

Sapienza Università di Roma
Dottorato di ricerca XXIII ciclo in
Sistemi Sociali, Organizzazione, Analisi delle Politiche Pubbliche

“La Biblioteca di Babele”
Risorse intangibili e reti di pratiche
nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza



Eric Desmazieres®, "The library of Babel"

Tesi di Dottorato di Giuseppe Abbatino
Tutor: Prof.ssa Assunta Viteritti
Coordinatore: Prof. Enrico Pugliese

"A se stesso"

(Giacomo Leopardi, *Canti*, 1835)

INDICE

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 4 |
| | |
| 1. Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni | 16 |
| 1.1 La letteratura sulla conoscenza tra mode e radicamenti | 16 |
| 1.2 La conoscenza tra approccio sociale e economico | 25 |
| 1.3 La conoscenza come risorsa e come asset | 28 |
| 1.4 La conoscenza come pratica sociale, situata e distribuita | 32 |
| 1.5 Le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza | 37 |
| | |
| 2. La conoscenza come risorsa. Accounting degli asset intangibili | 41 |
| 2.1 Il Knowledge Management ed il ciclo di creazione delle conoscenze | 41 |
| 2.2 Il Capitale Intellettuale delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza | 48 |
| 2.3 Accounting degli asset intangibili e del Capitale Intellettuale | 56 |
| 2.4 Ciclo di gestione della conoscenza, metodologie e strumenti di analisi del Capitale Intellettuale | 61 |
| | |
| 3. Apprendimento e conoscenza come pratiche sociali, situate, e distribuite | 70 |
| 3.1 La conoscenza che resiste alla razionalizzazione | 70 |
| 3.1.1 Il paradosso teorico della conoscenza | 70 |
| 3.1.2 La conoscenza, le conoscenze | 72 |
| 3.2 Dalla concezione cognitivista alla concezione sociale della conoscenza | 77 |
| 3.2.1 Ascesa e declino della psicologia cognitiva | 77 |
| 3.2.2 La cognizione distribuita | 80 |
| 3.2.3 La scuola storico-culturale, la psicologia culturale e la teoria psicologica dell'attività | 81 |
| 3.3 La conoscenza attraverso la lente dei practice based studies | 88 |
| 3.3.1 La pratica come conoscenza in azione | 89 |
| 3.3.2 L'etichetta di "pratica" come oggetto di valore polisemico e liminare | 90 |
| 3.3.3 Da comunità di pratica a pratiche di comunità | 91 |
| 3.3.4 La pratica come oggetto di studio | 92 |
| 3.3.5 La pratica come un "modo di vedere" | 92 |
| 3.3.6 La pratica come "una stagione di studi" | 94 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 3.4 | Reti di pratiche, comunità, interazione, partecipazione e apprendimento situato | 94 |
| 3.4.1 | Comunità, pratiche, reti di conoscenza | 96 |
| 3.4.2 | Apprendimento situato nelle pratiche | 98 |
| 3.5 | Sistemi socio-materiali ed ambienti tecnologicamente densi nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza | 102 |
| 3.5.1 | L’irresistibile ascesa degli oggetti di conoscenza | 102 |
| 3.5.2 | Le pratiche di conoscenza negli ambienti tecnologicamente densi | 104 |
| 3.5.3 | Soggetti ed oggetti liminari | 106 |
| 3.6 | Meta-conoscenza, conoscenza sensibile e tessuto organizzativo | 109 |
| 3.6.1 | Meta-knowledge e pratiche dell’organizzare | 109 |
| 3.6.2 | Sensible knowledge | 111 |
| 3.6.3 | Il tessuto organizzativo | 112 |
| | | |
| 4. | La ricerca sul campo: oggetto, fonti, approcci e metodi di studio | 114 |
| | | |
| 4.1 | Problematica e oggetto di ricerca | 114 |
| 4.2 | Approcci “hard” e “soft” per lo studio della conoscenza | 119 |
| 4.3 | Campo di indagine, metodi, fonti | 121 |
| 4.4 | Lo studio etnografico delle pratiche | 129 |
| | | |
| 5. | Lavorare e usare conoscenza nelle organizzazioni universitarie | 137 |
| | | |
| 5.1 | Le organizzazioni universitarie nella società della conoscenza | 137 |
| 5.1.1 | Sfide e minacce per le organizzazioni universitarie | 138 |
| 5.1.2 | Processi di isomorfismo istituzionale nelle Higher Education Organizations | 150 |
| 5.2 | Razionalizzazioni, classificazioni e tassonomie della conoscenza | 157 |
| 5.2.1 | La valorizzazione degli “intangibili” delle organizzazioni universitarie nella prospettiva UE | 157 |
| 5.2.2 | Il Capitale Intellettuale nell’ambito delle Higher Education Organizations | 164 |
| 5.3 | Reti di pratica e sistemi sociomateriali nelle organizzazioni universitarie | 170 |
| 5.3.1 | Articolazioni organizzative, culture e appartenenze multiple | 171 |
| 5.3.2 | Reti di pratiche, comunità, arene e palcoscenici del lavoro accademico | 175 |
| 5.3.3 | Le organizzazioni universitarie come sistemi sociomateriali ed ambienti tecnologicamente densi | 183 |

| | |
|--|------------|
| 6. Pratiche e reti di conoscenza in una facoltà universitaria | 187 |
| 6.1 Il "foro" di Facoltà: conoscenza tacita distribuita e polifonia organizzativa | 189 |
| 6.2 Il "viaggio" dei dati sulla valutazione: "databasization" della conoscenza e attori liminari in ambienti tecnologicamente densi | 221 |
| 6.3 "Texture" organizzativa e conoscenza come cultura e appartenenza in pratica: la programmazione didattica | 258 |
| 6.4 "Oggi si approva la Carta dei Servizi": traduzione di un'idea e apprendimento organizzativo | 288 |
| 6.5 Il "sistema di ripartizione delle risorse": attori umani e non umani nelle pratiche di conoscenza | 312 |
| 6.6 Il Capitale Intellettuale della Facoltà: standardizzazione e rappresentazione della conoscenza | 341 |
| | |
| Conclusioni | 367 |
| Il lavoro nella "Biblioteca di Babele" di un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza | |
| | |
| Bibliografia | 385 |

INTRODUZIONE

La tesi riporta gli esiti della ricerca condotta nell'ambito del dottorato in "Sistemi Sociali, Organizzazione e Analisi delle Politiche Pubbliche" ed ha per obiettivo lo studio di come un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza produce, sedimenta, utilizza, condivide, e rende disponibili le informazioni e le conoscenze che le sono necessarie.

La ricerca si propone di studiare il tema attingendo al contributo di alcuni filoni di studio che negli ultimi anni hanno visto autori di estrazione teorica diversa osservare la conoscenza attraverso diverse "lenti teoriche", così come definite in alcuni recenti interventi di ricostruzione di tali approcci (Nicolini 2009; Gherardi 2009b; Gherardi, Corradi, Verzelli 2010). In particolare, gli approcci utilizzati sono di due tipi: da una parte quello che deriva dall'economia della conoscenza che concettualizza la conoscenza come risorsa (in cui, tra gli altri, si annoverano i lavori di autori quali Foray, Rullani, Drucker, Edvinsson, Stewart, Sanchez, nonché alcuni studi e ricerche promossi dalla Commissione Europea), dall'altra quello che proviene dagli studi sulla conoscenza come pratica e sulle pratiche di apprendimento situate nelle organizzazioni (in cui si sono cimentati, tra gli altri, autori quali Gherardi, Nicolini, Schatzki, Suchman, Hutchins, Lave, Wenger, Latour, etc). Nel lavoro viene indagata sia la conoscenza intesa come asset delle organizzazioni che può essere reso tangibile, codificato e utilizzato, secondo il primo approccio che partendo dal *knowledge management* arriva all'accounting degli asset intangibili e del capitale intellettuale; sia la conoscenza come processo, secondo l'ampio approccio che è possibile ricondurre alla categoria dei *Practice Based Studies* che intende la conoscenza come qualcosa che, oltre a essere in parte razionalizzabile e cristallizzabile in strutture, oggetti e dati, è conoscenza personale dei soggetti (Polanyi, 1966), inscindibile da essi, esito mutevole della loro partecipazione e interazione nelle pratiche.

L'oggetto di studio è la conoscenza nelle organizzazioni che si caratterizzano per farne un uso intenso (per questo definite in letteratura "organizzazioni ad alta intensità di conoscenza"), che la usano sia come materia prima che viene trasformata, sia come fattore di trasformazione, sia come prodotto dei processi lavorativi (Alvesson 1993; Davenport, Prusak 1998; Drucker 1999; Rullani 2004; Butera 2008). Si tratta di organizzazioni in cui la conoscenza è fattore produttivo *tout court*, ed in cui conoscere è lavorare e usare conoscenza (Gherardi, Bruni 2007). Più in particolare, il lavoro di ricerca analizza il modo, in cui in tali tipologie di organizzazioni, le conoscenze individuali e organizzative si creano e sono sottoposte a meccanismi di razionalizzazione e di appropriazione, si formano le reti di pratiche e quali sono gli attori umani (e "non umani" nell'accezione di Callon 1986; Latour 2005, 2007) che le popolano, l'organizzazione usa e comunica la conoscenza che ha di sé dispiegata in numerose fonti e luoghi (persone, infrastrutture di conoscenza, procedure, dati, oggetti, testi, discorsi, pratiche).

Il contesto su cui lo studio si concentra è quello delle “*Higher Education Organizations*”, ovvero delle organizzazioni universitarie considerate come organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, e dunque particolarmente rappresentative dei processi di creazione, diffusione, apprendimento e sedimentazione della conoscenza. Il campo della ricerca è una Facoltà universitaria nella quale lo studio della conoscenza come risorsa e come asset è stato condotto con un approccio che si può definire *hard*, derivato dall’economia della conoscenza e dalle recenti teorie ed esperienze manageriali in materia, ovvero, mutuando delle categorie proposte da Cooper e Law (1995), ricorrendo ad una visione “distale” che tende a privilegiare gli aspetti “discreti”, la stabilità e la materialità, le strutture e le tassonomie. Per indagare l’aspetto della conoscenza e dell’apprendimento come pratica sociale, situata, distribuita, la Facoltà campo di indagine è stata invece studiata con un approccio *soft* che si avvale di metodologie di analisi qualitative, ovvero adottando una visione “prossimale” in grado di prendere in considerazione gli aspetti “continui”, l’instabilità e la mutevolezza, la dinamicità e la fluidità.

Nell’elaborazione teorica e nello studio di campo si è cercato di dare risposte a domande quali: con quali visioni, approcci e metodi studiare il tema della conoscenza e delle reti attraverso cui fluisce? Come si crea e si condivide conoscenza e come avviene l’apprendimento nelle “organizzazioni ad alta intensità di conoscenza” e negli “ambienti tecnologicamente densi”? In che modo avvengono i processi di oggettivazione ed i processi di personalizzazione della conoscenza? Cosa si perde quando si codifica, standardizza e classifica la conoscenza?

A tali domande ne vanno aggiunte alcune più generali di carattere epistemologico. Parafrasando l’affermazione di L. Wittgenstein (1953) “il nostro mondo coincide con il nostro linguaggio”, non c’è conoscenza al di fuori di quella che possiamo comunicare con un linguaggio, oppure riecheggiando M. Polanyi (1958, 1966) “possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere”? Come per “*Funes el memorioso*” di J.L. Borges (1956), “troppa memoria uccide la fantasia”, ovvero la conservazione e la gestione delle conoscenze già possedute da un’organizzazione penalizzano la creazione e l’innovazione?

Dopo aver affrontato il tema della conoscenza nelle organizzazioni nelle sue molteplici ed in alcuni casi contrapposte accezioni teoriche, come ad esempio la concezione interazionista e sociale della conoscenza rispetto a quella cognitivista, la concezione materiale rispetto a quella processuale, il punto di vista e l’interesse economico o sociale, la ricerca ha consentito di rilevare come sul campo le prospettive sulla conoscenza proposte dai diversi filoni di studio, così come gli approcci quantitativi e qualitativi, si intrecciano e si ibridano; come la conoscenza, codificata e standardizzata in dati ed indicatori ed incorporata in infrastrutture, secondo la prospettiva che tende a privilegiare gli aspetti di razionalizzazione e sistematizzazione, e che più facilmente è avvicinabile con approcci quantitativi, si intreccia e confonde con la conoscenza tacita sfuggente alle cristallizzazioni e

classificazioni ed esito della partecipazione ed interazione degli attori nelle pratiche, che non può che essere studiata se non attraverso l'integrazione con l'approccio qualitativo delle etnografie organizzative.

La tesi si articola in due parti. La prima (capitoli 1, 2 e 3) pone il tema della conoscenza delle organizzazioni, definisce le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, riporta un approfondimento su alcuni dei principali filoni di studio che hanno affrontato il tema. Nella seconda parte (capitoli 4, 5, 6) è presentata la ricerca sul campo, condotta nell'ambito delle *Higher Education Organizations*, e vengono descritte le diverse manifestazioni della conoscenza in una facoltà universitaria.

Il primo capitolo introduce il tema della conoscenza e gli approcci in cui la ricerca si muove. A partire dalla contestualizzazione della ricerca nell'ambito degli studi sulla "società e sull'economia della conoscenza" (a cui, con articolazioni diverse, fanno ricorso numerosi autori tra i quali Castells, Foray, Sther, Rullani, Drucker, Stewart) e dalla problematizzazione della stessa "abusata" etichetta, vengono introdotti alcuni degli approcci che sono maturati negli ultimi trenta anni. Per ordinare la letteratura di riferimento e presentare gli aspetti sui quali i diversi filoni di studio si sono soffermati, viene proposta una "mappa" in cui sono riportati alcuni studi utilizzati nella ricostruzione della cornice teorica. Facendo riferimento alla collocazione relativa dei testi e degli autori nei quadranti della rappresentazione grafica vengono introdotte le principali prospettive che caratterizzano il tema della conoscenza, le visioni della conoscenza come risorsa, come fenomeno mentale e cognitivo, come pratica sociale e culturale, ovvero le diverse scuole e tradizioni scientifiche ed il relativo quadro dei dibattiti che i capitoli successivi si fanno carico di approfondire sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista della ricerca sul campo.

Il secondo capitolo si concentra in modo particolare sulla letteratura del *knowledge management* e sui dibattiti che vi fanno riferimento, privilegiando filoni di studio economici e manageriali che considerano la conoscenza come una risorsa e come un "asset intangibile", (attingendo ai lavori di autori quali, tra gli altri, Nonaka, Rullani, Butera, Davenport, Prusak, Stewart, Sanchez, Canibano, ed agli studi promossi dalla Commissione Europea e dall'OCSE). In particolare vengono analizzati i contributi che a partire dagli anni novanta del secolo scorso "scoprono" la conoscenza, che viene identificata come la principale risorsa di cui dispongono le organizzazioni. In questa prospettiva l'analisi è orientata allo studio delle fonti, dei luoghi e dei processi di creazione e diffusione della conoscenza. Alcuni di tali studi si pongono in modo specifico il problema della cristallizzazione e codificazione della conoscenza ai fini della sua gestione e valorizzazione. Da questa prospettiva prendono le mosse anche quegli autori che, prendendo in considerazione la conoscenza codificata,

studiano le classificazioni e le standardizzazioni che ne consentono la condivisione e la comunicazione. Il tema della codificazione e della comunicazione è interpretato in modo omnicomprensivo nelle pratiche di accounting, intese come processi volti a tradurre la conoscenza in dati ed indicatori da gestire e “rendicontare”. Tra questi approcci si annovera anche il “Capitale Intellettuale” il quale gemmando dal *knowledge management* ne sovrappone alcuni aspetti al tema dell’accountability, nel tentativo di studiare la conoscenza delle organizzazioni in un modo razionalizzato e sistematizzato.

Il terzo capitolo è incentrato sulla letteratura che studia la dimensione personale e tacita della conoscenza, così come individuata sin dagli anni sessanta del secolo scorso da Polanyi, affrontando il tema della conoscenza che “resiste” alla “stabilizzazione”. Tra tali studi, alcuni si sono soffermati sulla natura mentale e cognitiva della conoscenza e dell’apprendimento (Nasseir 1967, 1976), individuando nella mente una sorta di “scatola nera” in cui la conoscenza viene creata e trasformata, altri si sono concentrati sulla visione sociale ed interazionista della conoscenza e dell’apprendimento. Nel capitolo si approfondisce in particolare quest’ultimo approccio attingendo ai contributi in materia della letteratura sociologica e culturale, degli *Science and Technology Studies*, ed a quelli riconducibili alla “lente” dei *Practice Based Studies* (che tra gli altri annovera autori quali Gherardi, Nicolini, Schatzky, Wenger, Lave, Suchman, Latour, Mongili, Star, Vinck). In questa prospettiva, al tema dello studio della conoscenza delle organizzazioni vengono legati concetti quali quelli di reti di pratiche, comunità di pratica, apprendimento organizzativo, partecipazione ed interazione, attività situata, conoscenza distribuita tra attori umani e attori non umani.

Nel quarto capitolo, è riportato il progetto di ricerca nel quale vengono legati i riferimenti teorici con l’oggetto di studio, vengono descritti il campo di indagine, i metodi e gli strumenti utilizzati e vengono “problematizzate” le questioni relative alla scelta ed all’accesso al campo, alla negoziazione ed al ruolo vissuto sul campo dal ricercatore, alle modalità ed ai tempi di svolgimento della ricerca. Sono presentati le fonti, i metodi e gli strumenti derivati sia dall’approccio definito “*hard*” allo studio dell’organizzazione (studio della documentazione istituzionale, dei documenti e dei sistemi di programmazione e di valutazione, analisi dei dati, degli indicatori e dei sistemi informativi in generale), sia da quello più “*soft*” (interviste, osservazione etnografica, studio delle pratiche, partecipazione a eventi organizzativi), e ci si sofferma su una descrizione riflessiva dell’esperienza dell’etnografia.

Il quinto capitolo declina le teorie e le prospettive descritte nei capitoli precedenti rispetto al contesto indagato che fa da “sfondo” alla ricerca. Viene presentato il lavoro accademico, le sfide, le minacce e le tendenze che lo caratterizzano, ed alcuni filoni di studio teorico che negli ultimi anni se ne sono occupati. La visione della conoscenza come risorsa e come asset e la visione della

conoscenza come pratica, inoltre, sono declinate in riferimento alle organizzazioni universitarie: per quel che riguarda la prima, vengono descritte alcune esperienze di studio sul *knowledge management* ed in particolare sul capitale intellettuale e sull'accounting degli asset intangibili nei contesti universitari, attingendo agli studi ed alle raccomandazioni in materia promossi dalla Commissione Europea nei quali la conoscenza viene studiata privilegiando gli aspetti di sistematizzazione e materialità; viene poi introdotta la prospettiva di studio delle pratiche attraverso le quali avvengono la creazione, il trattamento e la comunicazione di conoscenza in alcuni aspetti del lavoro accademico. Nel capitolo vengono inoltre sviluppati e declinati con riferimento al contesto accademico i temi dell'isomorfismo/allomorfismo organizzativo, della burocrazia professionale, dell'organizzazione a legami deboli, e del lavoro come rappresentazione, al fine di disegnare lo sfondo concettuale nel quale le "storie" riportate nel capitolo successivo si collocano.

