richiedono di soffermarsi e interrogarsi sugli obiettivi, le caratteristiche e le metodologie della propria azione.

Gli alti tassi di disoccupazione giovanile anche tra i giovani che possiedono un'istruzione terziaria, la necessità di costruire profili professionali utili ad en-

---

<sup>1</sup> J. DEWEY, *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1899, e J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, tr. it., RCS, Milano, 1916.

<sup>2</sup> M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2003.

trare in un mondo del lavoro segnato dal capitalismo cognitivo<sup>3</sup> e da richieste di competenze sempre più alte e complesse<sup>4</sup>, l'esigenza di definire profili professionali capaci di competere in uno scenario da intendersi ben oltre i confini nazionali e che obbliga al confronto con giovani capaci ed altamente concorrenziali<sup>5</sup>, la formazione di soggetti in grado di essere cittadini in uno scenario politico e sociale sempre più complesso, ma anche adulti capaci di apprendere ad apprendere<sup>6</sup> e costruire con autonomia la propria traiettoria esistenziale e professionale<sup>7</sup>... tutti questi elementi si presentano come sfide complesse e importanti che vengono poste all'Università. A questi aspetti si unisce la necessità di rendere i propri processi più trasparenti, di promuovere percorsi di valutazione interna, di provvedere a riorganizzazioni che aumentino la produttività.

In questi complessi fenomeni che stanno attraversando l'Università e in un discorso che voglia riflettere sulle modalità con cui migliorarne il servizio non si può certo prescindere dall'analisi di uno dei compiti e delle responsabilità-chiave di questa istituzione, pur talvolta poco valorizzata anche in termini di valutazione, ovvero la didattica.

### *La sfida formativa e il management didattico*

Uno dei compiti e delle sfide centrali per il futuro dell'Università riguarda, assieme alla ricerca, proprio e soprattutto la capacità di formare le nuove generazioni, di promuovere lo sviluppo di apprendimenti e competenze alte, di creare esperienze formative di qualità<sup>8</sup> e capaci di fare la differenza e di essere significative per le persone a cui queste esperienze sono destinate e quindi in primo luogo gli studenti. Come istituzione deputata all'alta formazione, l'Università non può non interrogare se stessa sul modo con cui porta avanti questo importante compito e sugli effetti e l'efficacia della propria azione concreta.

---

<sup>3</sup> B. GIULLARI, *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2005.

<sup>4</sup> A. ALBERICI, *Apprendimento di competenze strategiche: l'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004; M. STRIANO, *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, in E. MARESCOTTI (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Mimesis, Milano, 2015.

<sup>5</sup> D. DATO, *Pedagogia del lavoro intangibile*, Franco Angeli, Milano, 2009, S. NEGRELLI, *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

<sup>6</sup> A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare: apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2008.

<sup>7</sup> J. MEZIRROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*, tr. it., Cortina, Milano, 2016.

<sup>8</sup> J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, tr. it., Cortina, Milano, 1938.

Se occuparsi di processi formativi non è, per le caratteristiche costitutive dell'oggetto, semplice, questa complessità si ripropone ancora più alta in una istituzione articolata come l'Università, in cui ai compiti della didattica si uniscono quelli della ricerca, in cui pochi sono i contesti e gli spazi – nonostante le numerose occasioni formali di incontro – in cui soffermarsi a riflettere e confrontarsi su questa dimensione così centrale, ma che molto spesso viene vissuta come ambito di azione personale. Proprio per far fronte a questa necessità si è pensato in anni recenti di istituire la funzione di management didattico. Il manager didattico è una figura di supporto funzionale ad accompagnare e sostenere l'Università verso un modello di azione segnato dall'incisività della didattica, dalla significatività degli apprendimenti e dalla connessione con la realtà esterna. Il campo di appartenenza del manager didattico non è però la docenza<sup>9</sup>, bensì la didattica intesa come sistema coordinato di attività e servizi. La visione del manager dovrebbe essere quindi estesa all'offerta didattica da intendersi nel suo carattere unitario e integrato, composizione dinamica e coerente dei contributi dei singoli.

Il management didattico si può definire, riprendendo la definizione di Simone<sup>10</sup> come una attività che ha la finalità generale di concorrere a garantire una gestione strategica dei processi formativi e l'erogazione ad alto livello qualitativo dei servizi offerti.

A fronte però di processi complessi e dinamici come quelli formativi è necessario che questa funzione sia condivisa e distribuita collettivamente tra tutti i professionisti che partecipano e sostanziano l'esperienza didattica dell'Università. Per promuovere una azione davvero incisiva e coerente è infatti fondamentale che tutti i docenti si facciano carico, come singoli e collegialmente, di questo complesso compito e di questa importante responsabilità e che possano avere spazi e momenti in cui riconoscersi come parte di un progetto comune<sup>11</sup> e di una logica collaborativa, in cui riflettere sulle proprie pratiche<sup>12</sup>, in cui divenire protagonisti di un lavoro integrato pur nella valorizzazione delle irriducibili specificità disciplinari e professionali. Solo infatti se condivisa questa responsabilità può essere davvero accolta e rilanciata con efficacia impattando sulle modalità di fare formazione.

Per fare in modo che la didattica sia incisiva e significativa è necessario innanzitutto interrogarsi e ragionare insieme sul dispositivo formativo-Università<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> C. ALFONSI, *Introduzione. Perché il management didattico*, [http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/MI\\_0\\_Introduzione.pdf](http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/MI_0_Introduzione.pdf)

<sup>10</sup> M. G. SIMONE, *Il management didattico*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, v. 3: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.

<sup>11</sup> R. SENNET, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012.

<sup>12</sup> E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr. it., Milano, Cortina, 1998.

<sup>13</sup> R. MASSA, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Uni-

che quotidianamente si abita e si contribuisce a creare: chiedersi cioè quali modelli di formazione lo attraversano, quali obiettivi e finalità ne muovono concretamente le pratiche, tramite quali strategie pedagogiche si sostanziano, quali tipi di soggetti e professionisti tali pratiche producono. Si tratta di attivare un lavoro di analisi e riflessione sulla didattica che vada al di sotto del dichiarato e riscopra nell'esperienza concreta quel "come si fa formazione" di deweiana memoria<sup>14</sup> che diventa domanda con cui guardare alle pratiche dell'Università e indagarle approfonditamente al fine di meglio intenderle e valorizzarle negli elementi di efficacia e significatività, per riuscire a capire davvero cosa si fa e soprattutto come lo si fa, in base quindi a quali codici e convinzioni pedagogiche.

Se vogliamo davvero occuparci dell'apprendimento, se vogliamo riconoscere la complessità dei processi che nell'Università avvengono è infatti importante interrogarci insieme sul tipo di proposta didattica che si porta avanti: quali modelli guidano l'operatività dei docenti, di quali strategie concrete si sostanzia la loro azione, quale concetto di formazione veicolano, quali immagini e quali affetti qualificano emotivamente questa esperienza? A questo si unisce un altrettanto necessario sguardo volto a intendere la coerenza tra quanto emerso dalle pratiche e quanto contenuto non soltanto dalle indicazioni ministeriali e nei programmi proposti agli studenti, ma anche nella progettazione dichiarata dai docenti. In queste domande e nella possibilità di fornire ad esse una risposta precisa e puntuale si sostanziano alcune delle funzioni chiave del management didattico.

Rispetto a questa sfida posta come questione centrale del management didattico la Clinica della formazione può rappresentare una buona ipotesi di lavoro.

### *Clinica della formazione e management didattico*

La Clinica della formazione è una prospettiva pedagogica sviluppata alla fine degli anni Ottanta nel contesto della pedagogia italiana e legata alla produzione di Riccardo Massa, Angelo Franza e al loro gruppo di ricerca<sup>15</sup>. Essa viene presentata come una pratica di formazione e ricerca di secondo livello e quindi come proposta volta a fornire supporto a chi lavora nei contesti educativi per rafforzare la propria professionalità e per indagare gli aspetti che qualificano la propria operatività lavorativa con una attenzione specifica alle dimensioni *latenti* e impensate. Si tratta di un percorso formativo di rielaborazione emotiva e cognitiva dell'esperienza che permette ai partecipanti di sviluppare un sapere ed un controllo maggiore sulle dimensioni che sono presenti nella materialità edu-

---

copli, Milano, 1988.

<sup>14</sup> J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, op.cit.

<sup>15</sup> R. MASSA, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992.

cativa<sup>16</sup>, in particolare su quelle che non si vedono, le dimensioni materiali ma incorporee dell'accadere educativo.

### *Il paradigma "clinico"*

Riccardo Massa chiarisce che la scelta del riferimento alla "clinica" è da intendere innanzitutto in senso epistemologico per indicare un modo di accostarsi all'esperienza, un atteggiamento di ricerca "che comporta l'oltrepassamento di un sapere che viene calato dall'alto"<sup>17</sup>. Il riferimento alla "clinica" è fatto quindi non per indicare la volontà di indagare situazioni educative di "disagio" o di "patologia", ma per riferirsi all'atteggiamento di chi si avvicina all'esperienza per poterla studiare ed indagare in tutti gli aspetti, anche quelli meno evidenti e più difficili da cogliere. La *clinica della formazione* mira perciò ad indagare l'esperienza educativa nella "normalità" in cui essa si dà, ricomprendendo in essa anche le situazioni complesse e problematiche. Si tratta di recuperare quell'atteggiamento, nato in ambito medico, di chi si *china* sulla specifica situazione oggetto di studio con intento conoscitivo, allo scopo di promuovere una forma di sapere rigoroso sul proprio oggetto. L'approccio clinico nasce in tempo di guerra in ambito medico per provvedere alla necessità di formare in fretta i futuri medici<sup>18</sup>: grazie alla clinica la formazione dei medici avveniva sul campo e a partire dal diretto contatto con il malato, dall'atteggiamento di chi, privo di conoscenza teorica e sapere, si accostava all'esperienza per costruire su di essa e a partire da essa un sapere (con il fine di poter solo in un secondo momento intervenire e curare). Con la clinica i futuri medici costruivano prima di tutto il proprio sapere sulla malattia, provvedevano alla propria formazione e costruzione della propria professionalità direttamente sul campo e tramite il contatto con il proprio oggetto di studio.

Analizzando più specificamente questa prospettiva possiamo vedere che l'approccio clinico permette di trasgredire l'"interdetto aristotelico" e quindi promuovere una forma di conoscenza di ciò che è individuale e irriducibile. La clinica viene infatti presentata come "tentativo di costruire una scienza oggettiva di ciò che è individuale, una scienza oggettiva del soggetto individuale"<sup>19</sup>. Lo sguar-

---

<sup>16</sup> P. BARONE, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1997, A. FERRANTE, *Materialità e azione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2016.

<sup>17</sup> R. MASSA, *La clinica della formazione come pratica di consulenza e supervisione*, in R. MASSA, L. CERIOLI (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999, p.15.

<sup>18</sup> M. FOUCAULT, *La Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, tr. it., Einaudi, Torino, 1963.

<sup>19</sup> R. MASSA, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. SOLA (a cura

do che sottende e costituisce l'esperienza clinica in medicina, di cui Foucault fa l'archeologia, non è più riduttore, ma fondatore dell'individuo permettendo in questo modo di accoglierlo nella sua qualità.