Il sesto capitolo riporta sei storie, che sono l'esito dell'organizzazione del materiale raccolto sul campo in oltre due anni di indagine etnografica. Attraverso le storie, che legano la teoria con le evidenze emergenti dal campo, vengono approfonditi molteplici temi tra i quali: il lavoro ad alta intensità di conoscenza che viene "rappresentato" in scene e retroscena (Goffman 1959; Manning 2008); la partecipazione, le interazione e le traiettorie di apprendimento e posizionamento degli attori nelle pratiche (Wenger, Lave 1991; Gherardi 2006); i sistemi di *knowledge management* (Nonaka, Takeuchi, 1995; Wiig 1999; Nonaka, Von Krogh, Voelpel 2006; Strang 2010) e *meta-knowledge management* (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001); la polifonia organizzativa (Hazen 1993; Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009); la *sensible knowledge* (Ewenstein, Whyte 2007; Strati 2007; Gherardi 2009d); gli attori frontiera, gli oggetti polisemici, e le conoscenze liminari nelle reti di pratiche (Star, Griesemer 1989; Wenger 2000; Latour 2007; Trompette, Vinck 2009; Star 2010); le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza come ambienti tecnologicamente densi (Gherardi, Bruni 2007; Gherardi 2008); la *databasization* delle conoscenze, le memorie interna e le conoscenze ridondanti (Bowker, Star 1999; Mongili 2007); la *texture* organizzativa (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006); la cognizione distribuita (Hutchins 1995) e le cultura (Boisot 1999; Kunda 2000); le appartenenze multiple degli attori nelle organizzazioni complesse ad alta intensità di conoscenza (Star, Griesemer 1989; Vinck 2007; Angermüller 2010); le pratiche discorsive e i discorsi come oggetti delle pratiche (Foucault 1972; Alvesson, Kärreman 2000; Heracleous e Hendry 2000; Craig, Jones, Stablein 2004; Riad 2005); la prospettiva "*Strategy as a practice*" (Jarzabkowski, 2004; Whittington 2006; Jarzabkowski, Seidl 2008; Rasche, Chia 2009); il viaggio e la traduzione di un'idea in pratica (Czarniawska 1995); l'apprendimento organizzativo attraverso la traduzione e la creazione di conoscenze (Gherardi, Lippi 2000; Landri 2000; Gherardi, Nicolini 2004); i diversi tipi di conoscenza in circolazione nella pratica a seconda del contesto in cui si situa (Suchman 1987); la traslazione e l'apprendimento delle conoscenze (Czarniawska, 1995; Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004); la codifica, classificazione, standardizzazione

delle conoscenze (Bowker, Star 1999); la razionalizzazione delle conoscenze dell'organizzazione in dati ed elementi rappresentabili e classificabili (Edvinsson, Malone 1997; Sveiby 1997; Stewart 1997, 2001; Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; European Commission 2003, 2005, 2006; Oeu 2006).

La storia - *Il “foro” di Facoltà: conoscenza tacita distribuita e polifonia organizzativa* - studia le pratiche che hanno luogo all'interno del Consiglio di Facoltà nel cui contesto circolano e si intrecciano le conoscenze di gran parte delle pratiche, non solo organizzative, del lavoro accademico. In particolare, in questa storia vengono descritte, come pretesto narrativo emblematico dei lavori del Consiglio di Facoltà, le pratiche di discussione e approvazione di un documento ufficiale sulla riforma dell'università e sui conseguenti processi di revisione delle statuto avviati dall'Ateneo. La descrizione evidenzia il modo in cui avviene l'interazione degli attori e di alcuni “oggetti di valore” (come li chiama Latour nel suo libro del 2007 sul Consiglio di Stato francese) sia all'interno delle comunità sia tra le comunità che animano la complessa pratica del Consiglio, le modalità di partecipazione ed il posizionamento nelle pratica delle diverse tipologie di attori (Wenger 2000; Gherardi 2000b, 2009) e il modo in cui il contesto in cui si situa la pratica orienta in modo determinante la conoscenza che in essa si forma e circola (Suchman 1987). Le pratiche che hanno luogo nei Consigli di Facoltà sono descritte come episodi, come trame, della complessa rete di pratiche organizzative nei quali gli attori interpretano ruoli fissi o danno vita di volta in volta a “partecipazioni straordinarie”. Ciascuna pratica corrispondente alle sedute del Consiglio è vista come una rappresentazione (Goffman 1959; Manning 2008) fatta di diverse scene e retroscena, ovvero come un insieme di rappresentazioni che avvengono contemporaneamente e si sovrappongono come all'interno di un “foro” nel quale pulsa la vita dell'organizzazione.

Le pratiche del Consiglio, come tutte le pratiche “dell'organizzare” si reggono sia sui contenuti di conoscenza propri dello specifico lavoro a cui si riferiscono sia sulla meta-conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che la rende possibile. Quest'ultima implica la cognizione della propria conoscenza e di quella detenuta dagli altri, è caratterizzata prevalentemente da aspetti taciti, cioè non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza, e può essere acquisita solo sul campo. E' conoscenza patrimonio condiviso delle comunità, è conoscenza (tacita) distribuita (Engestrom, Cole 1993; Hutchins 1995, 2000). L'osservazione delle pratiche del Consiglio ha permesso di rilevare come il posizionamento (e le traiettorie Wenger, Lave 1991) degli attori nelle comunità, oltre che dalla padronanza che ciascuno ha dell'argomento in quel momento in trattazione nell'aula del Consiglio, dipenda anche dalla consapevolezza che ognuno ha dei propri mezzi da spendere nelle attività del Consiglio (ed in generale nelle pratiche dell'organizzare) e dalla consapevolezza dei mezzi, dei ruoli e della conoscenza detenuta dagli altri attori e che gli altri reciprocamente si riconoscono.

La rete di pratiche del Consiglio “foro” di Facoltà permette inoltre di cogliere come il lavoro accademico sia intessuto oltre che di soggetti ed oggetti, anche di discorsi espressi in una polifonia di voci (Hazen 1993, Belowa, King, Sliwa 2008;

Nicolini 2009), nonché di conoscenza sensibile e di giudizi estetici (Strati 2007; Ewenstein, Whyte 2007; Gherardi 2009d), che nell'insieme concorrono a costituire la "texture organizzativa" (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006), ovvero quel dominio fatto di persone, di corpi, di oggetti, di tecnologie, di discorsi, di sensazioni, di emozioni nel quale gli attori si esprimono, creano e condividono conoscenza, apprendono, costruiscono il senso del loro agire.

La storia - *Il "viaggio" dei dati sulla valutazione: "databasization" della conoscenza e attori liminari in ambienti tecnologicamente densi* - si focalizza sulle pratiche di valutazione delle organizzazioni universitarie studiate dal punto di vista della conoscenza che vi viene creata, sedimentata, e che circola sotto forma di dati che si muovono di continuo tra Facoltà e Ministero, veicolati dalle interazioni tra persone, norme, oggetti, infrastrutture informative. Vengono affrontati il tema della traduzione in pratica di alcuni principi mutuati dal *New Public Management* relativi alla codifica ed alla valutazione del lavoro nelle organizzazioni pubbliche, ed il tema della stratificazione delle conoscenze in basi di dati ed in sistemi informativi che sta progressivamente portando ad un *overload* informativo ed ad una parossistica *databasization* (Bowker, Star 1999; Mongili 2007), ovvero alla codifica ed alla accumulazione di dati in infrastrutture informative che diventano "buchi neri" nei quali la conoscenza viene attratta e si sedimenta sotto una qualche forma. In particolare vengono studiate, come emergenti nell'ambito dell'organizzare, alcune pratiche di valutazione finalizzate all'assegnazione dei finanziamenti, e si osserva come la conoscenza che le alimenta si muove incessantemente e senza una direzione irreversibile coinvolgendo numerose comunità di pratica e contesti collegati in rete. La rete è tenuta insieme da attori umani e non umani, quali i soggetti "broker" che partecipano a più pratiche e che trasferiscono conoscenza da un contesto all'altro (Wenger 2000), e gli oggetti liminari e polisemici (Star, Griesemer 1989; Bowker, Star 1999; Vinck 2007; Star 2010) come i numerosi sistemi informativi coinvolti nelle pratiche di valutazione, ovvero oggetti al tempo stesso abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni ed ai diversi usi degli attori all'interno di ciascuna pratica in cui vengono utilizzati, e abbastanza robusti da mantenere un'identità comune trasversale ai diversi contesti (Star, Griesemer 1989).

La pluralità di infrastrutture informative in cui la conoscenza è sedimentata, classificata e standardizzata è la conseguenza della stratificazione di diverse "campagne" di raccolta e sistematizzazione di dati sugli stessi aspetti (didattica e ricerca) che porta non soltanto a ripetute attività di codifica ed alimentazione dei sistemi informativi, ma anche alla elaborazione di dati spesso non coincidenti e "disallineati", in un flusso incessante di conoscenze in cui non si riescono a distinguere le pratiche in cui esse vengono create e diffuse e le pratiche in cui vengono usate e trasformate. La conoscenza sulle attività di ricerca e di didattica è infatti una conoscenza "ridondante" esito del flusso senza soluzioni di continuità di dati ed indicatori tra dipartimenti, facoltà, ateneo e ministero, che porta inevitabilmente a generare delle "memorie interne" (Bowker, Star 1999; Mongili 2007) in cui uno stesso fenomeno è diversamente rappresentato. Le pratiche

studiate, di codifica, standardizzazione, classificazione, memorizzazione, condivisione, comunicazione, elaborazione, valutazione della conoscenza sull’attività didattica e di ricerca, sono caratterizzate da interazioni e sono popolate da oggetti che configurano la Facoltà come un “Ambiente Tecnicamente Denso” (Gherardi, Bruni, 2007) nel quale il lavoro è inscindibile dall’uso degli oggetti tecnologici che mediano ogni interazione tra gli attori.

La storia - *“Texture” organizzativa e conoscenza come cultura e appartenenza in pratica: la programmazione didattica* - riporta lo studio delle pratiche, nel loro svolgersi tra norme, disponibilità di risorse e vincoli esterni, equilibri e rivendicazioni di spazi organizzativi, che all’interno della Facoltà hanno portato alla riorganizzazione dell’offerta didattica. La conoscenza in questa storia emerge sotto forma di “culture organizzative” (Boisot 1999; Kunda 2000), ovvero come arcipelago di culture che popolano un’organizzazione ad alta intensità di conoscenza articolata e “tribalizzata” (Angermüller 2010) come una facoltà universitaria, nella quale gli attori vivono “appartenenze multiple”, (Star, Griesemer, 1989; Vinck 2007) a vari ambiti culturali, disciplinari ed organizzativi (cattedra, corso, dipartimento, facoltà, ateneo, area e settore scientifico, fascia, etc.), che condizionano le pratiche e l’apprendimento (Gherardi, Nicolini 2004). Studiare tale conoscenza significa inquadrare le culture organizzative nel contesto del lavoro accademico in generale, situarle nel lavoro in Facoltà e individuare le comunità e gli attori che le esprimono.

La storia segue, lungo un orizzonte temporale di circa due anni, le pratiche attraverso le quali è avvenuta la programmazione dell’offerta didattica della Facoltà in un frangente di riduzione delle risorse e dei docenti a disposizione, nuovi più stringenti – e talvolta incerti – vincoli normativi, sempre mutevoli dis-equilibri tra le varie comunità che convivono nell’organizzazione e tra le diverse appartenenze che ciascun docente vive nel lavoro accademico. Lungo lo svolgersi della storia, si manifestano aspetti, che anche nelle altre si sono rilevati essere caratteristici del lavoro accademico, quali: la *texture* organizzativa della Facoltà (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006); quelle particolari forme di conoscenza tacita distribuita che Hutchins (Hutchins 1995; Hollan, Hutchins, Kirsh 2000), tra gli altri, chiama cultura; il ruolo rilevante dei discorsi (Alvesson, Kärreman 2000; Heracleous, Hendry 2000; Craig, Jones, Stablein 2004) come uno degli elementi che popolano le pratiche ed il “tessuto” organizzativo; una possibile interpretazione della pratica di programmazione didattica come processo *“strategy as a practice”* (Jarzabkowski, 2004; Whittington 2006; Seidl 2008; Rasche, Chia 2009; Gherardi, Corradi, Verzelloni 2010).

La storia - *“Oggi si approva la Carta dei Servizi”*: *traduzione di un’idea e apprendimento organizzativo* - descrive la rete di pratiche relativa alla traduzione di una idea (la “Carta dei Servizi”) in documento, sistema normativo e pratica essa stessa. La traduzione è l’esito della partecipazione e dell’interazione di attori, in tempi e spazi diversi, e della circolazione di conoscenze e di oggetti mutevoli, configurati in una rete di pratiche. Le pratiche attraverso le quali è avvenuta sono coincise con il

processo di apprendimento organizzativo (Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) delle conoscenze relative alla “Carta dei servizi” portate nell’organizzazione dall’idea iniziale e delle conoscenze che progressivamente gli attori hanno modificato e ricreato. In particolare, il bagaglio di conoscenze associato alla Carta dei Servizi nel “viaggio” nel tempo e tra diversi contesti (Czarniawska 1995) è entrato in Facoltà attraverso una “finestra di opportunità”, ha attecchito, ed è stato sottoposto ad un incessante processo di traduzione e trasformazione che ha messo in circolo nelle pratiche dell’organizzazione ulteriore conoscenza.

Le pratiche osservate sono agite da un insieme di attori che ogni volta si organizzano in comunità a “geometria variabile” nelle quali la conoscenza è distribuita (Hutchins 1995) ed è l’esito di intensità di partecipazione e di interazione diverse. I confini delle comunità sono laschi e permeabili (Wenger, Lave 1991; Wenger 2000), aperti sia alla partecipazione di sempre nuovi attori sia all’ingresso di nuove conoscenze anche sottoforma di oggetti. Gli strumenti, il bagaglio concettuale e le conoscenze legati alla Carta dei Servizi si rivelano come una costellazione di oggetti, competenze, esperienze, valori e principi che gli attori fanno entrare e circolare nelle pratiche attraverso la loro partecipazione e che modificano e rigenerano incessantemente nel corso delle interazioni (Gherardi 2006). L’apprendimento organizzativo è il prodotto della partecipazione e delle interazioni e avanza tra evoluzioni per “ridefinizione del problema” e “rilancio delle pratiche” o “storie di ordinaria resistenza e fuga dalle pratiche” (Landri 2000).

La narrazione riporta il viaggio dell’idea e delle conoscenze legate alla Carta dei Servizi all’interno dell’organizzazione, dall’ingresso alla prima traduzione, alle applicazioni e revisioni successive, all’istituzionalizzazione progressiva raggiunta in modo non lineare. Fino al momento in cui la Carta, “appresa” dall’organizzazione, diventa un nuovo bagaglio di conoscenze che può riprendere il viaggio delle idee, pronto per essere portato o “capitare” in altre organizzazioni in cui rinascere traducendosi... .

La storia - *Il “sistema di ripartizione delle risorse”: attori umani e non umani nelle pratiche di conoscenza* - è uno studio del sistema di norme, procedure e strumenti di cui la Facoltà si avvale per assegnare le risorse ai dipartimenti. Tale sistema alimenta una rete di pratiche che si consolidano nel corso nel tempo ad ogni applicazione. Di fatto, anche se la definizione di “sistema di ripartizione” non ne tradisce esplicitamente la natura, si tratta di un sistema di valutazione che si inserisce nella generale tendenza conseguente alla traslazione (Czarniawska 1995) ed all’apprendimento (Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) di conoscenze e di principi del “*New Public Management*” anche nell’ambito delle organizzazioni universitarie, ovvero in questo caso del tentativo di cristallizzare e codificare le modalità e gli esiti delle attività di didattica e ricerca per valutarle “il più oggettivamente e sistematicamente possibile”. Ciò che differenzia il sistema di ripartizione di risorse della Facoltà dai sistemi di valutazione che più comunemente gemmano dai principi del *New Public Management* (NPM) sono le finalità che si pone. Se in generale i principi del NPM possono essere considerati come orientati

a conseguire l'efficienza di un'organizzazione nell'adempimento delle sue funzioni, e per raggiungere tale finalità la valutazione viene usata come un mezzo, nel caso della Facoltà studiata la valutazione, intesa come insieme di principi, strumenti, pratiche, è in realtà una finalità essa stessa. Le risorse impiegate nel complesso processo di ripartizione sono in un certo senso sproporzionate rispetto alle risorse che di fatto vengono gestite e assegnate in conseguenza di esso, in un processo che si giustifica considerando obiettivo auto-consistente la valutazione in sé. Il sistema di ripartizione delle risorse è stato progettato ed adottato dalla Facoltà di propria iniziativa, senza imposizioni normative od organizzative dei livelli sovra-ordinati (Ateneo, Ministero), e ad ogni applicazione procede in senso evolutivo secondo le indicazioni emerse nel lavoro delle pratiche configurando un processo di apprendimento organizzativo.

La ripartizione delle risorse avviene attraverso un sistema di valutazione che si poggia da una parte su rilevazioni ed elaborazioni di dati organizzati in fonti primarie appositamente predisposte, dall'altra su dati ed indicatori tratti da fonti secondarie. Studiare il “sistema di ripartizione delle risorse” permette di evincere come le attività di codifica, classificazione e standardizzazione di conoscenze realisticamente rilevabili sulle attività di didattica e ricerca, e la possibilità di disporre di dati già codificati su taluni aspetti piuttosto che su altri, si impongano poi sull'organizzazione stessa, ovvero come siano in grado di condizionare l'agire degli attori, come pongano in risalto all'interno delle pratiche determinati tipi di conoscenza a discapito di altri (Bowker, Star 1999), e come, inoltre, possano generare processi di isomorfismo.

Il sistema di ripartizione è anche un sistema di *knowledge management*, inteso come sistema volto alla sistematizzazione e gestione della conoscenza sull'attività dell'organizzazione. In questo caso, tuttavia, si deve parlare di *knowledge management* come sistema che raccoglie i dati “sulle attività” più che i dati e la conoscenza “delle attività”, ed è per questo piuttosto un sistema di “*meta-knowledge*” (così come definito ad esempio in Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che codifica, classifica e standardizza le “modalità quantitative” piuttosto che i contenuti della didattica e della ricerca.

“Il sistema di ripartizione delle risorse in pratica” consente inoltre di svelare il ruolo rivestito dagli attori non umani e dagli oggetti frontiera (Bowker, Star, 1999; Mongili 2007; Vinck 2007b; Star 2010) (in questo caso soprattutto norme, database, sistemi informativi e sistemi di indicatori) che si impongono come attori privilegiati che orientano il flusso ed i contenuti di conoscenza delle pratiche.

La storia - *Il capitale intellettuale della Facoltà: standardizzazione e rappresentazione della conoscenza* - racconta di una esperienza di “mappatura”, secondo la prospettiva del capitale intellettuale, della conoscenza stabilizzata e standardizzata in dati ed in indicatori, che è stata condotta nell'ambito dei lavori del Nucleo di Valutazione di Facoltà. Tale esperienza si inserisce nel contesto degli studi e delle iniziative sul capitale intellettuale promossi dalle istituzioni e da *network* universitari europei nell'ambito delle “*Higher Education Organization*” (Oeu 2006; European Commission 2003, 2005, 2006). La storia è

emblematica delle pratiche di razionalizzazione delle conoscenze secondo una prospettiva che privilegia gli “asset intangibili” dell’organizzazione traducibili in dati e rappresentabili in tassonomie. Nel corso del lavoro, tuttavia, nel tentativo di contemplare le varie manifestazioni della conoscenza, oltre a quella già codificata in dati ed indicatori, gli attori hanno cercato di prestare attenzione anche alla dimensione più processuale della conoscenza che, pur sfuggendo alle codificazioni, è stata inclusa nella “mappatura” del capitale intellettuale e approfondita in descrizioni testuali.