La caratteristica dell'approccio clinico che sembra più interessante riconoscere è la prefigurazione dell'esperienza che essa pone in atto: il discorso dogmatico della medicina delle specie e delle essenze lascia spazio ad un discorso radicato in uno sguardo che non si accontenta di constatare, e pertanto di usare il confronto con l'esperienza solo per confermare un sapere creato altrove, ma scopre, produce cioè un sapere prima inesistente e nato dal solo contatto con l'esperienza. Nella clinica e nel sapere che da essa prenderà vita non si tratta dell'incontro tra "un'esperienza già formata e un'ignoranza da informare"<sup>20</sup> quanto piuttosto di un processo di conoscenza che si accompagna ad uno di formazione. L'esperienza non è più soltanto luogo in cui trovare conferma di un sapere costruito altrove, ma luogo da cui il sapere nasce e si costruisce. La clinica offre quindi la possibilità di costruire un sapere dal basso e dai concreti luoghi dell'esperienza, dalla malattia per il sapere medico e dalla materialità educativa e didattica nella trasfigurazione che ne propone R. Massa in ambito pedagogico. R. Massa infatti recupera il riferimento a questo approccio per creare una forma di conoscenza *sull'esperienza e dall'esperienza*, più specificamente l'esperienza educativa che quotidianamente docenti, educatori e formatori nel loro lavoro allestiscono e che spesso rischia di non essere tematizzata e restituita a uno spazio di riflessione pedagogica. Ad essere oggetto dello sguardo attento di chi partecipa a un percorso di Clinica della formazione è l'esperienza educativa, l'esperienza didattica che il formatore, l'educatore, il docente narrano e che proprio tramite questo percorso avranno modo di "dissezionare" e di analizzare nelle componenti più nascoste. Questo processo produce nei docenti ed educatori che lo attraversano sia conoscenza, sia formazione. Per capire meglio la natura dell'oggetto indagato dalla Clinica della formazione, di cosa si sostanziano le dimensioni *latenti* dell'esperienza, è necessario però analizzare anche l'altro ambito nel quale la pratica clinica è stata originariamente impiegata: il contesto psicologico<sup>21</sup>. Ma è un discorso che rinviemo ad altra occasione.

### *L'operatività didattica*

Il presupposto della *Clinica della formazione* è che il modo in cui un professionista si è formato come educando si riproporrà inevitabilmente e influenzerà il

---

di), *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002, p. 320.

<sup>20</sup> M. FOUCAULT, *La Nascita della clinica*. op. cit., p. 80.

<sup>21</sup> M. FOUCAULT, *La volontà di sapere. Storia della Sessualità 1*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1976, H. DREYFUS, P. RABINOW (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault*, tr. it., Ponte delle Grazie, Firenze, 1982.

modo in cui poi abiterà e orienterà i processi formativi da educatore. La propria vicenda formativa (intendendo per essa tutte le situazioni che hanno contribuito a strutturare il soggetto e includendo in esse non solo le situazioni formali e intenzionali ma anche tutte le situazioni informali e non formali) lascia a ciascuno una serie di rappresentazioni e modelli su ciò che la formazione è, sulle dimensioni che essa implica, su quali sono i meccanismi del suo funzionamento e su come dovrebbe essere orientata, sulle dimensioni emotive coinvolte, sui codici affettivi che la qualificano, sulle sue modalità concrete, sulle articolazioni materiali di spazi, tempi e corpi tramite cui si sostiene, sui riti i simboli e linguaggi che la caratterizzano. Questo precipitato di modelli (di natura contestuale, cognitiva, affettiva e procedurale) sulla formazione rappresenta un ricchissimo patrimonio, irriflesso, presente nell'esperienza di chiunque (proprio perché nessuno è esente dall'aver esperito e attraversato vicende formative), ma costituisce un'eredità molto preziosa soprattutto per chi si trova nella situazione di formare come professionista dell'educazione, come docente ed educatore, e tende a riproporre tali modelli esperiti nel proprio modo di gestire la formazione, spesso senza averne consapevolezza. In questo senso il recupero di questi significati e la loro analisi diventa fondamentale per promuovere lo sviluppo della professionalità del formatore e del docente, per renderlo maggiormente consapevole dei modelli, dei fantasmi e delle strategie che attiva sulla scena educativa e per poter confrontare questi aspetti con quelli portati dai colleghi e che vanno a costituire la base della loro operatività nei contesti formativi e della cultura educativa di quel servizio educativo. Riccardo Massa parla infatti della Clinica della formazione come pratica che permette di arrivare alla "cultura educativa" e di farla finalmente coincidere con la "cultura pedagogica":

*"Sono quindi interessato a un lavoro concreto, "empirico", di ermeneutica pedagogica della cultura educativa, rivolto a indagare i modelli della cultura educativa [...]. Si tratta di esplicitare i modelli culturali che guidano un certo tipo di operatività didattica"*<sup>22</sup>.

Questa affermazione invita a riconoscere che esiste un oggetto che troppo spesso sfugge alla riflessione pedagogica: la "cultura educativa", intendendo per essa un sapere, delle conoscenze e delle competenze presenti nei contesti educativi grazie alla presenza dei professionisti dell'educazione e alla loro vicenda formativa, una serie di modalità di leggere l'esperienza, di fare, di pensare e di sentire l'educazione su cui si sorregge l'azione educativa degli operatori professionali, degli insegnanti, dei docenti, una operatività tacita e attivissima all'interno dell'esperienza, un bagaglio di conoscenze che sono uno dei motori della pratica.

---

<sup>22</sup> R. MASSA, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. SOLA (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 334.

Questo sapere non formalizzato e definito “cultura educativa”, questo insieme di conoscenze agite che innervano le prassi e la rendono sapiente non coincide obbligatoriamente con la conoscenza presente all’interno dei testi di pedagogia e nemmeno con il dichiarato presente nei progetti formativi, nei documenti e nella *mission* del servizio, ma è in questa cultura che la *Clinica della formazione* permette di dissotterrare per ritrovare i modelli alla base della nostra azione formativa e della didattica, per arrivare davvero al cuore delle pratiche e analizzare l’esperienza restituendola a uno spazio di riflessione. La *Clinica della formazione* consente quindi ai docenti di riappropriarsi di questi significati, di dissotterrare questi aspetti che qualificano l’azione formativa e qualificano il tipo di esperienza che agli studenti che vivono l’Università viene proposta.

Alla luce di queste considerazioni emerge con maggior chiarezza quale possa essere il senso di pratica che adotti le metodologie della *Clinica della formazione* nel contesto universitario e in particolare nell’ambito del management didattico.

### *La metodologia: il setting, le deissi, le stanze*

L’esperienza della *Clinica* potrebbe prevedere l’allestimento di un setting con uno o più clinici e il gruppo di docenti che lavoreranno in piccoli gruppi<sup>23</sup>. L’ideale è prevedere incontri a cadenza settimanale che si affianchino all’attività didattica che i partecipanti continuano a svolgere in Università in modo tale che la loro esperienza lavorativa rappresenti il riferimento fondamentale su cui lavorare in sede clinica. I partecipanti si trovano in un luogo raccolto. La disposizione dovrebbe essere circolare, “chinati” intorno ad un tavolo di lavoro. Da qui ci sarà la produzione (tramite le deissi) del materiale su cui lavorare e l’analisi da condurre con il gruppo che consentirà di mettere in luce gli aspetti latenti che qualificano la loro esperienza e che permetterebbero di riconoscere e illuminare la pratica didattica sia nei suoi aspetti dichiarati che in quelli irriflessi. Questo setting sarà uno spazio di sospensione dall’urgenza dell’azione, nel senso che il materiale su cui si lavora e si “scava” è quello della didattica, ma il percorso di *Clinica* non è finalizzato a individuare soluzioni concrete e immediatamente operative (decidere come comportarsi in una certa situazione) il focus qui è un altro: individuare quali convinzioni e quali aspetti hanno guidato e guidano l’azione dei partecipanti nei contesti educativi, quali matrici e modelli pedagogici abitano le loro pratiche didattiche.

A scandire le fasi della *Clinica della formazione* ci saranno delle *deissi* ovvero degli ancoraggi a partire dai quali produrre del materiale relativo alla for-

---

<sup>23</sup> M. PALMA, *Il dispositivo educativo. Per leggere e pensare le esperienze educative*, Franco Angeli, Milano, 2016.



mazione su cui lavorare e attivare il percorso. Ci sono diversi tipi di ancoraggi: deissi *interna* (in cui si richiede ai docenti di descrivere un episodio della propria storia di vita oppure di formazione), la deissi *esterna* (in cui si propone al gruppo di docenti una analisi a partire da situazioni simili o diverse dalla propria, ma relative ad altri soggetti; in questo senso ci si avvale dell'utilizzo di documenti *ad hoc* come proiezioni cinematografiche con il sussidio di apposite schede analitiche) e la deissi *simbolico proiettiva* (in cui si ricorre a materiale proiettivo, come la costruzione di un plastico a cui sono chiamati i docenti, per oggettivare sia un proprio ambiente di vita sia l'immissione in esso di elementi relativi a situazioni di tipo formativo).

A partire dal materiale prodotto attraverso le deissi i partecipanti avranno modo di attraversare “quattro stanze”, ovvero quattro specifiche latenze dell'esperienza didattica. Queste “stanze” corrispondono agli aspetti latenti delle quattro scansioni della progettazione educativa (bisogni, obiettivi, interazioni, scopi). Si tratta di mettere in luce gli aspetti invisibili, nascosti e latenti che agiscono in modo non evidente e tacito nella definizione delle condizioni e quindi nell'individuazione dei bisogni e la negoziazione del contratto (I stanza del percorso clinico relativa alla I scansione della progettazione), nella definizione degli scopi dell'azione e quindi la definizione degli obiettivi della propria azione didattica (II stanza del percorso clinico relativa alla II scansione della progettazione), nella definizione degli stili relazionali e degli aspetti interazionali dell'accadere educativo (III stanza del percorso clinico relativa alla III scansione della progettazione) e nella determinazione dei mezzi dell'azione (IV stanza del percorso clinico della clinica relativa alla IV scansione della progettazione).

Quindi a partire da un percorso di *Clinica della formazione* i docenti avrebbero la possibilità di mettere in luce, di esplicitare una serie di aspetti (referenziali, cognitivi, affettivi, metodologici) che appartengono all'esperienza didattica che stanno gestendo, ritrovando tramite lo sguardo congiunto dei colleghi, sia le caratteristiche specifiche e spesso tacite del proprio modi di fare didattica, sia la possibilità di un confronto con le modalità degli altri docenti con cui si condivide il proprio mandato formativo in Università consentendo un percorso di riflessione clinica sull'esperienza funzionale a una più efficace e consapevole gestione dei propri compiti formativi e didattici.

### *Clinica della formazione e management didattico*

A fronte della necessità di lavorare sulla didattica, di analizzare le modalità concrete con cui si porta avanti il proprio ruolo e la propria responsabilità formativa, la *Clinica della formazione* offre la possibilità ai docenti di fermarsi e interrogarsi sui propri modelli su cosa davvero si fa e su come lo si fa, al fine di

valutarne il valore, la qualità in termini di esperienza formativa agli studenti, ma anche al fine di individuare spazi di confronto con i colleghi con cui si condividono sia gli stessi obiettivi formativi che i destinatari dell'azione: gli studenti. Soffermarsi a riconoscere queste rappresentazioni e immagini che danno forma al lavoro didattico, queste epistemologie implicite, che sorreggono nel concreto la didattica, permette innanzitutto di arrivare al cuore delle pratiche e poterle leggere nella loro profondità come il paradigma epistemologico della clinica consente; permette ai docenti di promuovere un livello maggiore di consapevolezza della propria professionalità e quindi di avere strumenti di sapere in più per dominare un campo così ricco e complesso come quello che sono chiamati a presidiare; consente infine una preziosa operazione di confronto con gli sguardi degli altri al fine di dare alla propria azione didattica maggior coerenza e quindi maggior incisività in linea proprio con chi viene diviso il compito formativo, i colleghi, e con le richieste che all'Università vengono fatte.