In particolare, la storia racconta di un’esperienza di lavoro sulla conoscenza che dei membri della Facoltà hanno condotto per alcuni mesi con la collaborazione di chi scrive nella veste di esperto. Come viene spiegato nel capitolo quattro, ho avuto modo di accedere al campo della Facoltà anche grazie ad una serie di lavori che mi hanno coinvolto direttamente. Tale contributo è stato più marginale in alcuni, più diretto e rilevante in altri, con particolare riguardo alla pratica di sperimentazione del modello di analisi del capitale intellettuale e dell’accounting degli asset intangibili.

Scrivere di una pratica in cui si è coinvolti non come osservatori ma come attori diretti è un po’ come guardarsi allo specchio e descrivere quello che si vede. A meno di non fare come il povero “Gengè” di Pirandello che in “Uno, nessuno e centomila” si accorge solo dopo una vita “di quello che di lui gli altri vedono” - e dopo nulla sarà per lui come prima -, essere parte di ciò che si guarda può forse impedire di coglierne gli aspetti rilevanti, di astrarsi e vederne i meccanismi di livello più alto slegati dalla contingenza, di prescindere dal linguaggio e dai codici “interni”. Significa però anche “vedere” da vicino gli altri attori ed essere parte di quella “cognizione distribuita” che si tenta di studiare, “sentire” gli oggetti e, nel “manipolarli”, capire veramente come vengono utilizzati, significa vivere e capire le sfumature nelle quali si cela la conoscenza di un fenomeno.

La vastità dei temi teorici, la loro declinazione rispetto al campo ed all’oggetto di studio, e la molteplicità delle osservazioni sperimentali hanno portato ad un’organizzazione del materiale per la tesi di dottorato che si caratterizza per livelli di dettaglio e approfondimento progressivamente maggiori, dal primo all’ultimo capitolo, dei vari aspetti trattati. Ne risulta un’esposizione che mira a rendere le diverse parti di più facile lettura in quanto “auto consistenti” sia dal punto di vista del *framing* teorico sia dal punto di vista delle considerazioni e dei temi emergenti dal campo. D’altra parte per rispondere alle iniziali domande di ricerca il lavoro si è sviluppato lungo direttrici che ne consentono “a valle” più di una chiave di lettura: la tesi è una ricognizione di diversi approcci teorici possibili al tema della conoscenza delle organizzazioni ed una descrizione della verifica sperimentale delle sue manifestazioni; è un “viaggio” nel campo organizzativo delle “*Higher Education Organizations*” e delle “sfide e minacce” che lo caratterizzano nella “società della conoscenza”; è un’etnografia organizzativa e quindi un racconto della presenza sul campo del ricercatore per oltre due anni; è uno studio di risorse, processi e pratiche comuni alle “organizzazioni ad alta intensità di conoscenza”.

Gli esiti delle analisi condotte sul campo hanno consentito di descrivere l'organizzazione studiata, e di ritrarre in generale le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, come una sorta di “Biblioteca di Babele” così come descritta da Borges nel libro “Finzioni”, luoghi in cui per creare, far circolare, condividere, gestire conoscenza, un gran numero di pratiche sono agite da comunità collegate in rete l'una all'altra (da conoscenze, soggetti e oggetti liminari), nelle quali in configurazioni “a geometria variabile” interagiscono attori umani, oggetti e strutture. Le comunità e le cornici nelle quali si situano le pratiche si sovrappongono, intrecciano e ripetono ogni volta diversamente dando vita a conoscenze mutevoli, a seconda del contesto. Conoscenze diverse, esito delle “infinite” combinazioni possibili delle interazioni nelle pratiche, ognuna delle quali, come le stanze e i volumi della “Biblioteca di Babele”, è espressione di una specifica conoscenza diversa dalle altre, e per le quali “l'identica infinita ripetizione dell'apparente disordine è l'unico Ordine possibile” (Borges 1956).

I sei capitoli ed in particolare le sei storie descrivono un quadro emergente degli studi organizzativi che le tecnologie ed i valori della “modernità” portano alle estreme conseguenze: la conoscenza, nelle sue molteplici espressioni come risorsa, come asset, come cognizione, come cultura, come processo, come pratica, è lo spazio in cui l'organizzazione ed i suoi attori sono totalmente immersi, è “la pelle che abita”¹, è il libro dalle pagine infinite della “Biblioteca di Babele”² sul quale è scritta la storia di un'organizzazione.

¹ Parafrasando il titolo di un lungometraggio del 2011 di Pedro Almodòvar, “*La piel que habito*”.

² In chiusura del racconto in cui descrive la “Biblioteca di Babele” Jorge Luis Borges (1956) riporta una nota in cui ipotizza l'esistenza di un unico libro composto “da un numero infinito di fogli infinitamente sottili” in cui sono presenti le conoscenze di tutti i volumi della Biblioteca.

CAPITOLO 1

APPRENDIMENTO E CONOSCENZA NELLE ORGANIZZAZIONI

Il primo capitolo introduce il tema della conoscenza annunciando gli approcci in cui la ricerca si muove che vengono affrontati in modo approfondito nei due capitoli successivi. A partire dalla contestualizzazione della ricerca nell'ambito degli studi sulla "società e sulla economia della conoscenza" e dalla problematizzazione della stessa "abusata" etichetta, il capitolo introduce alcuni dei molteplici approcci al tema della conoscenza che sono maturati negli ultimi venti anni. Per ordinare la letteratura di riferimento e presentare gli aspetti sui quali i diversi filoni di studio si sono soffermati, viene proposta una rappresentazione che graficamente riporta i principali filoni, testi ed autori a cui si è fatto riferimento nella ricostruzione della cornice teorica del lavoro. A partire dalla collocazione relativa dei testi e degli autori nei quadranti vengono presentate le diverse prospettive teoriche che caratterizzano il tema della conoscenza. Sono introdotte le visioni della conoscenza come risorsa, come fenomeno cognitivo, come pratica, ovvero le diverse scuole e tradizioni di studi ed il relativo quadro dei dibattiti che i capitoli successivi si fanno carico di approfondire dal punto di vista teorico e dal punto di vista della ricerca sul campo.

1.1 La letteratura sulla conoscenza tra mode e radicamenti

La cornice teorica in cui la ricerca si colloca è quella degli studi che vengono ricondotti alla "etichetta", così "abusata" da essere forse ormai un po' sbiadita, di società della conoscenza.

Le etichette di "società della conoscenza" e di "economia della conoscenza" si riferiscono ad un vasto panorama di studi. Sociologi ed economisti di diversa estrazione teorica, a partire dagli ultimi decenni del novecento, nello studiare le potenzialità delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione ed i mutamenti organizzativi, sociali ed economici che progressivamente determinano, hanno contribuito ad una definizione di società contemporanea come società dell'informazione (tra gli altri, Stewart 1997, 2001; Castells 1996) e della conoscenza (tra gli altri, Foray 2004; Bauman 2002; Rullani 2004), intendendo sottolineare la transizione nelle società industrializzate da un'economia basata sulle risorse naturali ad una basata sulle risorse intangibili. La definizione di società della conoscenza o economia della conoscenza può essere usata, a posteriori, per accomunare un ampio panorama di ricerche e contributi che nel tempo, a partire dagli anni sessanta del novecento si fanno sempre più specifici e corposi. Powell e Snellman (2004), ad esempio, ripercorrono alcuni filoni di studio che si riferiscono in vario modo a queste etichette, individuando una serie di contesti e cornici di ricerca che progressivamente nella seconda metà del novecento istituzionalizzano alcune categorie concettuali oggi date per scontate.

- Il primo riferimento risale a fine anni sessanta e mette in evidenza la crescita delle industrie basate sulle nuove scienze (biotecnologie, genetica, etc.) e il loro ruolo nelle società. Si parla in questo contesto di imprese *knowledge intensive* cioè ad alto contenuto di conoscenza, e l'idea di fondo è che la conoscenza teorica sia una fonte di ricchezza e un importante fattore di crescita economica e di innovazione.
- A partire dagli anni ottanta, ed in modo dirompente negli anni novanta, consolidata nei paesi con economie avanzate la terziarizzazione del lavoro, emerge in modo dirompente la rilevanza delle risorse intangibili al tempo stesso come materia prima e come esito dei processi produttivi e si fa strada la convinzione che le imprese nell'economia della conoscenza abbiano bisogno di modelli produttivi nuovi rispetto al passato. Da una parte vengono sviluppati ragionamenti sulla valorizzazione economica di tali risorse, dall'altra si accende un dibattito teso a definire se e come si affermino nuovi lavori e nuove forme di organizzazione.
- Un terzo filone di ricerca, muovendosi su piani meno economici, indaga il livello micro ed il ruolo dell'apprendimento individuale e organizzativo. La conoscenza creata mentre si lavora, le competenze tacite e la loro esplicitazione, il trasferimento delle conoscenze all'interno dell'organizzazione, l'individuazione ed il rafforzamento delle buone pratiche, sono i temi che avvicinano l'economia della conoscenza alla psicologia cognitiva sociale ed alla sociologia del lavoro e dell'organizzazione.

A tali contesti e cornici di ricerca individuati da Powell e Snellman è possibile aggiungere, ed interpretare come studi sulla conoscenza, alcuni contributi maturati nell'ambito di recenti studi sociologici.

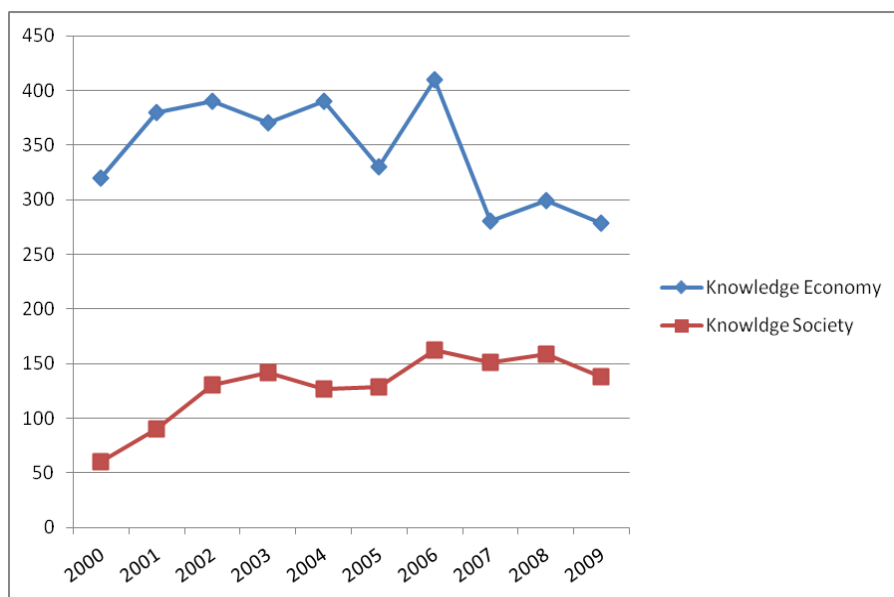
- In generale i dibattiti sulla modernizzazione e sulla globalizzazione laddove fanno riferimento a concetti quali fluidità, immaterialità, velocità di trasformazione e innovazione etc. ed ai topos di società ed economia della conoscenza.
- Gli studi sulla scienza e sulla tecnologia, un programma di ricerca interdisciplinare in scienze sociali che si è sviluppato fra gli anni settanta e ottanta, ovvero lo studio delle innovazioni scientifiche e tecnologiche, partendo dal presupposto che ambedue sono socialmente costruite e che la società è essa stessa un aggregato socio-tecnico; ovvero gli studi sulla stratificazioni delle scoperte scientifiche e delle creazioni tecnologiche, che in questa prospettiva altro non sono se non particolari forme di conoscenza, e degli effetti che generano, dei rischi che provocano e della ridefinizione dei parametri sociali che inducono.
- Gli studi sulla diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare a partire dalla informatizzazione di massa dalla metà degli anni ottanta, che hanno ridisegnato i luoghi di lavoro nonché il significato stesso di luogo di lavoro come definizione spaziale e temporale segnata dalla compresenza di diversi attori umani ed in generale sul contenuto

di conoscenza che caratterizza il lavoro in ambienti più o meno tecnologicamente densi.

La letteratura sulla conoscenza, a partire dalla progressiva introduzione delle etichette di società ed economia della conoscenza negli ultimi anni del novecento, si è dunque arricchita nel tempo di una messe imponente di interventi e contributi, tanto da divenire all'inizio del nuovo secolo uno dei settori di ricerca ed analisi le cui categorie concettuali sono state più "saccheggiate" da altri ambiti disciplinati ed anche dai media e dall'opinione pubblica in generale.

Per avere una idea della fortuna accademica che le etichette di economia della conoscenza e di società della conoscenza hanno avuto anche negli ultimi dieci anni, si può fare riferimento agli articoli disponibili sul meta-motore di ricerca "google scholar" contenenti nel titolo le etichette "knowledge economy" e "knowledge society" (cfr. Figura 1.1). Entrambe sono presenti in un numero consistente e crescente di articoli nel corso della prima parte del decennio, che culmina con il picco del 2006 per poi iniziare a calare, in modo relativamente maggiore per l'etichetta "knowledge economy".

Figura 1.1 - Numero di articoli e interventi contenenti nel titolo le etichette "knowledge economy" e "knowledge society" reperibili su Google Scholar per anno di pubblicazione



Si tratta naturalmente di una informazione indicativa, attesa la parziale rappresentatività degli articoli e dei libri indicizzati in "google scholar", che risente inoltre dell'unica lingua di ricerca utilizzata (inglese) e della presenza o meno della parole in sequenza che compongono le etichette nei titoli. E' evidente tuttavia la grande quantità di interventi accademici che esplicitamente sono collocati dai loro autori sotto l'ombrello di società ed economia della conoscenza, ed una analoga ricerca sulla sola parola "knowledge" conferma con numeri naturalmente ancora più

impressionanti l'attenzione al tema che resiste come moda consolidata ormai da molti anni. Allo stesso modo e con risultati analoghi, è inoltre possibile verificare l'accostamento della etichetta con radice "know-" (*knowledge, knowing, know how, etc.*) con quelle che hanno in comune la radice "organiz-" (*organization, organizations, organizing, etc.*) rilevando come negli ultimi 20 anni il tema, nelle sue diverse declinazioni, abbia conosciuto un'imponente attenzione.

Per quel che riguarda in particolare lo studio della conoscenza all'interno delle organizzazioni, l'indagine di tali temi, sebbene non sempre in forma diretta ed esplicita, ha origini che affondano nella storia del pensiero organizzativo ed ha diversamente permeato numerosi filoni di studio e di riflessione teorica.

La centralità della conoscenza in un'organizzazione, o meglio nelle pratiche di *organizing*, è un tema che negli ultimi anni è stato sempre più approfondito in studi sia di carattere economico sia sociologico. Da una parte attiene alla rilevazione, descrizione e valorizzazione organizzativa delle risorse di conoscenza, dall'altra le riflessioni si concentrano sulla conoscenza come pratica e sui processi di apprendimento.

Utilizzare diverse lenti di osservazione (Nicolini 2009; Gherardi 2009; Gherardi, Corradi, Verzelli 2010) nello studio delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza significa dal punto di vista teorico cogliere alcune delle proteiche manifestazioni della conoscenza, arricchendo la prospettiva di studio di contributi eterogenei di estrazione sociologica, psicologica, economica, organizzativista, manageriale, e parallelamente nel lavoro sul campo superare le categorie di analisi tradizionali in favore di categorie nuove "ibride" per lo studio della conoscenza.

Un contributo importante all'avvio di una specifica riflessione in materia, è ad esempio venuto da autori quali Simon e March (March 1991; Simon 1991; March, Simon 1993) che, per tutto l'arco della loro produzione scientifica focalizzata in particolare sul "*decision making*", fanno riferimento alle conoscenze che orientano le azioni degli attori e che da questi vengono continuamente acquisite dall'ambiente e trasformate.

Negli anni settanta del secolo scorso, Argyris e Schon (1978) focalizzano l'attenzione sull'apprendimento ed introducono l'etichetta di "apprendimento organizzativo", concentrando l'attenzione tra il divario tra ciò che le organizzazioni dicono di fare e ciò che le organizzazioni effettivamente fanno. A partire dalla constatazione di tale divario, enunciano una serie di situazioni e condizioni che possono permettere alle organizzazioni di apprendere, ovvero in qualche modo di appropriarsi della conoscenza effettiva che circola all'interno di esse, in modo che possa incidere sulla "mappa cognitiva" dell'organizzazione che invece è espressione del "ciò che si dice di fare", accorciando così le differenze tra teoria e pratica.

Il tema della conoscenza viene poi ripreso dall'ambito dell'apprendimento organizzativo e affrontato in una ulteriore declinazione contraddistinta dall'etichetta di "organizzazioni che apprendono" (tra gli altri, Senge 1990), di orientamento più manageriale e con l'obiettivo di massimizzare le conoscenze

riconosciute al proprio interno e fatte proprie dalle aziende affinché possano poi essere usate come fattore di “vantaggio competitivo”.

Parallelamente, e sottolineando in particolare il prevalere della dimensione socioculturale su quella individuale e cognitiva, affrontano in modo centrale il tema della conoscenza i lavori che fanno riferimento alla categoria concettuale di “comunità di pratica” (Wenger, Lave, 1991 e in un’ottica più manageriale Wenger, Snyder, McDermott 2002).

A partire soprattutto dal contributo di Nonaka e Takeuchi (1995), ma con un focus orientato più all’utilizzo ed alla gestione della conoscenza rispetto a quello dalla sua creazione e del suo passaggio tra individui ed organizzazione, vengono proposti contributi che possono essere raggruppati sotto l’etichetta di “*knowledge management*”, nonché i contributi di quel filone di studi che ha tra i principali autori di riferimento Drucker, a cui è da attribuire inoltre la definizione di “lavoro della conoscenza” e “lavoratori della conoscenza” e quella contigua di “organizzazioni ad alta intensità di conoscenza” (oltre a Drucker 1999, tra gli altri, Alvesson 1993, Butera 2008). E’ da tali interventi che gemmano poi le teorie e le esperienze di razionalizzazione della conoscenza intesa come risorsa e valore delle organizzazioni ed espressa dalle etichette “asset intangibili” e “capitale intellettuale” (Stewart 1997). E’ questa la prospettiva che studia la conoscenza come risorsa e come asset delle organizzazioni, come qualcosa che debba essere il più possibile sistematizzato, cristallizzato per consentirne lo sfruttamento, se possibile anche economico.

La concezione della conoscenza come pratica inizia invece a delinarsi come categoria propria ed a consolidarsi quando a metà anni novanta piuttosto che di “*knowledge*” si inizia a parlare più propriamente di “*knowing*”. Tale passaggio si inserisce in una più ampia tendenza degli studi sociali anticipata dalla “esortazione di Strauss” (una pietra miliare negli studi sociologici) a prendere in considerazione ed approfondire più l’aspetto legato ai verbi, che esprimono cioè azione, dinamicità, divenire piuttosto che i sostantivi, che invece richiamano maggiormente la staticità, le classificazioni, gli *stock* (Bruni, 2005). E’ Weick (1993) poi a introdurre in particolare l’espressione “*organizing*” piuttosto che *organization*, per far riferimento al processo, piuttosto che al risultato, ed “all’organizzato” come esito dei processi di interpretazione e produzione di significato. Sulla stessa scia, Clegg e Hardy, nell’introduzione all’*Handbook of organization studies* del 1996, un volume che raccoglie parte della produzione più significativa degli studi organizzativi di quegli anni, e Cooper e Law (1995) in un noto intervento coevo suggeriscono appunto di far riferimento all’organizzare per sottolineare il processo che porta ad un esito, invece che assumerlo come dato. Di fatto si manifesta uno spostamento del paradigma da organizzazione intesa come attore collettivo che agisce in quanto entità a sé, e individualmente attraverso ciascuno dei suoi membri, alla prospettiva sociale e culturale dell’organizzare come processo fatto di tensioni, preferenze, negoziazioni, strategie e potere (Gherardi, Nicolini, 2004).

Progressivamente gli studi organizzativi abbandonano l’interesse per le strutture e focalizzano l’attenzione sui processi, sul divenire più che sull’essere. Se dallo studio delle *organizations* si passa dunque allo studio dell’*organizing*, e se persino la

già “dinamica” etichetta di *learning in organization* diventa più propriamente *learning in organizing* (Gherardi, 1998), un destino analogo è quello che spetta a *knowledge* che certi approcci fanno evolvere con un focus sul *knowing* (Blackler, 1995, 2005; Gherardi, 2000, 2006), prospettiva che sposta l’attenzione sulla dimensione pratica e sociale della conoscenza rispetto a quella astratta e individuale. Secondo tali approcci conoscere è usare la conoscenza, ovvero possedere conoscenza significa praticarla. E’ questa la visione nella quale conoscenza e pratica sono inscindibili, per la quale la conoscenza esiste solo nella pratica e le pratiche sono fatte di conoscenza. Le pratiche sono cioè il frutto del conoscere che permette di allineare attori umani ed artefatti in un sistema socio materiale e che costruisce e mantiene insieme l’*action net* (Czarniawska 2004). Conoscere, in altre parole significa essere in grado di partecipare alla complessa rete di relazioni tra persone, oggetti e attività (Gherardi 2000b, 2009). E’ questa appunto la prospettiva che studia la conoscenza come pratica ed il lavoro come pratica di conoscenza.

Per ordinare la letteratura di riferimento e presentare gli aspetti sui quali i diversi filoni di studio sulla conoscenza si sono soffermati, viene proposta una rappresentazione grafica in cui in un sistema a quattro quadranti generati dall’incrocio di due assi, sono riportati alcuni testi ed autori a cui si è fatto riferimento nella ricostruzione della cornice teorica (Figura 1.2).

I colori delle “bolle” collocate sulla mappa, indicano il settore e la tradizione di studi dei testi che rappresentano: Sociale, Cognitivo, Economico, letteratura di sfondo sull’Università. I due assi che incrociandosi determinano i quadranti sono orientati rispettivamente lungo la direttrice sociale/economico, in base al campo ed alla natura prevalenti delle riflessioni, e lungo la direttrice hard/soft in base all’approccio prevalente adottato nelle analisi. A partire dalla collocazione relativa dei testi e degli autori nei quattro quadranti (I quadrante: riflessioni economiche, approccio hard; II quadrante: riflessioni sociali, approccio hard; III quadrante: riflessioni sociali, approccio soft; IV quadrante: riflessioni economiche, approccio soft;) dei diversi autori e testi consultati, è possibile considerare le diverse prospettive che caratterizzano il tema della conoscenza. Possono quindi essere collocate sulla mappa le visioni della conoscenza come fenomeno cognitivo, come risorsa, come pratica, gli studi specifici sulla conoscenza nelle università, ovvero le diverse scuole e tradizioni di studi ed il relativo quadro dei dibattiti che i capitoli successivi si fanno carico di approfondire sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista della ricerca sul campo.

Il posizionamento relativo dei diversi contributi secondo le direttrici di studi sociali/economici, di approccio hard/soft e di livello di analisi micro/meso/macro disegna una mappa che, lungi dal voler costituire una rappresentazione definitiva degli studi sulla conoscenza negli ultimi decenni, è un tentativo di sistematizzare il materiale teorico a cui si è fatto riferimento nella ricerca di dottorato al fine di chiarire le molteplici sfaccettature del tema della conoscenza delle organizzazioni che poi si sono andate a cercare sul campo.

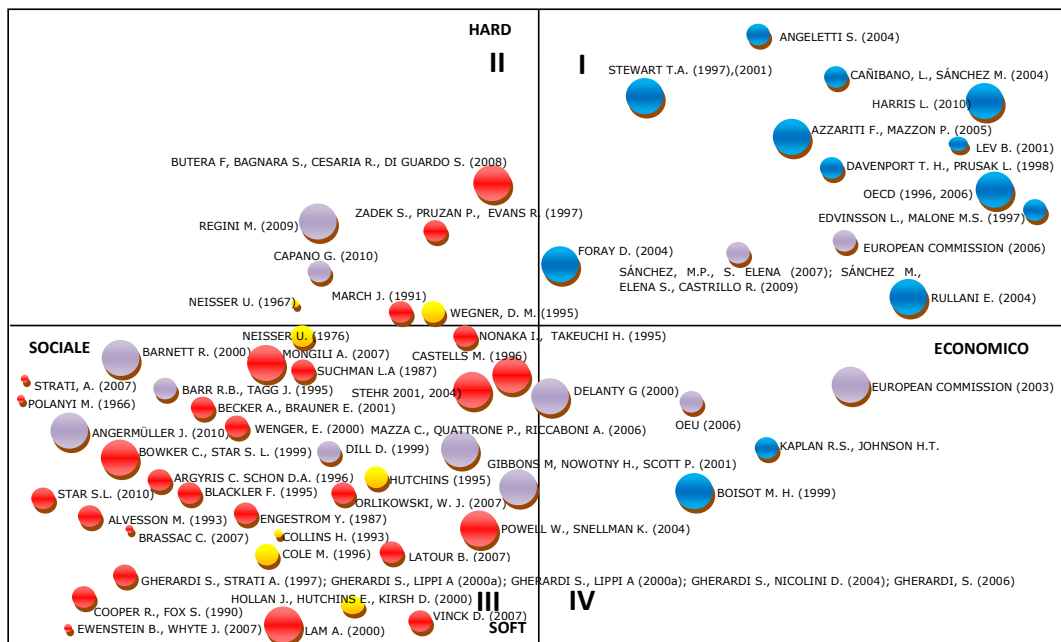
Figura 1.2 - Framing teorico e posizionamento di alcuni testi ed autori

Settore e tradizione di studi: **Sociale**, **Cognitivo**, **Economico**, letteratura di sfondo sull'**Università**

(X) Campo prevalente di riflessioni: Sociale/Economico

(Y) Approcci: Hard/Soft

(Ø) Tipo di analisi: Micro/Meso/Macro



In generale, è facile notare che la letteratura sull'Università, che è stata presa in considerazione come “sfondo” per questa ricerca, si colloca trasversalmente ai 4 quadranti incrociando le riflessioni sociali/economiche e gli approcci hard/soft. Il livello di analisi è meso, cioè a livello di organizzazioni universitarie, o macro, a livello del “campo organizzativo” delle *Higher Education Organizations*.

La letteratura che deriva dalle tradizioni di studi economici è ovviamente interamente collocata alla destra della mappa, ed in particolare in modo prevalente nel I quadrante, laddove si incrociano approcci hard e riflessioni economiche e il livello di analisi è in parte meso e prevalentemente macro.

Analogamente, la letteratura che deriva dalle tradizioni di studio sociologiche, sulle pratiche e sull'apprendimento, è interamente collocata nella parte sinistra della mappa, con una prevalenza nel III quadrante laddove si incrociano approcci soft e riflessioni socioculturali e socio materiali. Nel terzo quadrante trovano inoltre spazio le ricerche e gli studi che hanno come livello di analisi sia il micro, sia il meso, sia il macro, o che, come ad esempio nel caso dell'articolo di Alice Lam (2010), di fatto si soffermano su tutti i livelli di analisi.

La letteratura che deriva dagli studi di psicologia e sulla cognizione che sono stati presi in considerazione nella ricerca, in questa mappa si colloca in modo analogo alla letteratura sociologica. I testi indicati, infatti, sono studi che si muovono al limite tra le discipline e che devono la propria originalità proprio al

sovrapporre e integrare approcci e tradizioni di studio differenti. Al netto di rigorose collocazioni scientifiche, è interessante notare un possibile posizionamento dei testi di Neisser, fondatore della psicologia cognitiva: il suo libro del 1967 risente ancora di una visione di tipo cognitiva, ma in un certo senso “hard” della conoscenza, in cui il riferimento alle strutture mentali (quasi fossero materiali) ed all’analogia con il funzionamento delle macchine è ancora molto forte e quindi viene collocato nel II quadrante; il suo contributo di fine anni settanta viene collocato invece nel III quadrante, perché annuncia gli sviluppi che nei decenni successivi autori quali ad esempio Hutchins e Cole si faranno carico di maturare, avvicinando la psicologia cognitiva ad alcuni filoni di studio sociologico. A proposito di Cole, è sottile e solo orientativa la sua attribuzione alla tradizione di studi di psicologia, mentre si vede sulla mappa che il suo “collega” Engestrom, con cui ha lavorato per anni nello stesso dipartimento o con cui ha scritto numerosi contributi scientifici, è invece collegato alla tradizione di studi sociologici, a testimoniare il labile confine che, soprattutto da fine anni ottanta in poi del secolo scorso, è rimasto a separare le varie discipline negli studi sulla conoscenza.

I quadranti maggiormente popolati sono il I, che fa riferimento al campo prevalente di riflessioni di tipo economico ed all’approccio *hard* ed il III che fa riferimento alle riflessioni sociologiche e sull’apprendimento ed all’approccio *soft*.

Nel I quadrante in particolare sono rappresentati i contributi che considerano la conoscenza come una risorsa, come un asset intangibile che le organizzazioni ed in generale i sistemi economici devono riconoscere, razionalizzare e se possibile cristallizzare in vista di una valorizzazione economica. Sono studi in cui oltre all’accento sulla gestione, a volte prevale l’aspetto prescrittivo su quello descrittivo e la conoscenza viene indagata attraverso un approccio duro che mira a rilevarne soprattutto le dimensioni quantitative, mentre il livello di analisi è “macro”, ovvero considerato a livello di sistemi economici e “meso”, ovvero considerato a livello di organizzazione e di impresa. E’ in questo quadrante che trovano posto ad esempio gli studi sull’economia della conoscenza di autori quali Rullani, Drucker, (ed in misura relativamente minore in quanto con un focus in parte anche sociale) Foray, gli studi promossi da istituzioni internazionali quali la Commissione Europea e l’Oecd, i contributi sul *knowledge management* e quelli sul capitale intellettuale che da essi gemmano, interessati prevalentemente alla cristallizzazione ed alla valorizzazione anche economica delle risorse di conoscenza di autori quali ad esempio Stewart, Edvinsson, Sveiby, Lev.

Nel III quadrante sono collocati i contributi, di autori quali ad esempio, Gherardi, Wenger, Hutchins, Engestrom, che studiano la conoscenza da un punto di vista processuale e interazionista (oltre che, in un’accezione più ampia, anche i contributi della psicologia cognitiva storico-culturale) come qualcosa che sfugge alle razionalizzazioni ed alla codifica, prodotta dalle persone, incorporata negli oggetti, espressa nelle loro interazioni. Nel quadrante, oltre ai

filoni di studio riconducibili alla vasta categoria dei *practice based studies*, sono rappresentati anche gli studi sull'apprendimento, gli studi sociologici sulla gestione della conoscenza, gli studi sulla scienza e sulla tecnologia (di autori, tra gli altri, quali Suchman, Latour, Mongili) in cui la conoscenza viene studiata con approcci morbidi finalizzati non alla codificazione e quantificazione ma a rilevarne il ruolo nei sistemi sociali. Più è marcata la connotazione sociologica e l'approccio *soft* degli studi, più il livello di analisi è micro focalizzandosi sulla interazione degli individui nelle reti di pratiche organizzative.

Il II ed il IV quadrante sono invece meno popolati perché fanno riferimenti a studi meno caratterizzati secondo tradizioni consolidate e più di confine, o i cui autori si muovono superando le delimitazioni tradizionali tra le discipline, o perché fanno riferimento a visioni della conoscenza che nella ricerca sul campo sono state prese in considerazione in modo relativamente meno approfondito (ad esempio, la conoscenza come fatto cognitivo e mentale, ed in quanto tale espressione di aspetti “duri” quali le connessioni ed i meccanismi neurofisiologici, come ad esempio rappresentata nei primi studi di Nasseir ed in generale nel filone di studio cognitivista).

In particolare nel II quadrante sono riportati i contributi che studiano la conoscenza tralasciando le implicazioni economiche o comunque la prospettiva manageriale della gestione. Tali contributi coniugano un approccio duro che mira allo studio della conoscenza nelle sue forme cristallizzate o razionalizzate con un interesse prettamente sociologico (March) e organizzativista (Butera).

Nell'ambito del IV quadrante e nei pressi di esso sono invece riportati i contributi nei quali pur prevalendo un approccio morbido allo studio della conoscenza che permette di approfondirne gli aspetti più dinamici e processuali difficilmente circoscrivibili e codificabili, gli autori ed i ragionamenti sono orientati allo studio delle implicazioni di tale conoscenza nei sistemi economici, con particolare riguardo alla gestione e valorizzazione delle conoscenze. Sono posizionati in tale quadrante contributi come ad esempio quello di Boisot che studia la cultura organizzativa come un asset da valorizzare, anche economicamente, gli studi di Kaplan (ed in parte Mintzberg) sulla “decadenza” delle tradizionali misure del valore delle organizzazioni e sulla necessità di prendere in considerazione aspetti più processuali, gli studi promossi per il particolare campo dell'*higher education organizations* da istituzioni specifiche (Oeu – *Observatory of European University*) e dalla scuola “iberica” sul capitale intellettuale (Canibano, Sanchez) che cercano di coniugare approcci *hard* e *soft* e ragionano della valorizzazione competitiva sia delle risorse e conoscenza e degli asset intangibili sia delle pratiche di conoscenza.

Ci sono infine i contributi che hanno per forza di cose un posizionamento relativo a cavallo dei vari quadranti, come ad esempio i contributi di autori quali Castells, Stehr, Foray che nell'ampiezza e trasversalità delle loro analisi abbracciano aspetti di interesse sia economico sia sociale oltre ad approfondire ambiti sia micro che macro.

1.2 La conoscenza tra approccio sociale e economico

Come è diventato comune ascoltare non solo nei dibattiti sociologici o economici, ma ormai sui più comuni mezzi e circuiti di informazione, nel nord del mondo la società industriale sta gradualmente cedendo il passo all'economia ed alla "liquida" società dell'informazione e della conoscenza. Al rilievo assunto dal tema anche sui media e presso l'opinione pubblica hanno dato notevole impulso anche le Istituzioni dell'Unione Europea, a partire dal Consiglio europeo riunitosi a Lisbona nel marzo 2000 che ha conferito all'Unione l'ambizioso obiettivo di diventare "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", sancendo definitivamente ed istituzionalizzando una espressione ed una categoria di concetti ai tempi già di largo uso.

La progressiva transizione ad economia e società della conoscenza segna un cambiamento radicale, che ha profonde implicazioni culturali ed economiche.

Dal punto di vista culturale, soprattutto grazie all'apporto delle nuove tecnologie, mai come oggi è possibile produrre, condividere e socializzare conoscenze, e la possibilità di accesso alla conoscenza è la risorsa e insieme il bisogno fondamentale. In ogni ambito più si "conosce", più si "conta" e più ampi sono i margini di azione e le reti sociali nelle quali si può operare. Nella nostra quotidiana attività lavorativa, nella vita in genere, ci accade di sperimentare l'importanza del detenere informazioni e conoscenze, e della padronanza, soprattutto se in via esclusiva, di competenze e abilità. Sappiamo il vantaggio che esperienze, conoscenze e relazioni ci danno nei confronti di chi non ne possiede o ne è in condizioni di bisogno. L'epoca della economia della conoscenza e della società dell'informazione, è tuttavia anche epoca di grande confusione. Ci piovono addosso grandi quantità di informazioni e si moltiplicano i canali di veicolazione delle informazioni (Castells 1996), viviamo e lavoriamo immersi in una ecologia di dati e classificazioni (Bowker, Star 1999), cresce la stessa possibilità e capacità di produzione e accumulazione di conoscenza. In questo orizzonte molteplice e incerto, dobbiamo imparare a orientarci per salvarci dal rischio di "overdose" (Bauman, 2002). Nell'eccesso di informazioni e conoscenze raggiungibili, non sempre possiamo verificare lo spessore e l'autorevolezza delle fonti. Si pongono in termini completamente nuovi sia i problemi di esclusione dall'accesso alle conoscenze (con particolare riguardo alle conoscenze di interesse "pubblico" gestite dalle istituzioni e dalle amministrazioni) sia il tema dell'affidabilità delle fonti, dei detentori e dei contenuti della conoscenza (Stehr, 2004).

Dal punto di vista economico il valore è generato sempre di più da beni immateriali (Foray 2004; Rullani 2004), la conoscenza e il sapere, infatti, sono diventati le risorse che le aziende sempre più comprano e vendono, gli asset in base ai quali competono, i principali "oggetti" di transazioni sia intra-organizzative sia inter-organizzative. Nell'era "dell'economia della conoscenza" è diventato comune affermare che il "successo" di un'azienda o di un'organizzazione in generale, la possibilità di perpetuarsi nel tempo, di mantenere e ampliare le proprie sfere di influenza, dipendono, più che da fattori direttamente riconducibili a

grandezze finanziarie e patrimoniali, dall'insieme delle capacità e delle competenze delle persone che ne fanno parte, dal sapere cristallizzato in norme, procedure e nelle diverse "culture" organizzative, dai dati frammentati in innumerevoli *repository* e dal *know how* incorporato nei processi operativi, organizzativi e gestionali, dalle informazioni veicolate dalle tecnologie informatiche, e dal sapere scambiato attraverso rapporti e relazioni con clienti e fornitori, partner strategici, interlocutori istituzionali, territorio e comunità di riferimento, portatori di interesse in generale. Tali asset intangibili, definibili in senso lato "conoscenza", e ricondotti da alcuni autori alla categoria omnicomprensiva di "capitale intellettuale", sono ormai la principale "materia prima" del processo di creazione di valore, come conferma l'attribuzione da parte di molte multinazionali di gran parte del proprio valore a marchi, brevetti, *know how*, basi di dati, relazioni consolidate con clienti e fornitori³.