L'oggetto della *Clinica della formazione* è la sfera dei significati che innerva concretamente l'operatività didattica dei docenti finalmente oggetto di analisi e pensiero comune e trovare uno spazio di analisi e riflessioni rappresenta una responsabilità importante da condividere ma anche un'arma efficacissima per la gestione e l'organizzazione dell'offerta didattica, a supporto e a sostanza del lavoro di management della didattica

## Indicazioni bibliografiche

- A. ALBERICI, *Apprendimento di competenze strategiche: l'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- A. ALBERICI, *La possibilità di cambiare: apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- C. ALFONSI, *Introduzione. Perché il management didattico*, [http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M1\\_0\\_Introduzione.pdf](http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M1_0_Introduzione.pdf), 2013.
- P. BARONE, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1997.
- M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2003.
- J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringheri, Torino, 1990.
- D. DATO, *Pedagogia del lavoro intangibile*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- J. DEWEY, *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1899.
- J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, tr. it., RCS, Milano, 1916.
- J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, tr. it., Cortina, Milano, 1938.
- H. DREYFUS, P. RABINOW (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault*, tr. it., Ponte delle Grazie, Firenze, 1982.
- A. FERRANTE, *Materialità e azione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- M. FOUCAULT, *La volontà di sapere. Storia della Sessualità I*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1976.
- M. FOUCAULT, *La Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, tr. it., Einaudi, Torino, 1963.
- A. FRANZA, *Master in Clinica della formazione*. Disponibile in [http://www.provincia.bz.it/fp/clinicadellaformazione/contr\\_franza.htm](http://www.provincia.bz.it/fp/clinicadellaformazione/contr_franza.htm), 2003.
- B. GIULLARI, *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- R. MASSA, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988.
- R. MASSA, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- R. MASSA, *La clinica della formazione come pratica di consulenza e supervisione*, in R. MASSA, L. CERIOLO (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma, 2000.
- R. MASSA, *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*, in G. SOLA (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002.
- J. MEZIROW, *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un*

- adulto*, tr. it., Cortina, Milano, 2016.
- S. NEGRELLI, *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2013.
- M. PALMA, *Il dispositivo educativo. Per leggere e pensare le esperienze educative*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- R. SENNET, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 2012.
- M. G. SIMONE, *Il management didattico*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, v. 3: *Tra management e rigore pedagogico*, Armando, Roma, 2009.
- M. STRIANO, *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, E. MARESCOTTI (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Mimesis, Milano, 2015.
- E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, tr.it, Milano, Cortina, 1998.

## Feedback regolativi della comunicazione nella didattica integrativa

*Angela Vivona*

In una società sempre più *knowledge based*<sup>1</sup> e nell'ormai acclarata necessità, per le università, di rispondere agli obiettivi della cosiddetta Terza missione (intesa come la realizzazione di attività accademiche che favoriscano l'applicazione diretta, la valorizzazione e l'impiego della conoscenza per contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società), la competenza professionale del manager didattico si inserisce a pieno titolo tra le professioni ad alto potenziale intellettuale (*knowledge worker*) e come tale richiede d'esser meglio definita, sia negli assetti concettuali sia in quelli funzionali riguardanti l'identificazione dei ruoli, dei compiti, delle responsabilità, delle prestazioni anche ben oltre gli aspetti strettamente connessi al coordinamento e alla responsabilità professionale e morale degli output prodotti<sup>2</sup>.

La gestione manageriale della didattica riguarda sicuramente la funzione organizzativa del lavoro, ma anche il contesto dei *canali comunicativi*, la cui molteplicità insieme alla imprevedibilità dei contenuti, dal punto di vista tecnologico (formali o informali) e alla variabilità dei riferimenti (didattica degli apprendimenti o aspetti procedurali) impatta fortemente sull'efficacia stessa dell'azione di management.

Quando questi canali producono messaggi disordinati o quando non giungono ad intersecarsi, si fa evidente la mancanza di coordinamento<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. A. CODINI, *Knowledge-based innovation. La conoscenza al servizio dell'innovazione*, Angeli, Milano, 2013.

<sup>2</sup> F. BUTERA, *Il cambiamento organizzativo*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

<sup>3</sup> In proposito, si ricorda che la teoria matematica della comunicazione (TMC), definita 70 anni or sono da C. E. Shannon presuppone che la comunicazione abbia sempre un inizio e una fine, una parte attiva e una passiva, e che entrambe raggiungano il loro obiettivo nel momento in cui il messaggio giunge integro a destinazione (C.E. SHANNON, *A Mathematical Theory of Commu-*

L'azione di coordinamento implica responsabilità, competenze e ruoli centralizzati ma al tempo stesso responsabilità, competenze e iniziative individuali, dei singoli che a volte coincidono con la figura del docente, altre volte con figure ausiliare, subalterne, o anche con gli studenti o addirittura con alcuni stakeholders privilegiati.

Si tratta di capire quali siano le funzioni di regolazione e come possano configurarsi, quali strumenti debbano essere allestiti, e quali "attori" coinvolgere, perché è evidente che alcune funzioni potranno essere semplicemente coordinate e altre invece debbano essere responsabilmente e individualmente gestite.

La nostra tesi è che in un sistema complesso come quello universitario la funzione di coordinamento dei canali di comunicazione debba essere necessariamente supportata da una forte assistenza procedurale e tecnologica.

L'iniziativa di coordinamento pertanto si esplica nella predisposizione di questi canali comunicativi fortemente tecnologizzati. Si potrebbe arrivare ad affermare che il coordinamento centralizzato è quasi esclusivamente affidato alle tecnologie.