Come è noto, negli ultimi mesi il contesto su cui si era innestato l'interesse, oltre che degli addetti ai lavori, anche dell'opinione pubblica, e la specifica attenzione delle Istituzioni Europee e nazionali, sui temi della conoscenza in generale è radicalmente cambiato a causa della crisi economica mondiale ed europea in particolare che hanno spostato l'attenzione dei temi con necessità di approfondimento ed impatti sul medio-lungo periodo, e quindi non correlate ad un immediato conseguimento di maggiore efficienza, al fondo dell'Agenda.

In generale, tuttavia, il tema dello studio e della valorizzazione della conoscenza è ineludibile con particolare riguardo agli studi organizzativi, e continua ad essere approfondito e sviluppato sia nel campo degli studi economici sia negli studi sociali. Da una parte i primi si concentrano sulla descrizione, codifica e valutazione della conoscenza intesa come risorsa ed asset delle organizzazioni, dall'altra i secondi sono focalizzati sullo studio della conoscenza come pratica e sull'apprendimento, o sulla condivisione e comunicazione delle conoscenze legata ad aspetti quali accountability, trasparenza e affidabilità. Il tema della conoscenza e dell'apprendimento come pratiche situate in reti di comunità, inoltre, è ampiamente affrontato non solo dagli studi sociali ed organizzativi in generale ma anche negli studi manageriali, con particolare riguardo alla gestione e valorizzazione delle conoscenze.

Le organizzazioni sono dei luoghi privilegiati in cui avvengono "transazioni" di conoscenza. Su questo punto i diversi autori presi in considerazione, indifferentemente dall'approccio macro o micro al tema della conoscenza, sembrano essere d'accordo. Transazioni sia "della conoscenza" dal punto di vista economico, ovvero prodotta e codificata per essere venduta o comunque utilizzata

³ A tal riguardo, da un decennio a questa parte, periodicamente la rivista "Fortune" pubblica delle stime sull'incidenza degli asset intangibili sul valore di numerose corporation. In generale, e a livello aggregato, il riferimento sono i rapporti dell'OECD tra i quali si segnalano ad esempio OECD (1996), *The Knowledge-Based Economy*, OCDE/GD(96)102; OECD (2006), *Creating value from intellectual assets*, meeting of the OECD council at ministerial level.

per produrre valore (così tra gli altri autori quali Foray, Stewart, Rullani), sia “di conoscenza” intesa come flusso di apprendimento dal livello individuale situato nell’organizzazione ad apprendimento organizzativo, ovvero l’apprendimento individuale radicato entro situazioni e contesti materiali che si socializza e si oggettivizza in artefatti, procedure e routine organizzative (così, tra gli altri autori quali Lave, Wenger, Suchman, Gherardi).

Alcuni autori, indipendentemente dai rispettivi approcci di tipo micro o macro, affrontano la tematica della società e della economia della conoscenza alimentando il dibattito sull’utilizzo e sulla valorizzazione in termini economici delle risorse di conoscenza. La tematica della gestione della conoscenza è stata approfondita tra la fine degli anni novanta del novecento e l’inizio del decennio successivo dagli studi organizzativi-manageriali di autori quali, tra gli altri, Drucker, Sveiby, Stewart, Davenport, Edvinsson, i quali, partendo dall’assunto che dal punto di vista economico il valore è generato sempre di più da beni immateriali, e osservando in generale che la conoscenza e il sapere sono diventati le risorse che le aziende sempre più generano, comprano e vendono, gli asset in base ai quali competono, hanno posto le premesse teoriche per la valorizzazione degli asset intangibili delle aziende. Le *balanced scorecard*, il *knowledge management* e le metodologie che ruotano attorno alla concettualizzazione della conoscenza aziendale come *intellectual capital* (*Skandia navigator*, *Intangibile asset monitor*, etc.)⁴ sono solo alcuni rappresentativi esempi dei molti modelli di analisi della conoscenza delle aziende. Con particolare riguardo al capitale intellettuale, secondo questo paradigma di analisi il valore di un’azienda dipende da due principali “grandezze”: il capitale finanziario ed il complesso delle risorse intangibili legate alla conoscenza. Il capitale intellettuale aziendale consta di risorse eterogenee le quali possono tuttavia essere ricondotte, in prima approssimazione, a tre principali categorie: il capitale intellettuale umano (conoscenze, competenze, *know how* e abilità delle persone), il capitale intellettuale organizzativo (cultura organizzativa e conoscenze codificate in database, sistemi informativi, procedure, etc.) e il capitale intellettuale relazionale (risorse intangibili quali la fiducia, la propensione alla collaborazione, etc. sviluppate attraverso reti di relazioni e transazioni tra l’organizzazione e i suoi stakeholders)⁵. Differenti nelle soluzioni prospettate (sebbene, nella maggior parte dei casi, più nella forma che nella sostanza), tali modelli condividono un approccio di tipo economico e

⁴ Il testo di riferimento sulle *balanced scorecard* è KAPLAN R.S. NORTON D.P. (1996), *The Balanced Scorecard – Translating strategy into action*, Harvard Business School Press, Boston; l’ “*Intangibile asset monitor*” è descritto in SVEIBY K. E. (1997), *The intangible asset monitor*, in *Journal of human resource costing and accounting*, n. 2; sul *knowledge management*, tra gli altri, il contributo “classico” è il testo di NONAKA I. TAKEUCHI H. (1996), *The knowledge creating company*, Oxford university press Oxford; un altro contributo rappresentativo è DAVENPORT T. H., PRUSAK L. (1998), *Working Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston.

⁵ Così, ad esempio, EDVINSSON L. E MALONE M.S. (1997), *Intellectual capital: the proven way to establish your company’s real value by measuring its hidden brainpower*, HarperBusiness; STEWART T.A. (1999), *Il capitale intellettuale*, Ponte alle Grazie, Milano; ROOS J., ROOS G., DRAGONETTI C.N., EDVINSSON L. (1997), *Intellectual capital. Navigating the new business landscape*, Macmillan Press Ltd., London.

l'obiettivo di valorizzare le risorse di conoscenza, ovvero gli asset intangibili delle aziende.

Centrale e trasversale ai vari dibattiti è stata l'etichetta di “*knowledge management*” a cui sono stati ricondotti tra fine anni novanta e l'inizio del duemila numerosi studi sia di tipo teorico sia di tipo sperimentale sviluppati nell'ambito di diverse discipline. La stessa etichetta di origine è stata declinata diversamente a partire dalle radici delle due parole da cui è composta per essere meglio adattata a temi di interesse sociologico, cognitivo, economico, organizzativo, manageriale.

Altri autori si muovono su un livello di astrazione diverso e non strettamente legato alla gestione e delle conoscenze organizzative, al fine di indagare le implicazioni dei temi legati alla conoscenza sui sistemi sociali, o al fine di costruire la base necessaria per comprendere i processi di apprendimento e creazione di nuova conoscenza⁶. I dibattiti che fanno riferimento a questa prospettiva posizionano l'analisi rispettivamente al livello macro di “mondi”, “società”, “culture” o al livello micro degli “individui” e della loro partecipazione ed interazione in “comunità”, e condividono un'attenzione marcatamente sociologica al tema della conoscenza.

In generale la categoria concettuale di conoscenza continua ad essere una categoria polisemica e di frontiera che viene alimentata continuamente ed a cui fanno riferimento tradizioni e filoni di studio eterogenei. Da questo punto di vista rappresenta anche un terreno di incontro e confronto di ricercatori di diversa formazione e di conseguenza un'avvincente tema da indagare nelle sue innumerevoli sfaccettature. Ogni ricercatore può dunque eleggere il punto di vista che preferisce sulla conoscenza, sarà poi il proprio campo di ricerca a rivelargli quale delle varie sfaccettature, nel suo particolare campo, è più in luce delle altre.

1.3 La conoscenza come risorsa e come asset

Il tema della conoscenza è dunque presente da molto tempo in numerosi dibattiti accademici, ma è negli ultimi venti anni che emerge in modo diffuso e preponderante in alcuni di essi tanto da sconfinare dai settori di studio tradizionali ed affermarsi come oggetto e categoria concettuale centrale negli studi organizzativi. A partire dagli anni novanta l'etichetta di “*knowledge management*”, nelle sue varie declinazioni, si impone negli studi organizzativi trasversalmente ai

⁶ L'argomento è trattato dal punto di visto delle implicazioni sociali ed economiche ad esempio in FORAY (2004), *The economics of knowledge*, The MIT press, Cambridge., CASTELLS M. (1996), *L'età dell'informazione, La nascita della società in rete*, Egea, Milano; STEHR N. (2001), *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*, Sage, London; RULLANI E. (2004), *La fabbrica dell'immateriale*, Carocci, Roma. Un maggiore approfondimento a livello micro, con particolare riguardo all'attenzione per gli aspetti dell'apprendimento e delle pratiche è invece presente ad es. in GHERARDI S., NICOLINI D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma, ed in WENGER E.- McDERMOTT R - SNYDER W.M. (2002), *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*, Harvard business school press, Boston.

dibatti sociologici, economici, manageriali, manifestandosi come “parola chiave” in grado di sconfinare dai dibattiti e dalle ricerche accademiche alla pratica dell’organizzazione aziendale. Nell’arco di un decennio maturano diversi filoni di ricerca che “scoprono” la conoscenza, che viene identificata come la principale risorsa di cui dispongono le organizzazioni. Tali studi sono accumulati dalla visione della conoscenza come una risorsa e come un asset intangibile. In questa prospettiva l’analisi è orientata allo studio delle fonti, dei luoghi e dei processi di creazione e diffusione della conoscenza. Alcuni di tali studi, soprattutto quelli di orientamento manageriale, si pongono in modo particolare il problema della cristallizzazione e codificazione della conoscenza ai fini della sua gestione e valorizzazione. Dalla gestione della conoscenza prendono le mosse anche quegli autori che, analizzando la conoscenza codificata, studiano le classificazioni e le standardizzazioni che ne consentano la condivisione e la comunicazione. Il tema della organizzazione e della comunicazione della conoscenza codificata è interpretato in modo omnicomprensivo nelle pratiche di accounting, inteso come processo complessivo volto a tradurre in dati ed indicatori la conoscenza legata ad una determinata realtà affinché essa possa essere gestita, comunicata e valorizzata. Tra questi tipi di approcci si annovera anche il “Capitale Intellettuale” il quale gemmando dal *knowledge management* ne sovrappone alcuni aspetti al tema dell’accountability, nel tentativo di studiare la conoscenza delle organizzazioni in un modo razionalizzato e sistematizzato in grado di soddisfare esigenze di “conoscenza sulla conoscenza”.

E’ dunque il *Knowledge management* la categoria concettuale di rottura dei confini tra teorizzazioni e ricerche accademica e pratica manageriale. Come periodicamente avviene nella storia del *management* d’impresa per concetti e strumenti di analisi sviluppati in ambito accademico, anche l’interesse per il tema della conoscenza sconfinava dagli studi cognitivi e dagli studi sull’apprendimento all’ambito dell’economia aziendale ed alla pratica organizzativo manageriale.

La storia dell’etichetta di *knowledge management* (KM) si afferma alle soglie degli anni novanta, quando Karl Wiig (Wiig, 1993) la inserisce in un titolo di un suo libro e ne introduce i fondamenti durante una serie di eventi istituzionali che culminano con una conferenza allestita dall’Organizzazione Internazionale dei Lavoratori delle Nazioni Unite. Parallelamente Nonaka e Takeuchi in una serie di articoli affermano che “la capacità di creazione continua di nuove conoscenze diventa la principale fonte di competitività in una società della conoscenza”, e che la creazione di conoscenza è parte d un processo di socializzazione, condivisione e comunicazione. Nel 1995 questi ultimi due autori pubblicano il libro “*The knowledge creating company*” che diventa un classico sulla conoscenza comune sia al dibattito manageriale sia al dibattito sociologico.

Nonaka e Takeuchi, sulla scorta degli studi classici di Polanyi, distinguono due tipi di conoscenza. La conoscenza esplicita che si caratterizza per il fatto di essere facilmente razionalizzabile e cristallizzabile, che è in gran parte già codificata, di relativamente semplice interpretazione e trasferibilità, ovvero la conoscenza presente ovunque nelle organizzazioni sottoforma di documenti, database,

procedure, regole, etc. . La conoscenza tacita che è personale, difficile da razionalizzare, codificare, sistematizzare, condividere e comunicare, ovvero la conoscenza espressa dalle competenze e dalle abilità delle persone, dal conoscere e “saper fare senza saperlo”. Gestire la conoscenza significa sia organizzare e governare tutta la conoscenza esplicita che risiede nelle organizzazioni sia creare le condizioni perché la conoscenza tacita possa essere esplicitata in modo tale da permetterne la condivisione e la diffusione.

I due autori vanno poi oltre il concetto di gestione della conoscenza introducendo quello di “creazione di conoscenza”, su cui si innesteranno e prospereranno negli anni successivi i filoni di studio sull’innovazione all’interno delle imprese.

Secondo il modello che propongono, conoscenza tacita e esplicita non possono essere considerate entità assolutamente separate, essendo piuttosto dimensioni mutuamente complementari che interagiscono tra loro in un continuo processo di interazione e trasformazione in cui consiste il processo di creazione della conoscenza.

Il modello sviluppato da Nonaka e Takeuchi si basa sul presupposto per cui la conoscenza umana si crea e si diffonde attraverso l’interazione sociale tra conoscenza tacita e esplicita. E’ un processo sociale di conversione della conoscenza, di natura interattiva e con sviluppo a spirale, che avviene tra soggetti e ch può esulare i limiti delle stesse entità organizzative formali.

Identificare nella interazione sociale il presupposto per la creazione di conoscenza è una acquisizione centrale nei dibattiti sulla conoscenza che ne spiega l’ampio seguito trasversale sia negli studi sociologici e organizzativi sia nelle teorie e pratiche manageriali. I primi tuttavia, oltre a riferirsi a passaggio da apprendimento individuale ad apprendimento organizzativo piuttosto che a ciclo di creazione della conoscenza, hanno affrontato e sviluppato soprattutto il tema dell’interazione sociale come presupposto per creare conoscenza (come si vedrà nel successivo paragrafo), i secondi si sono invece soffermati soprattutto sugli aspetti di razionalizzazione e sistematizzazione delle conoscenze.

A partire da metà anni novanta la categoria concettuale di gestione della conoscenza inizia il suo processo di istituzionalizzazione e dall’ambito degli studi e delle ricerche accademiche intraprende il “viaggio delle idee” (Czarniawska 1995) che la conduce alla entusiastica adozione da parte delle società di consulenza in management e contestualmente ad entrare nei convegni e nell’orizzonte dei manager di grandi imprese multinazionali. Nel successivo decennio, progressivamente il KM sarà oggetto di un’attenzione sempre maggiore da parte delle imprese, godendo di alterne fortune sia con riferimento alle dimensioni dell’azienda in cui alcuni suoi strumenti e pratiche vengono sperimentate, sia con riferimento ai mercati ed ai contesti in cui operano, e molte società nella realizzazione delle infrastrutture necessarie alla sua implementazione investono capitali ingenti.

Nella pratica manageriale si afferma infatti essenzialmente come insieme di strumenti atti a permettere il controllo ed il governo delle conoscenze da parte del

top management ai fini di una sua valorizzazione, per trarne cioè una utilità sia organizzativa sia economica. Da questo punto di vista il KM si configura come estremo tentativo di razionalizzazione di tutto il patrimonio di conoscenza intangibile che risiede nelle persone e nelle loro interazioni, e di appropriazione di tale conoscenza da parte dell'organizzazione. Si tratta in altre parole di un'ulteriore manifestazione della esigenza di efficiente uso delle risorse, secondo appunto la prospettiva che vede nella conoscenza una risorsa ed un asset delle aziende. A tale finalità gran parte delle esperienze di KM affiancano comunque quella di condivisione e diffusione tra le persone delle conoscenze, non soltanto per consentire la creazione di nuova conoscenza, ma anche per permettere alle persone di lavorare meglio, di apprendere, di crescere. Tra le due finalità è stata certamente la prima a prevalere in termini di investimenti e di maturazione di esperienze, mentre la seconda è stata prevalentemente usata in modo "cosmetico" ed è rimasta a livello di meri esercizi organizzativi.

Gli investimenti e le esperienze sono dunque proliferati soprattutto in direzione della dotazione di infrastrutture tecnologiche atte a supportare l'organizzazione della conoscenza, tanto che nella pratica manageriale il *knowledge management* si è spesso sovrapposto e appiattito sulla diffusione degli strumenti dell'*Information and Communication Technologies*, che parallelamente smettevano di essere una prerogativa delle grandi imprese per entrare stabilmente nella grande maggioranza di organizzazioni lavorative. Il mondo del lavoro negli ultimi vent'anni è stato caratterizzato dalla costante informatizzazione di tutte le attività. Gli strumenti informatici hanno permesso la razionalizzazione di molti processi lavorativi e la drastica riduzione di alcune voci costo della gestione (sebbene in alcuni casi siano diventati la voce più importante degli investimenti). In generale, hanno soprattutto permesso l'accumulo, la gestione, l'indicizzazione e la distribuzione delle informazioni con grandi potenzialità dal punto di vista della quantità e velocità di diffusione della conoscenza. Tali potenzialità sono apparsi a molte aziende come gli strumenti a cui la categoria concettuale di KM poteva dare una funzione di razionalizzazione e organizzazione della conoscenza di livello più alto della mera digitalizzazione. Dalla codifica e dall'accumulo di conoscenze codificate e digitalizzate sotto varia forma, gli strumenti di *Information and Communication Technologies* sono passati ad essere considerati "il proseguimento della teoria del *Knowledge management* con altri mezzi" per le potenzialità di sedimentazione, sistematizzazione e condivisione della conoscenza che offrono.

Dal KM in poi, saccheggandone il bagaglio concettuale e le esperienze di applicazione, da fine anni novanta continuano a susseguirsi filoni di studio e pratiche di gestione aziendale fondati sulla centralità delle risorse di conoscenza nelle organizzazioni lavorative. Dalla gestione della conoscenza si passa alla gestione dell'apprendimento, agli asset intangibili, al capitale intellettuale, alle *balance scorecard*, alla *business intelligence*, all'*open innovation*, etc., in un susseguirsi di mode o sistemi di concetti che si radicano nella ricerca. Il successo di alcuni di essi è testimoniato dal recepimento nell'ambito di consessi quali le Istituzioni Europee (European Commission 2003, 2005, 2006), l'Oecd (Organisation For Economic Co-Operation And Development 2003.), le Nazioni Unite, sia nella forma della

produzione di documenti e ricerche sia nella forma di progetti e nella promozione di iniziative di lavoro sulla conoscenza. Come si avrà modo di approfondire nei successivi capitoli, inoltre, i temi del KM e del capitale intellettuale hanno trovato una notevole eco in particolari ambiti istituzionali quali quello oggetto di studio, ovvero nel contesto delle *Higher Education Organizations*.

Nelle ultime stagioni, nonostante la progressiva istituzionalizzazione dei suoi concetti, e di quelli da essi derivati, il KM, così come si è visto per le etichette di società ed economia della conoscenza, nell'ambito della ricerca accademica è una categoria che conosce un calo di interesse da parte degli studiosi, ed è comunque sottoposto ad una riflessione di orientamento prevalentemente critico. Come segnala Silvia Gherardi (Gherardi 2006), il *knowledge management* ha rappresentato una buona occasione per i manager delle aziende di aumentare il proprio controllo ed il proprio potere, e comunque nella pratica si è fondato sul fraintendimento che ha portato a rilevare prevalentemente la conoscenza che in qualche modo potesse essere oggettivizzata e codificata, emarginandone o ignorandone completamente tutte le altre manifestazioni. Si sono cioè spesso confusi informazioni, dati, indicatori e tutto ciò che è potenzialmente trattabile digitalmente con la conoscenza *tout court*.

Non basta tuttavia adottare una etichetta ed utilizzare superficialmente degli strumenti tecnologici per gestire la conoscenza, crearne di nuova ed innovare. Come è ovvio, chiamare *knowledge management system* un *Information System* “non cambia nulla dal punto di vista organizzativo, eccetto, forse, aumentare le dimensioni ed il numero dei dipartimenti di informatica” ed il potere dei loro manager.

1.4 La conoscenza come pratica sociale, situata e distribuita

Il *knowledge management*, soprattutto nelle applicazioni aziendali, tende a trascurare la visione processuale della conoscenza e gli aspetti più irriducibili alla cristallizzazione e sistematizzazione in risorse e asset, per quanto “intangibili”. Nonostante Nonaka e Takeuchi abbiano, sin dall'inizio della loro elaborazione teorica (che pure ha avuto tanto successo soprattutto nell'ambito delle esperienze manageriali ed aziendali di valorizzazione delle risorse di conoscenza), rilevato anche la dimensione processuale della conoscenza che viene creata nelle interazioni tra soggetti, il tema viene affrontato in termini più centrali da altri filoni di studi teorici ed esperienze di applicazione. Tali studi, prendendo le mosse dal riconoscimento della natura personale e tacita della conoscenza così come individuata dagli anni sessanta del novecento da Polanyi, ovvero dalla conoscenza definita come quel qualcosa che sappiamo di possedere ma che difficilmente riusciamo a spiegare a parole, hanno più recentemente affrontato il tema della conoscenza che resiste alla

razionalizzazione. Tra di essi, alcuni si sono soffermati sulla natura mentale e cognitivista (sottolineando l'aspetto di mente come sorta di scatola nera da studiare in cui la conoscenza viene creata e trasformata in contrapposizione alla tradizione comportamentista dell'azione come risposta ad uno stimolo non mediata da processi cognitivi...) della conoscenza e dell'apprendimento, altri in contrapposizione ad essa sulla visione sociale della conoscenza e dell'apprendimento come partecipazione e interazione nelle pratiche.

E' in particolare quest'ultima una visione alimentata dai contributi di numerosi autori di estrazione ed interesse scientifici eterogenei che concorrono ad una definizione di conoscenza come pratica sociale, partecipata, distribuita. Si tratta di contributi in materia di conoscenza che fanno riferimento alla letteratura sociologica, culturale, agli *science and technology studies* (STS) ed in particolare alla "carovana", così come definita in un recente articolo da Gherardi, Nicolini, Verzelloni (2010), dei Practice Based Studies che contempla i lavori di autori quali ad esempio Gherardi, Nicolini, Schatzky Wenger, Lave, Suchman, Latour, Bowker, Star, etc. . Al tema dello studio della conoscenza delle organizzazioni si legano progressivamente concetti quali reti di pratiche, comunità di pratica, traiettorie di apprendimento individuale, apprendimento organizzativo, partecipazione ed interazione, attività situata, attori umani e attori non umani (oggetti, infrastrutture di conoscenza come database e sistemi informativi), oggetti frontiera, ambienti tecnologicamente densi, etc. .

All'etichetta di *practice based studies* (PBS) è possibile ricondurre tutti i contributi che studiano l'interazione e la partecipazione di attori umani e non umani in contesti specifici, in presenza di regole normative e culturali che determinano il sistema di interpretazione e la divisione dei ruoli socialmente riconosciuti e condivisi (Bruni, Gherardi 2007).

Tali studi, nei quali si cimentano autori di estrazione ed esperienza teorica e pratica diverse, si caratterizzano per considerare la conoscenza come pratica, in una visione secondo cui conoscere è usare la conoscenza, ovvero possedere conoscenza significa praticarla. E' questa la prospettiva nella quale conoscenza e pratica sono inscindibili, per la quale la conoscenza esiste solo nella pratica e le pratiche sono fatte di conoscenza. In altre parole conoscere è usare la conoscenza nella pratica, è agire conoscenza, e dunque la stessa "conoscenza ha cambiato statuto nella società post-industriale e può essere analizzata al pari di ogni altra attività umana" (Bruni, Gherardi 2007).

Le diverse prospettive che concorrono alla visione della conoscenza come pratica prendono le mosse tanto dal rifiuto di considerare la conoscenza come qualcosa di codificabile o comunque come una risorsa, quanto dal superamento della concezione mentale e razionale della conoscenza e dell'apprendimento. Apprendere non significa acquisire un corpo definito di conoscenze che sono possedute dagli individui ed immagazzinate in una parte della loro mente sotto forma di connessioni neuronali, bensì apprendere è partecipare socialmente, cioè interagire con altri attori, in pratiche situate. Le pratiche sono fatte di conoscenza e la conoscenza non è qualcosa di statico incorporato in un oggetto, codificato in

un dato, sistematizzato in una infrastruttura informativa, ma è una conoscenza, ovvero un conoscere come processo (Gherardi 2000).

Lo studio della conoscenza come pratica consente da una parte di vedere e catturare tutta la densità informativa che invece lo studio della conoscenza come asset porta a perdere, dall'altra consente anche di superare la concezione secondo la quale la conoscenza è una risorsa cognitiva frutto di processi di apprendimento che avvengono nella mente degli individui.

Con riferimento al primo aspetto, se è vero come insegna Polanyi che non tutta la conoscenza può essere tradotta, che esistono degli ampi margini di conoscenza che non soltanto è difficilmente codificabile e comunicabile, ma che in generale è irriducibile a una forma che possa essere espressa, e se ci sono ambiti e meccanismi della conoscenza e dei processi di apprendimento che gli approcci basati sugli asset intangibili non riescono a cogliere ed ad approfondire, è evidente che questo vuoto non può che essere colmato dallo studio delle pratiche. Nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, d'altra parte, sono particolarmente ampi i margini di saperi pratici non formulabili, ovvero di tutto quello che non si conosce in altro modo né non inscindibile dalla pratica (Polanyi, 1966). In tale tipologia di organizzazioni, infatti, la conoscenza che viene in rilievo con maggior peso non è tanto (o comunque non solo) il portato delle risorse cognitive (sulla cui preminenza insistono non soltanto gli studi di ambito psicologico), delle capacità e dello *stock* di sapere di cui i singoli individui sono portatori, bensì è la conoscenza che lega gli attori nelle pratiche (“la natura situata dell'apprendimento, della comprensione e della memorizzazione delle conoscenze è il tema centrale”, Gherardi, Nicolini 2004), che è continuamente appresa e trasformata dai singoli individui direttamente nel contesto in cui sono inseriti e che poi in parte ridiventa, traducendosi ulteriormente, patrimonio organizzativo, conoscenza in qualche modo “*embedded*” nelle pratiche (Gherardi, Nicolini, 2004).

In altre parole, il lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, si configura come una rete di pratiche nelle quali avvengono continuamente l'apprendimento e la creazione/traduzione di conoscenze che danno vita a saperi esperti che rimangono in parte incorporati (in qualche modo, si potrebbe dire, *embodied*) e taciti negli attori ed in parte sedimentano in cultura organizzativa, routine, infrastrutture di conoscenza, oggetti in generale.

Il concetto di pratica ha una lunga tradizione sociologica ed è ben distinto da altri concetti ad esso contigui come ad esempio processo, procedura, routine. In realtà più che un concetto quello di pratica è una categoria concettuale nella quale è possibile far confluire etichette e significati di varia provenienza che concorrono ad una definizione esito della loro integrazione.

Ogni pratica è una pratica di conoscenza, ovvero qualsiasi pratica (e nelle organizzazioni lavorative, le pratiche di lavoro) è il risultato dell'uso e della creazione di conoscenza da parte degli attori che “fanno” ed interagiscono in un contesto. Nel concetto di pratica il “*doing*” ed il “*knowing*” si sovrappongono, ovvero partecipare ed interagire in una pratica significa sia acquisire conoscenza in

azione sia un modo per perpetuare tale conoscenza, per crearne di nuova, e per produrre e riprodurre la società (Gherardi 2000). Apprendere, conoscere, creare conoscenza sono aspetti inscindibili che si fondono della pratica.

La pratica della conoscenza è sociale in quanto esito della partecipazione e della interazione degli attori, ciascuno a sua volta apporto di conoscenze pregresse sedimentate e stratificate in comportamenti, convinzioni, esperienze maturate socialmente.

Quando si fa riferimento al concetto di pratica, si fa sempre riferimento all'azione di attori, sia umani sia non umani. La pratica è cioè l'effetto congiunto di persone e cose che "fanno" qualcosa insieme. Ogni campo organizzativo è il risultato della commistione di oggetti e soggetti che si influenzano a vicenda, che partecipano alla negoziazione delle pratiche e che determinando il cambiamento costante delle pratiche stesse. Più che di attori si parla più propriamente di "attanti" umani e "non umani" (Callon 1986; Latour 2005). Nello studio delle pratiche cade la tradizionale distinzione tra agenti umani dotati di volontà, che "fanno o non fanno" in un contesto, e oggetti che sebbene non dotati propriamente di volontà sono portatori della conoscenza in essi sedimentata e incorporata ed attraverso essa interagiscono con gli attori umani sollecitandoli ad agire o a non agire. Le pratiche sono popolate da una ecologia di attori umani, infrastrutture, artefatti, tecnologie, cose. Gli attori non umani perdono il carattere passivo attribuito loro dalla visione determinista statica della tecnologia e divengono partecipanti attivi nella negoziazione delle pratiche. Superando la visione determinista, gli oggetti e le tecnologie assumono significato considerati in relazione agli altri attori con i quali interagiscono ed al contesto in cui hanno luogo le pratiche.

Oltre agli attori, umani e non umani ed alle loro azioni ed interazioni, nello studio delle pratiche è infatti fondamentale prendere in considerazione il contesto. Ogni pratica è cioè una pratica sociale agita da un insieme più o meno ampio di praticanti con diversi livelli di partecipazione che si riconoscono reciprocamente come partecipanti di un fare situato in un contesto socialmente riconosciuto (tempo, cornici interpretative, culture, etc.). Le pratiche, anche quando sono orientate a finalità rigorosamente individuate, non avvengono mai in astrazione dal contesto ed in un vuoto sociale. Ogni pratica e ogni fare è situato (Suchman 1987), ovvero è mediato dalle conoscenze precedentemente apprese, dagli oggetti, dalle tecnologie, dalle regole, dalle norme formali e informali, dalle culture sedimentate nel tempo, dai luoghi, dallo stesso "corpo" degli agenti.

La combinazione che si verifica in ogni pratica situata tra persone, oggetti, contesto definisce la conoscenza come conoscenza distribuita. E' questo un concetto che nasce negli studi sulla cognizione e nel rifiuto della dimensione esclusivamente mentale ed individualistica della conoscenza (Hutchins 1995, 2000; Cole, Engestrom 1993; Cole 1996; Engestrom 1996, 1997). In particolare secondo la teoria della cognizione distribuita sviluppata dapprima da Edwin Hutchins e recuperata successivamente da molti altri studiosi, La conoscenza umana e la sua rappresentazione è distribuita nella mente di più persone, negli strumenti e negli artefatti presenti nell'ambiente. La conoscenza che una persona è in grado di

utilizzare per affrontare le situazioni reali e risolvere problemi non è solo quella presente nella sua struttura cognitiva, ma anche in altre menti e memorie e oggetti di conoscenza (ed oggetti in generale) come un libro, un manuale, un testo scientifico, un database, un sistema informativo, etc. . L'unità di analisi è un sistema conoscitivo composto dall'insieme delle persone e degli strumenti che adoperano, in cui la conoscenza non risiede unicamente nelle menti delle persone, ma anche negli artefatti, nell'ambiente in cui vivono o lavorano, nella rete di relazioni sociali e culturali in cui sono costantemente inseriti. Pur partendo dalla tradizione di studi psicologici, le ricerche sulla cognizione distribuita contribuiscono in modo significativo allo sviluppo della categoria concettuale di pratica arricchendola di significati e di strumenti di analisi.

Il concetto di pratica, in numerosi filoni di studio, è accompagnato strettamente da quello di comunità (Lave, Wenger, 1991; Wenger 2000), intesa come ecologia di attori o come attore reticolare che agisce la pratica. Anche in questo caso il concetto ed il suo abbinamento a quello di pratica ha avuto una notevole fortuna sia negli approfondimenti di ricerca sia nelle esperienze di applicazione manageriale. Una comunità è un insieme dai confini sfumati, che non corrisponde quasi mai ad una entità organizzativa formalmente individuata, nella quale gli attori partecipano ed interagiscono diversamente a seconda della rilevanza che si riconoscono reciprocamente. Gli attori possono partecipare a diverse comunità ed all'interno di esse seguono delle traiettorie che ne mutano il posizionamento ed il ruolo nel tempo. La comunità di pratica è il contenitore aperto nel quale la conoscenza viene creata, sedimentata, appresa, elaborata, condivisa.

Le comunità di pratica o più sinteticamente "le pratiche" sono legate in reti più o meno complesse e dalla configurazione mutevole da soggetti (Wenger 2000) e oggetti frontiera (Star, Griesemer 1989; Star 2010; Vinck 2007; Trompette, Vinck 2010; Mongili 2007) che partecipano a pratiche, contesti e mondi diversi travasando conoscenza dall'uno all'altro. La conoscenza viaggia all'interno delle reti arricchendosi e trasformandosi incessantemente, seguendo traiettorie e destini a volte imprevedibili a seconda della interazione di attori e contesto.

Nel complesso il bagaglio di concetti e strumenti di analisi offerto dai *practice based studies* si delinea come un patrimonio che si arricchisce continuamente di contributi in grado di fornire prospettive e punti di vista di grande interesse per lo studio della conoscenza organizzativa. Il dibattito sulle pratiche ha avuto nel corso degli ultimi dieci anni il suo culmine e non accenna a calare nell'interesse degli studiosi, tanto che una rivista scientifica di riferimento del settore come "*Organization Studies*" continua a seguirne lo sviluppo con la pubblicazione di numerosi contributi e numeri speciali tra "*practice turn*", "*re-turn to practice*", "*practice lens*", etc. . Al di là del seguito e del successo delle varie etichette, è nello studio sul campo che il bagaglio di concetti e strumenti dei PBS dimostra le sue potenzialità ermeneutiche per la comprensione e l'analisi della conoscenza all'interno delle organizzazioni.

1.5 Le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza

Come noto, la parola organizzazione sia nelle tradizioni di studi sociali ed economici sia nella vulgata comune, ha un duplice significato. Indica allo stesso tempo una entità, ovvero un gruppo di persone e un insieme di strumenti formalmente identificati per raggiungere uno o più obiettivi comuni, ed un'azione, ovvero il tener insieme e coordinare i vari elementi che consentono il raggiungimento di uno o più obiettivi (Bonazzi 2006).

Tra le varie tipologie di “*organization*” e “*organizing*”, una organizzazione ad alta intensità di conoscenza è un'istituzione ideale in cui viene creata, sviluppata, lavorata e diffusa conoscenza (Alvesson 1993; Davenport, Prusak 1998; Drucker 1999; Butera 2008; Rullani 2004). I membri di un tale tipo di organizzazione vivono contemporaneamente il ruolo di consumatori (la conoscenza è la materia prima in ingresso del lavoro di cui sono attori), di produttori (come risultato dei processi di apprendimento individuali e organizzativi) e di distributori di conoscenza (come output dei processi e delle pratiche di lavoro). In un tale tipo di organizzazione, è la conoscenza che fluisce nei processi e nelle pratiche di lavoro che ne determina l'orientamento. Laddove non sono necessariamente le strutture e le ingegnerie organizzative (organigrammi, gerarchie, tecnologie, fattori economici e di mercato, etc.) a determinare il contesto in cui agiscono gli attori, infatti, è la conoscenza in sé ed il modo in cui viene comunicata, mediata e gestita dai vari attori a determinare l'andamento delle pratiche.

Tali organizzazioni si distinguono inoltre per la consapevolezza percepita diffusamente tra i loro membri della centralità delle risorse e dei processi di conoscenza nella realizzazione della missione istituzionale propria dell'organizzazione. Conoscenza dunque come materia prima che l'organizzazione trasforma, come flusso che l'attraversa costantemente, come “bene” scambiato tra i suoi membri e con gli *stakeholders*, come input e output dei “processi produttivi”, come risorsa su cui è fondata l'organizzazione, tutti elementi che concorrono a renderle organizzazioni in cui compiere un avvincente viaggio di ricerca dei luoghi, degli attori, degli oggetti e delle pratiche legate ai processi di creazione, apprendimento, gestione e comunicazione della conoscenza.

In generale, l'aumento della incidenza della conoscenza tra i fattori produttivi più rilevanti del lavoro contemporaneo ha determinato un grande cambiamento del lavoro e dei processi di produzione ed organizzazione. In particolare, studiare la conoscenza nelle organizzazioni in cui è l'elemento predominante significa dunque studiare il lavoro tout court in tali tipi di organizzazione. In altre parole nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, il lavoro coincide con le pratiche di conoscenza, lavorare è conoscere e utilizzare conoscenza.

La centralità delle risorse di conoscenza e degli asset intangibili in un'organizzazione e nelle pratiche di “*organizing*” è un tema che negli ultimi anni è sempre più approfondito in studi sia di carattere economico sia sociologico. Da una parte attiene soprattutto alla rilevazione, descrizione e valorizzazione

organizzativa delle risorse di conoscenza, dall'altra le riflessioni si concentrano prevalentemente sui processi di apprendimento e sulle pratiche di accountability per garantire trasparenza e affidabilità.

La letteratura sulle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza è tanto vasta quanto eterogenea nelle definizioni. In generale, se si fa riferimento ai dibattiti sulla società e sulla economia della conoscenza le diverse definizioni proposte consentono di riconoscere praticamente in qualsiasi organizzazione un'alta intensità di conoscenza dei processi lavorativi. Non mancano tuttavia contributi che a partire da una critica generale a tali etichette sostengono che in realtà non ci sarebbe nessuna differenza tra organizzazioni "pre" e "post" economia della conoscenza e che l'intensità e la centralità dei contenuti di conoscenza è una caratteristica connaturata (ed invariata nel tempo) ad ogni organizzazione.

Al di là di una definizione univoca, se si vogliono trovare in letteratura delle caratteristiche su cui gli studi che fanno riferimento alla etichetta di organizzazioni ad alta intensità di conoscenza convergono, è possibile ad esempio citare le seguenti.