La dimensione di responsabilità condivisa è conseguentemente legata ad aspetti che si configurano essenzialmente come momenti di differenziazione funzionale, che coinvolgono il docente, il tutor, coloro che assistono lo studente, altri operatori a vario titolo coinvolti.

Questa molteplicità di apporti fa pensare, per un verso, ad una condizione di ricchezza funzionale presupposto di qualità e di efficacia, e, per altro verso mette in evidenza il rischio possibile della dispersione, del disordine, del rumore di fondo di cui già Shannon discuteva segnalando la possibilità che nel rumore si possa smarrire l'informazione.

Tutto questo, però, sia per gli aspetti che promettono efficacia e qualità sia per gli aspetti che fanno temere rischi e dispersioni, rinforzano l'idea che ci sia bisogno di un Centro di coordinamento, una sorta di *cabina di regia* il cui compito non sia solo quello di filtrare le informazioni ma soprattutto di disciplinarle nelle frequenze, negli obiettivi e nelle risposte perché il successo di una buona comu-

---

*nication*, Bell system Technical Journal, vol 27, lug e ott 1948). Inoltre la mancanza di attenzione per il significato (dimensione semantica) e per gli effetti (dimensione pragmatica) rende la teoria matematica assai inadatta a spiegare la complessità della comunicazione umana. Ha scritto L. Paccagnella: "dal punto di vista di un sociologo interessato alla comunicazione tra esseri umani, il modello matematico di Shannon presenta grossi limiti. Shannon è interessato alla sintassi del codice, e ignora la semantica e la pragmatica" (L. PACCAGNELLA, *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2010.) A partire dalla metà del 900 scienze come la cibernetica e la semiotica spingono per una visione della comunicazione meno lineare, più circolare e olistica, fondata sulla reciprocità e la relazione fra i suoi elementi. *La comunicazione viene vista come un processo di trasformazione, piuttosto che un processo di trasferimento*. Si veda in proposito: I. PADOAN, *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*. Armando, Roma, 2000.

nicazione sta nel feedback prodotto dal ricevente, che garantisce così l'efficacia dello scambio comunicativo.



Figura 1

La comunicazione ha successo se il messaggio ricevuto è fedele rispetto a quello trasmesso. È indispensabile che il messaggio sia comprensibile e possa essere interpretato allo stesso modo Tanto dall'emittente quanto dal ricevente. Emittente e ricevente condividono i codici linguistici. La trasmissione avviene attraverso canali accessibili e non disturbati da rumori di fondo. Il ricevente decodifica il messaggio e risponde all'emittente per assicurarlo. L'emittente controlla il livello di comprensione raggiunto, prosegue la comunicazione con nuovi messaggi, o rimettendo in circolo il precedente in forme più comprensibili.

Questa operazione, già di per sé, difficile e "delicata", diventa ancora più esposta al rischio dell'errore quando si passa dalla didattica erogativa a quella interattiva, per due ordini di motivi:

- a) le formule della didattica interattiva attraversano in molti casi e per diversi aspetti i territori del non formale e dell'informale e comportano discussioni a più voci, con effetti complessivi che non è facile coordinare e gestire nella loro dinamicità.
- b) perché fra la didattica interattiva e quella erogativa, in alcuni modelli didattici più elaborati, si postula una *permanente circolarità*<sup>4</sup>, e anche questo richiede una funzione di coordinamento più attenta.

<sup>4</sup> Così vuole il modello didattico elaborato dall'Università Telematica Pegaso.

Per avere un'idea di quanto siano ricchi e complessi i bacini informativi attraversati da questi due momenti della didattica e di come risultino complessi i canali che ne derivano all'interno di un modello impostato sulla circolarità fra didattica erogativa e didattica interattiva, si veda quella rappresentazione schematica che si riferisce al modello Unipegaso.

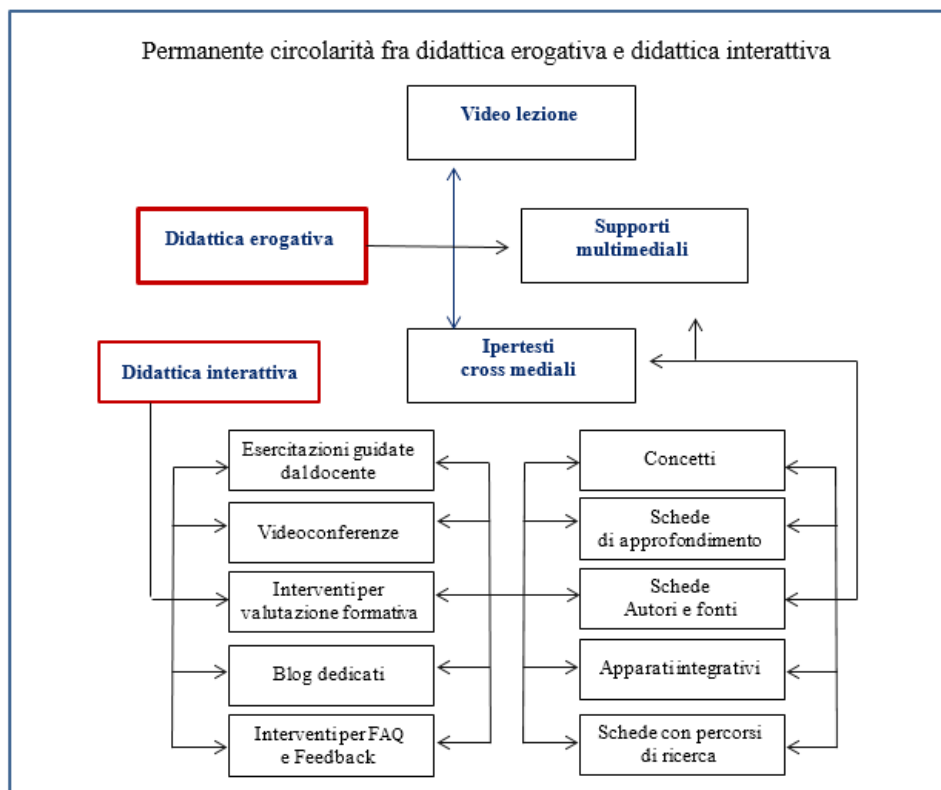


Figura 2 - Modello didattico elaborato dall'Università Telematica Pegaso

È evidente che si debbono postulare azioni di coordinamento ed attività di monitoraggio.