- La loro risorsa più preziosa, l'input e l'output dei processi produttivi nonché la scatola nera che li trasforma è la conoscenza. – beni materiali, patrimoniali e finanziari sono di importanza secondaria (Senge 1992; Drucker 1999).
- La raccolta e la lavorazione di nuove informazioni e conoscenze è essenziale per la vita dell'organizzazione (Stewart 1997, 2001).
- Sono flessibili e hanno gerarchie organizzative in genere piuttosto piatte (Drucker 1999; Edvinsson, Malone 1997).
- Le strutture organizzative si basano su processi e progetti, piuttosto che su atti e programmi e le strutture organizzative devono poter essere adattive piuttosto che burocratiche (Mintzberg 1996).
- Producono prodotti e servizi personalizzati utilizzando stretti rapporti con i loro clienti, fornitori portatori di interesse in generale (Edvinsson, Malone 1997; Kaplan, Norton 1996).
- Il contesto ed il mercato in cui operano cambia molto rapidamente, richiedendo un riallineamento quasi in tempo reale delle strategie e dei modelli di comportamento (Foray 2004; Rullani 2004).
- Il ruolo delle persone che vi lavorano, i cosiddetti lavoratori della conoscenza, è meno gerarchizzato e strutturato, il lavoro è poco ripetitivo ed a volte imprevedibile, richiede autonomia, orientamento alla soluzione dei problemi, capacità di lavorare in gruppo e condividere conoscenze (Alvesson 1993; Butera 2008).

E' evidente che almeno una delle precedenti caratteristiche è di facile riscontro in una grande porzione di organizzazioni lavorative contemporanee, con particolare riguardo ai settori della ricerca, delle tecnologie, dell'educazione, della sanità e dei servizi in generale, della produzione industriale ad alto tasso di innovazione. Sebbene probabilmente la maggioranza delle persone che in esse lavorano non si definirebbero propriamente "lavoratori della conoscenza", è certo indubbio l'alto contenuto di conoscenza del loro lavoro.

In generale, l'origine della parola organizzazione (dalla lingua antica: *οργανον* - *organon*- attrezzo) fa riferimento all'essere insieme ed al tenere insieme elementi riconducibili non soltanto a persone ed oggetti comunemente intesi, ma anche in generale a tutta la conoscenza che sotto varie forme alimenta l'azione comune per il raggiungimento di uno o più obiettivi comuni. Una manifestazione emergente e comune della conoscenza su cui si fondano le organizzazioni contemporanee, particolarmente rilevante per quelle che sono state definite le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, è rappresentata dalla grande quantità di dati prodotti dalle organizzazioni su se stesse e sulle attività lavorative che vi hanno luogo. Ogni organizzazione è dunque anche un'organizzazione intesa sia come insieme di dati, indicatori, conoscenze codificate, sia come insieme delle pratiche che li creano, gestiscono, condividono ed elaborano (Boisot 1992).

Tale fenomeno è dovuto a diversi fattori, ed è riconducibile in prima approssimazione all'incrociarsi, negli ultimi venti anni, di elementi quali l'esplosione e la capillare diffusione delle tecnologie dell'ICT con le conseguenti illimitate potenzialità di produzione, conservazione, riutilizzo e diffusione dei dati (Foray 2004; Rullani 2004), la sempre maggiore e quasi bulimica esigenza di informazione qualsiasi utilizzo se ne faccia (o anche fine a se stessa) (Castells 1996), l'emergere ed il consolidarsi nell'ambito delle organizzazioni di impresa private, e successivamente del diffondersi in ogni ambito organizzativo, dei principi (efficienza, efficacia, economicità, qualità, valutazione, etc.) riconducibili all'etichetta del New Public Management.

Da quest'ultimo punto di vista, se si fa riferimento alle organizzazioni pubbliche a cui in particolare il NPM si riferisce, l'imponente accelerazione alla produzione di informazioni digitalizzate, dati, indicatori, in generale conoscenze codificate, è stato dato dalle due categorie concettuali di "controllo" e "valutazione" la cui introduzione ha avuto conseguenze dirompenti sia sull'attività dell'organizzare sia sugli aspetti formali delle organizzazioni. Tale processo sta portando inevitabilmente ad una sempre maggiore produzione ed alimentazione di sistemi informativi di natura diversa ed eterogenea, creati in modo incrementale per esigenze specifiche ma espressione della stessa tendenza, non senza un grave sforzo lavorativo ed organizzativo.

In un certo senso, paradossalmente alla perdita di "densità" del processo di "riduzione della complessità", che si compie inevitabilmente nella codificazione e razionalizzazione di ogni conoscenza (Bowker, Star 1999) in dati ed in indicatori, rischia di corrispondere anche un'imponente "aumento della complicatezza" dovuto alla difficoltà di raccogliere e gestire un così crescente patrimonio informativo.

Per quanto dunque le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza siano anche "organizzazioni di dati" e conoscenze cristallizzate e codificate, in esse è soprattutto particolarmente evidente il contenuto di conoscenza espresso dalla interazione degli attori nelle pratiche. Il lavoro delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, infatti, ha caratteri peculiari che l'approssima agli attributi di instabilità, incoerenza, dinamicità, trasformatività che la teoria sulle

pratiche riconosce come aspetti caratterizzanti della conoscenza (Gherardi, 2000; Wenger, 2000)

Studiare la conoscenza ed i processi di apprendimento in organizzazioni di tale tipo, aderendo alla visione della conoscenza e dell'apprendimento come pratica sociale, situata, distribuita, significa studiare il lavoro come costruzione di saperi pratici. Significa in altre parole concentrare l'attenzione sulle diverse pratiche e sui processi di apprendimento individuali e organizzativi che abitano un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza, sugli attori umani e non umani da cui a loro volta sono abitate, sulla partecipazione ed interazione degli attori situate in un contesto, ovvero in un tempo ed in un luogo ed in una cornice frutto della sedimentazione dei precedenti processi di conoscenza. Da questo punto di vista, e considerando gli attori in un'accezione più ampia dei soggetti umani, il lavoro si configura come una rete di pratiche nelle quali competenze e funzioni sono socializzate e mediate anche da artefatti che organizzano e costellano l'attività quotidiana (documenti, computer, database, infrastrutture di conoscenza etc.). Nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza il lavoro si sviluppa in una rete di pratiche in ciascuna della quali le interazioni avvengono in un contesto in cui persone e tecnologie collaborano e configgono esprimendo un sapere pratico. Lavorare in tali tipo di organizzazioni è, in modo ancora più evidente rispetto ad altre, saper applicare conoscenze e crearne di nuove, è conoscere e usare conoscenza a fini pratici insieme ad altre persone.

Così come in generale la conoscenza è più propriamente un conoscere, nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza lavorare e conoscere coincidono.

CAPITOLO 2

LA CONOSCENZA COME RISORSA. ACCOUNTING DEGLI ASSET INTANGIBILI

Il secondo capitolo si concentra sulla letteratura sul knowledge management e sulle sue derivazioni, ovvero sugli approcci che considerano la conoscenza come una risorsa e come un asset intangibile, privilegiando l'attenzione su tradizioni e filoni di studio economici e manageriali. In particolare vengono analizzati i contributi teorici che a partire da inizio anni novanta del secolo scorso "scoprono" la conoscenza, che viene identificata come la principale risorsa di cui dispongono le organizzazioni. In questa prospettiva l'analisi è orientata allo studio delle fonti, dei luoghi e dei processi di creazione e diffusione della conoscenza. Alcuni di tali studi si pongono in modo particolare il problema della cristallizzazione e codificazione della conoscenza ai fini della sua gestione e valorizzazione. Dalla gestione della conoscenza prendono le mosse anche quegli autori che, analizzando la conoscenza codificata, studiano le classificazioni e le standardizzazioni che ne consentano la condivisione e la comunicazione. Il tema dell'organizzazione e della comunicazione della conoscenza razionalizzata è interpretato in modo omnicomprensivo nelle pratiche di accounting, inteso come processo complessivo volto a tradurre in dati ed indicatori la conoscenza legata ad una determinata realtà affinché essa possa essere gestita, comunicata e valorizzata. Tra questi tipi di approcci si annovera anche quello del "capitale intellettuale", incentrato sugli aspetti di razionalizzazione e classificazione e sulla concezione di conoscenza "asset", il quale gemmando dal knowledge management ne sovrappone alcuni aspetti al tema dell'accountability, nel tentativo di studiare la conoscenza delle organizzazioni in un modo sistematizzato in grado di soddisfare esigenze di "conoscenza sulla conoscenza" sia interne sia esterne alle organizzazioni.

2.1 Il Knowledge Management ed il ciclo di creazione delle conoscenze

“La conoscenza è la risorsa più importante che le organizzazioni hanno e può essere esplicitata, codificata e gestita per accrescerne il valore” (Nonaka, Takeuchi 1995). Nella diversità degli autori e delle scuole che affrontano il tema della conoscenza come risorsa e come asset delle organizzazioni, siano essi più interessati agli aspetti micro o macro, all'analisi sociale piuttosto che economica, di specializzazione manageriale o organizzativa, i dibattiti convengono nell'affermare che le risorse organizzative di conoscenza, devono essere sempre di più le lenti attraverso cui guardare un'organizzazione.

Secondo queste prospettive, il valore è generato sempre di più da beni immateriali, la conoscenza e il sapere sono diventati le risorse che le aziende sempre più generano, comprano e vendono, gli asset in base ai quali competono. La gestione degli “intangibili”, le *balanced scorecard*, l'*intellectual capital* sono solo

alcuni rappresentativi esempi dei molti modelli di analisi della conoscenza delle aziende (cfr. paragrafi 1.1 e 1.3)

Tali studi, pur affrontano in modo specifico la tematica della conoscenza a livello organizzativo-aziendale e con l'obiettivo della gestione e valorizzazione, attingono abbondantemente alle definizioni ed ai concetti "classici" dell'analisi cognitiva, sociologica e organizzativa, ricorrendo ai contributi di autori quali ad esempio di Polanyi, Machlup, Vygotskij, Simon. Tuttavia sono soprattutto gli studi sul *knowledge management* ad offrire il presupposto teorico, il vocabolario, il bagaglio di concetti e gli strumenti di analisi che incide in modo determinante sui modelli di analisi della conoscenza delle organizzazioni messi a punto negli anni sotto svariate etichette.

Nella sua declinazione aziendale, il KM si pone il duplice obiettivo di rendere esplicita, e quindi fruibile, la conoscenza tacita ed implicita che ogni persona matura con il suo lavoro, e di utilizzare la conoscenza già codificata in varie forme, affinché l'impresa ne tragga un vantaggio economico. Si propone cioè di razionalizzare il processo di accumulo delle informazioni, nonché di porre maggiore attenzione ai meccanismi cognitivi ed alla centralità della conoscenza delle persone nei modelli organizzativi aziendali. Il "manifesto" di coloro che nelle pratiche di organizzazione aziendale hanno aderito al KM sono considerati i lavori di Nonaka e Takeuchi (tra gli altri, Nonaka 1991; Nonaka, Takeuchi 1995; Nonaka, Von Krogh, Voelpel 2006) che sono forse gli autori che più di altri hanno contribuito al passaggio del tema della conoscenza dalla fase di ricerca accademica a quella di concreta diffusione nelle pratiche manageriali.

Gli autori hanno elaborato un modello teorico della gestione della conoscenza in azienda poi confluito in diversi dibattiti ed utilizzato da molti altri ricercatori. In generale, gli assunti e le considerazioni elaborate dai due autori sul KM maggiormente ripresi ed utilizzati in altre teorie sono:

- la conoscenza è la principale risorsa di cui dispongono le imprese e la creazione di conoscenza è il fattore critico di successo per competere nella società e nei mercati contemporanei;
- la conoscenza presente nelle organizzazioni è solo in parte già cristallizzata e codificata in una qualche forma, ed è comunque dispersa e frammentata in una pluralità di luoghi, non integrata, non utilizzata;
- le conoscenze in azienda sono distribuite tra le persone che vi lavorano, che le posseggono in forma tacita;
- le conoscenze delle persone devono essere rese esplicite per consentirne la gestione attraverso la loro razionalizzazione secondo un qualche modello e la diffusione dai detentori iniziali ad altri soggetti;
- la conoscenza tacita può diventare esplicita soltanto attraverso l'interazione sociale delle persone che le organizzazioni devono favorire culturalmente e strutturalmente;
- la conoscenza razionalizzata e diffusa deve essere integrata con altre conoscenze già razionalizzata o potenzialmente da razionalizzare in un processo che oltre a sistematizzare la conoscenza ne crea continuamente di nuova attraverso la ricombinazione.

In particolare, Nonaka e Takeuchi, a loro volta sulla scorta degli studi “classici” di Polanyi, distinguono due tipi di conoscenza.

- La conoscenza esplicita che si caratterizza per il fatto di essere facilmente razionalizzabile e cristallizzabile, che è in gran parte già codificata, di relativamente semplice interpretazione e trasferibilità. E' presente ovunque nelle organizzazioni: documenti, database, procedure, regole, norme, algoritmi, sistemi informativi, etc. . E' una conoscenza che in una qualche forma è già disponibile per le imprese, ma ciò che manca è spesso la consapevolezza di tale disponibilità e la capacità di riconoscerne la rilevanza, di metterle a sistema, di utilizzarle strategicamente, di trarne un vantaggio competitivo ed economico duraturo.
- La conoscenza tacita che è personale, difficile da razionalizzare, codificare, sistematizzare, condividere e comunicare. E' la conoscenza espressa dalle competenze e dalle abilità delle persone, dal conoscere e “saper fare senza saperlo”. E' una conoscenza che Nonaka e Takeuchi attribuiscono dunque alle persone, ai loro modelli mentali, al bagaglio di esperienze a cui attingere in ogni situazione per orientare i meccanismi decisionali e l'azione.

Gestire la conoscenza significa sia organizzare e governare tutta la conoscenza esplicita che le organizzazioni hanno già nella loro disponibilità, dispersa e frammentata in innumerevoli luoghi e fonti, sia creare le condizioni perché la conoscenza tacita in possesso delle persone possa essere esplicitata in modo tale da permetterne la condivisione e la diffusione.

I due autori vanno poi oltre il concetto di gestione della conoscenza introducendo quello di “creazione di conoscenza” su cui si innesteranno e prospereranno negli anni successivi i filoni di studio sull'innovazione all'interno delle imprese. Il ciclo di creazione della conoscenza viene descritto come composto da 4 fasi.

- Socializzazione: le conoscenze tacite vengono trasmesse in modo informale, attraverso la dimostrazione diretta, la descrizione e la condivisione di esperienze, dalle persone che le hanno sviluppate ad altre in grado di comprenderle nonché dotate delle competenze tecniche e comunicative necessarie per elaborarle ed esplicitarle, mantenendone in prima istanza la forma tacita.
- Esteriorizzazione: i soggetti esperti con cui sono socializzate e condivise le conoscenze sono poi chiamati a esplicitarle, razionalizzandole e per quanto possibile cristallizzandole e codificandole secondo un linguaggio riconosciuto. Tale modalità costituisce più delle altre la chiave alla creazione di conoscenza perché introduce conoscenze nuove ed esplicite a partire dalla conoscenza tacita, attraverso la traduzione di percezioni e modelli mentali, credenze ed esperienze, in forma comunicabile e trasmissibile grazie ad un linguaggio standardizzato e articolato.
- Combinazione: le conoscenze esplicitate vanno ulteriormente articolate, elaborate e predisposte per essere comunicate e diffuse. Le conoscenze

esplicitate vengono riconfigurate attraverso l'aggiunta e la combinazione con altre conoscenze esplicite, ed attraverso la categorizzazione e classificazione. E' la fase in cui più propriamente rispetto alle altre si può dire che la conoscenza da individuale si fa organizzativa, ovvero patrimonio integrato reperibile ed utilizzabile da tutta l'organizzazione.

- Interiorizzazione: le conoscenze sistematizzate vengono rese disponibili affinché la conoscenza esplicita venga assimilata, e utilizzata per produrre nuova esperienza. Attraverso questo processo la conoscenza da esplicita torna alle persone, si verifica un'ulteriore Interiorizzazione delle conoscenze elaborate, affinché le persone chiamate ad applicarle possano utilizzarle. E' in questa fase che le conoscenze vengono interiorizzate dalle persone in forma di modelli mentali condivisi o di know how tecnico, ovvero le conoscenze attraverso la socializzazione, l'esteriorizzazione e la combinazione possono determinare nuovi apprendimenti fondati sull'esperienza in grado di rialimentare il circuito di creazione di conoscenza.

Ognuna delle fasi crea nuova conoscenza, le quattro modalità costituiscono quindi processi tra loro complementari ed interdipendenti. La creazione di conoscenza consiste in una serie di trasformazioni, attraverso le quattro fasi, della conoscenza da tacita ad esplicita. La creazione di conoscenza è un processo a "spirale crescente", che ha inizio a livello individuale, passa poi a un livello collettivo, di gruppo, e quindi a quello organizzativo, fino a volte a quello interorganizzativo. L'interazione tra conoscenza tacita e esplicita è sempre maggiore man mano che si passa dal livello individuale a gruppi e comunità di interazione sempre più ampi, attraversando i confini di dipartimento, di divisione e dell'organizzazione stessa (Nonaka, Takeuchi, 1995). Il processo può essere interpretato secondo due dimensioni dipendenti: la circolarità tra conoscenza tacita e esplicita (dimensione epistemologica) e il passaggio di conoscenza tra diversi livelli organizzativi, a partire da quello del singolo individuo, passando poi a quello del gruppo, all'organizzazione e per finire a quello interorganizzativo (dimensione ontologica).

In merito alla traduzione di ciascuna delle fasi del ciclo di creazione di conoscenza all'interno delle aziende, è possibile fare alcune considerazioni generali tratte sia dall'elaborazione teorica sia dall'applicazione aziendale del knowledge management (Wiig 1999; Nonaka, Von Krogh, Voelpel 2006; Strang 2010).

La "socializzazione" è il processo di trasferimento della conoscenza tacita da individuo a individuo senza che questa cambi forma. Il trasferimento di conoscenza tacita, più che attraverso la traduzione in un linguaggio condiviso, avviene attraverso un processo di apprendimento basato sull'osservazione, l'imitazione, la pratica e l'esperienza. Nella socializzazione la creazione della conoscenza avviene attraverso l'osservazione e la pratica comune e rimane sempre tacita e, di conseguenza, molto difficile da diffondere e condividere.

La socializzazione è influenzata dall'interesse e dalla disponibilità dei detentori della conoscenza a fare uno sforzo per tradurla in idee e concetti comunicabili, che

dipendono in generale dalla conoscenza già esplicitata (maggiore è la conoscenza in un certo settore e più il singolo riterrà importante acquisirne di nuova), e la connettività ovvero il grado con il quale il singolo può influenzare altri colleghi, che dipende dal contesto organizzativo e dalla distribuzione del potere entro l'azienda e l'ambiente in cui opera.

L' "esteriorizzazione" è il processo di traduzione della conoscenza da tacita a esplicita attraverso la cristallizzazione in una data forma e la codificazione in un linguaggio condiviso. Per effettuare la codifica della conoscenza tacita presente in una organizzazione o in possesso delle persone in forma non codificata, si ricorre all'uso del linguaggio naturale e di linguaggi astratti con un certo livello di condivisione che permettono diversi gradi di strutturazione della conoscenza. Ciò facilita il processo di conversione della conoscenza, che tende a svilupparsi attorno a specifici schemi di comunicazione e interazione tra i membri dell'organizzazione. Il processo di traduzione della conoscenza necessita di molteplici occasioni e canali di comunicazione e condivisione all'interno dell'organizzazione. L'esteriorizzazione e la codificazione comportano diverse implicazioni quali ad esempio il timore di perdita di potere nell'azienda per la divulgazione di conoscenze personali, la necessità di sviluppare un'apposita architettura organizzativa in termini di ruoli e di strumentazioni, il notevole assorbimento di tempo e risorse per la traduzione, il rischio che al momento della codificazione le conoscenze risultino in parte superate. Essendo per lo più conoscenze tacite, appartenenti quindi agli individui, è difficile e costoso scambiarle, il costo poi è diverso da impresa a impresa e i sistemi contabili esistenti sono inadeguati per valutare il patrimonio delle conoscenze. Comunque il management dovrebbe cercare di valutare attentamente il rapporto costi/benefici e scegliere in quali campi conoscitivi conviene effettuare investimenti del genere. La conoscenza esplicita richiede inoltre un'attenta gestione del volume. Un sovraccarico di informazioni rischia di ostacolare l'attività economica anziché essere un fattore di successo.