Dal punto di vista della gestione dei flussi comunicativi, un buon criterio di monitoraggio potrebbe essere quello della rubricazione dei messaggi, attraverso parole chiave che non facciano riferimento ai contenuti, in senso stretto, bensì, agli obiettivi.

Questo criterio si presenta molto utile affinché la comunicazione di informazioni<sup>5</sup> non resti vana e possa soddisfare almeno qualcuno dei cinque principi tipi-

<sup>5</sup> Come viene sovente ricordato, l'informazione è il nucleo essenziale di base della conoscenza.



ci di quella che da sempre e da più parti viene definita università imprenditoriale<sup>6</sup>: la capitalizzazione. Secondo questo principio, la conoscenza è creata, accumulata e trasmessa per favorire avanzamenti, sia a livello di fertilità euristica che a livello di metodologia della ricerca e di impianti epistemologici.

Quanto detto come suggerimento pratico (rubricazione dei messaggi) trova in realtà il suo fondamento teorico negli studi, tra gli altri, di D. Foray riguardanti la gestione della conoscenza. L'aspetto che più lo coinvolge è connesso al vasto campo della conoscenza tacita e quindi il problema di come siano possibili l'identificazione, la descrizione e la documentazione di ciò che non è direttamente osservabile. Se gli psicologi del comportamentismo si erano liberati da questa difficoltà attraverso la scappatoia di non considerare utile e scientificamente rilevabile ciò che non poteva avere un riscontro comportamentalmente osservabile, ora invece sono proprio questi risvolti quelli che si vanno ad investigare, perché ritenuti più incisivi e più utili<sup>7</sup>. E questo, evidentemente, rende molto più complesso lo studio dei sistemi che conservano, elaborano o veicolano informazioni/conoscenze

In questo contesto si situa anche la gestione della didattica, sia quella erogativa che quella interattiva

È evidente che la competenza tecnico-professionale non è più sufficiente; sono anche necessarie capacità di tipo organizzativo e relazionali in un contesto complessivo – che chiameremo sistema/didattica – che va preservato dal disordine e va pilotato verso un obiettivo.

Ci viene in aiuto, in questo tipo di analisi, l'apporto del modello cibernetico.

Giova prendere le distanze da un diffuso stereotipo, per il quale si è indotti a pensare alla cibernetica come ad uno strumento che aiuta a controllare e monitorare, là dove invece essa è da assumere, come spiega lo stesso sottotitolo

---

za. Per approfondire quest'analisi e per avere una definizione di conoscenza che inglobi quella di informazione, giova riferirsi allo studio di T. Davenport e L. Prusak, dove la conoscenza è definita come una "combinazione fluida di esperienza, valori, informazioni contestuali e competenza specialistica che fornisce un quadro di riferimento per la valutazione e l'assimilazione di nuova esperienza e nuove informazioni [...]". T. DAVENPORT, L. PRUSAK, *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press, Boston, 2000, pp.6-7.

<sup>6</sup> Per una sintetica ed essenziale descrizione della cosiddetta università imprenditoriale di cui parlava H. ETZKOWITZ si può vedere N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2015, pp. 11-38. Per un diretto confronto con H. ETZKOWITZ conviene vedere *Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University–Industry–Government Networks*, in *Science and Public Policy*, Oxford University Press, Oxford (UK), april 2002, e poi anche H. ETZKOWITZ and SH. M. BREZNITZ (Edd.), *University technology transfer: the globalization of academic innovation*, Routledge, London - New York, 2015.

<sup>7</sup> Cfr. D. FORAY, *Optimizing the use of knowledge*, Mit press, Cambridge (MA) – London, 2006. D. FORAY and B. KAHN, *Advancing knowledge and the knowledge economy*, MIT press, Cambridge (MA) – London, 2006.

dell'opera di N. Wiener, cibernetica<sup>8</sup>, con la quale di fatto nasce questa nuova disciplina. Il sottotitolo precisava: *scienza del controllo e della comunicazione nell'animale e nelle macchine*. Il nodo primario è dato dalla comunicazione e quindi anche in questa prospettiva va inteso il meccanismo del feed-back, che è, sì, un dispositivo di regolazione, che serve però a regolare la comunicazione. Almeno in via prioritaria. Lo stesso Wiener, sulla scorta dei suoi studi e delle sue conquiste nel campo della cibernetica, stabilirà, su questo tema, una sorta di garbata polemica con Shannon al quale anzi, proporrà una nuova definizione di *misura dell'informazione* che di fatto porta il discorso al di là della classica teoria matematica di Shannon.

Addentrandoci ulteriormente in questo contesto, ci tocca precisare qualche aspetto<sup>9</sup>.

Il feed-back è un dispositivo di regolazione generato dall'errore. Spesso in didattica abbiamo avuto timore dell'errore, sino al punto di esorcizzarlo, nascondere, mascherarlo, negarlo. Se pensiamo di utilizzare il feed-back l'errore smette di spaventare ed anzi va adeguatamente illuminato.

Il dispositivo funziona in questo modo: atteso un certo esito, si dispongono sensori e rilevatori capaci di captare un eventuale scarto, ossia un comportamento che si discosti da quello atteso. Questo tipo di rilevazione invia un messaggio su uno dei fattori in ingresso (ecco la retroazione) in maniera che una adeguata modifica dell'input possa riallineare output.

Ed allora l'efficacia della retroazione è affidata alla sensibilità di discriminazione dello scarto e alla tollerabilità della correzione da parte del fattore su cui si agisce.

Nel contesto di quel che qui ci interessa, ossia il flusso di comunicazioni all'interno del sistema didattico, ne deriva la necessità di dotare il sistema di qualche dote essenziale. a) la determinazione preventiva degli esiti attesi (il che significa un accurato lavoro di progettazione); b) il posizionamento di sensori di scarto, ossia la possibilità di rilevare comportamenti che oscillino attorno a quelli attesi; c) la previsione e l'attivazione di canali di retroazione nei quali la comunicazione venga attivata dagli scarti e corra nella direzione di uno degli input (solitamente quello più vicino, non necessariamente quello difettoso); d) la individuazione e la descrizione in termini operatori della finalità del sistema.

---

<sup>8</sup> N. WIENER, *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*, The Technology Press of MIT., Cambridge (Mass.), 1947. L'opera fu pubblicata in 2a rist. da Wiley & Sons, New York, 1947, e, in 2a ed. (riv. e accresc.) nel 1961. La tr. it., di O. Beghelli (*La cibernetica*, Bompiani, Milano, 1953) è condotta sulla 1a ed. americana, mentre quella di A. Klinz (*Il Saggiatore*, Milano, 1968) segue la IIa ed. Si veda pure, di N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1961.

<sup>9</sup> Ci serviamo in particolare di N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, in C. CELLERIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Mes-sapica, Lecce, 1978.

Quest'ultimo punto è fondamentale: se non si conosce la *mission* del sistema, non si hanno punti di riferimento per rilevare i risultati attesi e l'intero dispositivo resterebbe inattivo.

Se dunque vogliamo “regolare” i flussi comunicativi nella didattica, se vogliamo configurare il sistema in termini cibernetici (governati da processi di feedback), non ci resta che progettare i canali comunicativi nei termini qui indicati, altrimenti si rischia di rimanere nel vago e l'uso dei dispositivi di tipo cibernetico risulterebbe tutto sommato improvvido se non proprio arbitrario.

## Indicazioni bibliografiche

- F. BUTERA, *Il cambiamento organizzativo*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- C. CELLERIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Messapica, Lecce, 1978.
- A. CODINI, *Knowledge-based innovation. La conoscenza al servizio dell'innovazione*, Angeli, Milano, 2013.
- T. DAVENPORT, L. PRUSAK, *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Harvard Business School Press, Boston, 2000, pp.6-7.
- H. ETZKOWITZ, *Incubation of Incubators: Innovation as a Triple Helix of University-Industry-Government Networks*, in *Science and Public Policy*, Oxford University Press, Oxford (UK), april 2002
- H. ETZKOWITZ and SH. M. BREZNITZ (Edd.), *University technology transfer: the globalization of academic innovation*, Routledge, London - New York, 2015.
- D. FORAY, *Optimizing the use of knowledge*, Mit press, Cambridge (MA) – London, 2006.
- D. FORAY and B. KAHIN, *Advancing knowledge and the knowledge economy*, MIT press, Cambridge (MA) – London, 2006.
- L. PACCAGNELLA, *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- I. PADOAN, *L'agire comunicativo. Epistemologia e formazione*. Armando, Roma, 2000.
- N. PAPARELLA, *Prospettive dell'epistemologia genetica*, in C. CELLERIER, S. PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Messapica, Lecce, 1978.
- N. PAPARELLA, *A proposito di terza missione: Una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. FORMICA (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto, Napoli, 2015, pp. 11-38.
- C.E. SHANNON, *A Mathematical Theory of Communication*, Bell system Technical Journal, vol 27, lug e ott 1948.
- N. WIENER, *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*, The Tecnology Press of MIT., Cambridge (Mass.), 1947. L'opera fu pubblicata in 2a rist. da Wiley & Sons, New York, 1947, e, in 2a ed. (riv. e accresc.) nel 1961. La tr. it., di O. Beghelli (*La cibernetica*, Bompiani, Milano, 1953) è condotta sulla Ia ed. americana, mentre quella di A. Klinz (Il Saggiatore, Milano, 1968) segue la IIA ed.
- N. WIENER, *Introduzione alla cibernetica*, tr. it., Boringhieri, Torino, 1961.

## Altri libri della collana

### IL VENTILABRO

- L. Martiniello (a cura di), *Comunicazione multimediale e processi formativi*, 2011.
- L. Martiniello, *La didattica mediale nel postmoderno*, 2011.
- L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, 2011.
- B. De Canale, *Identità relazione apprendimento. Percorsi di pedagogia culturale*, 2011.
- M. G. Simone, *Marginalità e compiti educativi. Strategie d'intervento per giovani madri sole e disagiate*, 2011.
- N. Paparella, *L'agire didattico*, 2012.
- L. Martiniello, *Università. Verso nuovi modelli di management*, 2012.
- V. Bonazza, *Programmare e valutare l'intervento didattico. Fondamenti epistemologici*, 2012.
- F. Di Donato, *La realtà delle storie. Tracce di una cultura*, 2012.
- A. Perucca, M. G. Simone, *Società-mondo e pedagogia della differenza*, 2012.
- M. G. Simone (a cura di), *Consumo e crisi economica. Risvolti esistenziali e prospettive educative*, 2012.
- P. Bochicchio (a cura di), *Educare al (buon) gusto. Tra sapore, piacere e sapere*, 2013.
- L. Martiniello (a cura di), *Didattica ed educazione nella società tecnologica*, 2013.
- A. G. De Matteis, G. Manzo, N. Paparella, *Metodologia e didattica per non vedenti. Dalla scuola all'università*, 2014.
- C. Formica (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, 2014.
- E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, 2016.
- E. Del Gottardo (a cura di), *Apprendimento. Verso la comunità competente*, 2016.
- C. Piscopo, *Archeologia del virtuale e paideia futura*, 2016.
- L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*, 2017.



*Finito di stampare  
nel mese di novembre 2017  
per conto di Giapeto Editore*