La "combinazione" consiste nella trasmissione e condivisione di conoscenze esplicite tra individui attraverso le interazioni sociali. Gli individui scambiano e combinano conoscenza avvalendosi di diverse modalità, come incontri, documenti, telefonate, messaggio, reti informatiche, canali di comunicazione e collaborazione, ed attraverso di esse si realizza una codificazione della conoscenza che riesce ad essere più completa e sistematica delle singole conoscenze individuali o di quelle detenute da ristrette comunità organizzative. E' cioè questa la fase in cui più rilevante la creazione di nuova conoscenza. La grande e progressivamente crescente disponibilità di conoscenze esplicite diversamente cristallizzate e codificate richiede un sempre più imponente sforzo di organizzazione, rendendo la fase di combinazione, integrazione ed ibridazione di queste conoscenze con quelle di altri ambiti delle conoscenze sempre più critica. Un lavoro di questo tipo richiede a sua volta l'applicazione di una grande quantità di conoscenza ad una grande quantità di conoscenze, e difficilmente, con il crescere dei volumi, può essere lasciata al solo lavoro umano. Con la introduzione di nuove tecnologie è infatti favorita la comunicazione tra soggetti eterogenei, dando luogo a nuove esperienze e nuove occasioni di interazione e condivisione, non necessariamente in

contrasto con modalità d'incontro più tradizionali ma che mirano piuttosto a un loro potenziamento e alla loro valorizzazione.

L' "interiorizzazione" si riferisce alla traduzione della conoscenza da esplicita in tacita. La conoscenza esplicita così convertita e integrata viene assorbita nel bagaglio di capacità e conoscenze degli individui attraverso lo studio e la pratica di documenti, manuali, routine, procedure, strumenti, etc. . Nell'interiorizzazione, così come per la fase di socializzazione, ritorna ad avere un ruolo rilevante la motivazione delle persone che lavorano in azienda ad apprendere, a sganciarsi dal lavoro routinario e condotto in modo sempre uguale a se stesso, mettendone invece continuamente in discussione i presupposti, le modalità operative, la forma dei risultati del proprio lavoro. Interiorizzare la conoscenza da parte delle persone non significa solo apprendere nuovi contenuti conoscitivi che possano migliorare il lavoro, ma anche acquisire la consapevolezza del ciclo di creazione di conoscenza ed imparare a crearne in un modo che ne consenta in modo sempre più diretto l'esplicitazione e la condivisione.

Nella pratica manageriale, le diverse fasi del ciclo di gestione e creazione di conoscenza vengono supportate dal punto di vista organizzativo e tecnologico attraverso diverse modalità e strumenti.

La modalità di socializzazione inizia con la creazione di gruppi e comunità più o meno ristrette che facilitino lo scambio diretto di esperienze e conoscenze tra i membri. La socializzazione dal punto di vista tecnico è supportata da strumenti tecnologici di *groupware* e di comunicazione e collaborazione sincrona, quali le video conferenze, l'*instant messaging*, le *chat*, l'*e-learning*, anche se ognuno di essi presenta delle limitazioni più o meno rilevanti rispetto al contatto diretto.

L'esteriorizzazione è innescata dalla reiterazione di comunicazioni, dialoghi, approfondimenti condivisi tra i membri del gruppo nello sforzo di esplicitare conoscenze tacite. L'esternalizzazione si avvale in modo radicale delle tecnologie dell'informazione, che facilitano la codificazione della conoscenza esplicita e ne consentono l'acquisizione e la memorizzazione in supporti digitali. Le tecnologie usate sono principalmente quelle del *data capturing*, dei database, del *document management* e dei *repository* digitali.

La conoscenza condivisa, resa esplicita e codificata dal gruppo viene combinata con i dati e la conoscenza al di fuori di essa, in modo da articolarla in modo più ampio e integrato. La combinazione è agevolata dal collegamento dei membri del gruppo con altri gruppi dell'organizzazione che consente la messa in rete di nuove conoscenze ed avviene attraverso un flusso continuo di conoscenze da un individuo e da un gruppo all'altro. Alla fine di questo processo per prove e errori successivi la conoscenza sarà acquisita o cristallizzata in prodotti, servizi o sistemi di gestione e organizzazione. Nella fase di combinazione le tecnologie dell'informazione incidono in modo rilevante e stanno progressivamente trasformando e ampliando le possibilità di trattare la crescente porzione di conoscenze sedimentata nei sistemi informativi aziendali. La conoscenza esplicita codificata in forma e su supporti digitali è più o meno trattabile elaborabile ed integrabile a seconda del livello di strutturazione in cui è espressa, ovvero maggiore

è la strutturazione, più potenti sono le modalità di elaborazione e le potenzialità offerte dalle piattaforme informatiche, dai semplici database ai *datawarehouse*, ai sistemi di *data mining*, *business intelligence*, etc. .

Il flusso di conoscenza tra gli individui e i gruppi, lo studio e la pratica della conoscenza esteriorizzata in circolo nell'organizzazione consente agli individui non solo di combinarla con la conoscenza già posseduta ma anche di apprenderla ed interiorizzarla attraverso l'esperienza. Dal punto di vista dei supporti tecnologici più o meno strutturati e complessi, ovvero gli strumenti di *e-learning* interattivi, le applicazioni di *workgroup* e *groupware*, i sistemi *wiki*, le tecnologie di comunicazione quali *instant messaging*, *email*, *chat*, *forum*, *blog*, reti sociali e professionali, consentono non solo di condividere le proprie conoscenze ma anche di apprendere, facilitando inoltre, la capacità di ricercare, selezionare e acquisire informazioni e sapere in ogni momento.

Nelle esperienze di applicazione aziendale del *knowledge management*, in ogni fase del processo di creazione e gestione di conoscenza che si è inteso sperimentare nella pratica, grande enfasi è stata dunque posta sui cosiddetti "Sistemi di gestione della conoscenza" e sugli strumenti tecnologici di supporto. I primi sistemi di gestione della conoscenza, si concentravano essenzialmente sullo sviluppo di infrastrutture informative che rendessero più facile e veloce l'archiviazione di dati e informazioni, senza alcuna distinzione tra queste ultime e le conoscenze di conseguenza generate; le imprese che hanno puntato solo su grandi sistemi informativi fini a se stessi, si sono poi ritrovate di fronte a delle vere e proprie "discariche digitali". Venivano utilizzati sistemi come portali informativi o data base, i quali si contraddistinguevano per una eccessiva rigidità e per una scarsa interazione tra gli utenti, in quanto le informazioni venivano trasmesse (imposte) con una logica di tipo *top-down*, dai livelli più alti a quelli più bassi dell'organizzazione. Con il tempo, e parallelamente allo sviluppo di nuove tecnologie, ed alla introduzione di nuovi modelli digitali permettono un aumento e un miglioramento dei flussi di comunicazione fino all'attuale pressoché istantanea trasmissione di dati, informazioni, conoscenze e idee, contenute in diversi tipi di media, che da qualche anno vengono ricondotti alla etichetta di Web 2.0, anche i sistemi di KM si sono adeguati, evolvendosi ad un secondo stadio, maggiormente focalizzato ad aspetti "soft", basato su strumenti come *blog*, *wiki*, *social network*, che capovolgono radicalmente la struttura dei flussi informativi che invadono l'impresa.

In generale gli strumenti informatici di cui si avvalgono i sistemi di gestione della conoscenza prevedono funzionalità di: *groupware*, per la condivisione di informazioni (documenti, e-mail, messaggistica, calendari di attività, progetti, aree di discussione, ...); motori di ricerca, per il recupero di informazioni all'interno di *repository* organizzative; *e-learning*, per l'aggiornamento professionale del personale; *workflow*, per la distribuzione guidata di informazioni e documenti agli utenti del sistema; *datawarehouse*, per l'archiviazione di informazioni storiche che aggregano i dati di dettaglio presenti nei database aziendali consentendo successive analisi veloci e flessibili; *data mining*, per la ricerca di relazioni nascoste fra i dati e la

individuazione di tendenze; OLAP, per la elaborazione e rappresentazione grafica interattiva di dati multidimensionali; *business intelligence*, per l'analisi dei dati su diversi livelli di dettaglio, finalizzata al supporto delle decisioni di business; cruscotti direzionali e *balanced scorecard*, per la misura delle prestazioni aziendali sistemi di reporting, per viste statiche sulle informazioni;

Come è evidente, sia l'evoluzione tecnologica sia l'emergere di nuovi paradigmi di organizzazione delle conoscenze non incidono su uno dei limiti che sin dall'inizio è emerso nei filoni di studio e nelle applicazioni aziendali che si sono ispirati al *knowledge management*. Da metà anni novanta fino ad oggi è rimasto inalterato il presupposto che porta a vedere la conoscenza solo come un asset che in qualche modo le aziende devono cercare di sfruttare, sia essa già presente sotto una qualche forma razionalizzata e cristallizzata sia essa da sottoporre al processo di esplicitazione. Anche laddove è riuscito a farsi spazio un approfondimento maggiore sulla dimensione processuale della conoscenza, esso è stato assorbito dallo sforzo di tradurre tale fluidità in qualcosa di codificato e sistematizzabile, magari con l'ausilio delle ICT, tanto che come sottolineato in numerosi contributi da parte di alcuni autori (Gherardi 2006, Vinck 2007) spesso i sistemi di gestione della conoscenza aziendali di fatto corrispondono ai sistemi informativi. Più in generale, secondo tali autori, non si capisce cosa distingua le normali pratiche manageriali di organizzazione ed informatizzazione del lavoro dalle pratiche definite in modo enfatico di "gestione delle conoscenze". Tanto che se negli anni c'è un problema costante con lo studio della conoscenza non è nella rilevanza attribuita dalle aziende alla conoscenza e nella difficoltà di riconoscerne l'importanza e la centralità nel lavoro contemporaneo, ma è nella capacità di cambiare in modo radicale la visione e l'inventario di concetti sulla conoscenza, per passare (o comunque per affiancare) dalla concezione della conoscenza come risorsa ed asset delle organizzazioni alla concezione della conoscenza come processo, come interazione sociale, come qualcosa che si agisce piuttosto che come qualcosa che si possiede, come pratica.

2.2 Il Capitale Intellettuale delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza

Tra i diversi approcci gemmati dal *knowledge management*, quello del capitale intellettuale è uno dei più interessanti per quel che riguarda la visione strettamente incentrata sugli aspetti di razionalizzazione e classificazione, e sulla concezione di conoscenza come risorsa e asset.

Nelle applicazioni aziendali, l'approccio del capitale intellettuale, con il suo bagaglio di categorie concettuali, strumenti e metodologie, e soprattutto per la sua flessibilità ed apertura all'integrazione con altri contributi, ha conosciuto un notevole interesse da parte di studiosi, consulenti e manager in quanto ritenuto particolarmente adeguato per l'ermeneutica e la visione di organizzazioni ad alta

intensità di conoscenza. Così come accaduto per la generale categoria di *knowledge management* da cui prende le mosse, la stessa categoria di capitale intellettuale, in particolare nell'ultimo decennio, è stata declinata in diversi modi e proponendone articolazioni specifiche in base alla tipologia di organizzazioni analizzate ed in base al *background* di ricercatori, studiosi e consulenti che se ne sono occupati.

Sulla scia delle teorizzazioni indirizzate alla pratica organizzativo-manageriale delle aziende, ed in considerazione del sempre maggiore rilievo assunto dal tema, inoltre, negli ultimi anni la Commissione dell'Unione Europea si è fatta promotrice di studi specifici sul capitale intellettuale i cui esiti sono stati proposti come linee guida e raccomandazioni per le aziende che operano nel contesto del mercato europeo, e che hanno in un certo sancito formalmente l'interesse istituzionale e indicato una prossima transizione dalla fase pre-normativa⁷ (studi, indicazioni, raccomandazioni) a quella normativa della copertura del tema (come si vedrà nel capitolo dedicato al tema della conoscenza nelle *Higher Education Organizations*, negli ultimi anni in alcuni paesi come ad esempio l'Austria sono stati introdotti dei meccanismi normativi che impongono alle università di predisporre l'account del capitale intellettuale). L'ingresso della tematica in ambito europeo, si potrebbe dire in un certo senso "l'istituzionalizzazione" ufficiale della categoria concettuale di capitale intellettuale, ha avuto come conseguenza un interessamento sempre maggiore del mondo accademico in un processo, in pieno corso, da una parte di studio e produzione scientifica dall'altro, come si vedrà nel quinto capitolo, di integrazione dei suoi modelli nei sistemi di gestione e valutazione universitari⁸. Ovvero è sia aumentata la produzione di ricerche ed approfondimenti teorici sul tema, sia sono in corso sperimentazioni di adozione di strumenti di reporting del capitale intellettuale nell'ambito di alcune tipologie di organizzazioni pubbliche quali ad esempio le università ed i centri di ricerca. Nell'arco di soli dieci anni, si è infatti assistito in un certo senso ad un fenomeno di circolarità dell'interesse al tema tra i vari ambiti, accademico, manageriale, istituzionale, che si sono alimentati reciprocamente. Dopo che l'espressione "capitale intellettuale" era stata usata da Drucker già ad inizio anni novanta nella sua disamina delle emergenti organizzazioni ad alta intensità di conoscenza e per sottolineare il declino degli asset tradizionali a favore degli asset intangibili, e dopo che già Wiig l'aveva citata nelle sue teorizzazioni sul *knowledge management*, è solo a fine anni novanta,

⁷ A riguardo, si faccia riferimento soprattutto a EUROPEAN COMMISSION (2006), *Reporting Intellectual Capital to Augment Research, Development and Innovation in SMEs*, ed al testo elaborato da alcuni consulenti della Commissione europea CANIBANO L., AYUSO G., SANCHEZ M., CHAMINADE P. (2002), *Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual Capital Report)*, Airtel-Vodafone Foundation, Madrid. Per quel che riguarda invece gli studi promossi da un'altra istituzione sovranazionale come l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico si vedano ad esempio OECD (2006), *Making the most of intellectual assets*, cit. ; OECD (2006), *Creating value from intellectual assets*, cit. .

⁸ Si faccia riferimento, ad esempio a EUROPEAN COMMISSION (2003), *The role of the Universities in the Europe of Knowledge*, 05/02/2003, COM (2003) 58 Final; EUROPEAN COMMISSION (2005). *Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, 20/04/2005, COM (2005) 152 Final; OEU - OBSERVATORY OF EUROPEAN UNIVERSITY (2006), *Methodological guide*, European Commission FP6 – Citizens and Governance in a knowledge based society.

proprio a seguito dell'esplosione del KM e delle sue applicazioni aziendali, che autori quali Stewart, Edvinsson, Sveiby, Prusack, Lev ne pongono definitivamente le basi teoriche. A partire da quel momento il capitale intellettuale trova innumerevoli applicazioni aziendali e diventa pane quotidiano per manager e consulenti illuminati (o presunti tali) o comunque "sensibili alle mode". A seguito di tali diffuse applicazioni nell'ambito dell'organizzazione aziendale, il tema conosce ulteriori approfondimenti nel dibattito scientifico che con il tempo ne attenua le connotazioni più specificatamente economiche miranti alla monetizzazione o comunque ad ritorno economico diretto, a favore di analisi incentrate maggiormente sulla possibilità di valorizzazione del lavoro di conoscenza delle persone e sulla capacità di fornire una rappresentazione omnicomprensiva (anche degli asset intangibili oltre che delle comuni misure economico-finanziarie) delle caratteristiche di un'organizzazione ai portatori di interesse. Attenuata la connotazione in un certo senso più "hard" tipicamente aziendalistica, in questa nuova declinazione teorica il capitale intellettuale entra anche nell'orizzonte delle amministrazioni ed organizzazioni pubbliche che iniziano ad interessarsene, anche attraverso l'opera delle grandi società di consulenza che individuano le potenzialità della "next big thing" del management anche nel settore pubblico, ed ad adottarne i principi ed il modello di valutazione. In alcuni casi, piuttosto che al "capitale intellettuale" si fa riferimento al "patrimonio intellettuale" (Angeletti 2004), proprio per sottolineare la differenza dell'approccio "pubblico" rispetto a quello aziendalistico, ma di fatto la vera conseguenza di tale presunta evoluzione e del reale ampliamento del panorama di organizzazioni in cui il modello viene preso in considerazione è il progressivo recepimento da parte delle istituzioni internazionali prima nella forma di studi e raccomandazioni indirizzate alle piccole e medie imprese, poi addirittura nella promozione di percorsi di adozione del modello del capitale intellettuale per le organizzazioni pubbliche. Nelle ultime stagioni, mentre tale processo di istituzionalizzazione è ancora in corso, nella ricerca e nella pratica organizzativa molti dei concetti del capitale intellettuale vengono sviluppati anche sotto nuove etichette con maggiore "appeal" (perché più recenti e di "moda"), come ad esempio accounting degli intangibili, bilancio sociale, gestione dei rischi, *business intelligence*, a seconda che a prevalere siano più o meno aspetti di accountability interna o esterna o di governo dell'*overload* informativo.

La categoria concettuale di capitale intellettuale, con i suoi modelli e strumenti di analisi, con il bagaglio di significati di volta in volta integrato ed arricchito, si può dire "l'idea" stessa di capitale intellettuale è stata in un certo senso sottoposta a traslazione, ha attraversato i diversi ambiti e discipline, è stata mossa da inclinazioni e interessi differenti, è stata tradotta in strumenti, processi e artefatti molteplici, declinata in finalità diverse, approfondita dagli autori i più diversi, e da ogni cosa si è fatta influenzare, portandosi dietro qualcosa di nuovo, ed essa stessa ha contaminato gli ambiti in cui è stata presa in considerazione. Il capitale intellettuale, di volta in volta declinato come conoscenza, asset intangibili, etc., si può dire che negli ultimi venti anni, ha viaggiato, nel tempo e nelle diverse scuole, in un continuo "rimbalzo" come un raggio di luce diversamente riflesso dai piani e

dai contesti attraversati, alimentandosi di ciascuno di essi e “traducendosi” ogni volta secondo appunto una tipica traiettoria di traslazione (Czarniawska 1995; Gherardi, Lippi 2000).

Per chiarire quale sia stato l'orientamento prevalente nella pratica manageriale, tra le numerose definizioni che nel tempo sono state date di capitale intellettuale, è significativo citare quella di Roos, Edvinsson e Dragonetti in uno dei testi di riferimento della materia (Roos, Edvinsson, Dragonetti 1997), che lo qualificano come una sorta di “nuovo linguaggio che si impone nell'economia della conoscenza che serve per imparare a pensare, parlare e agire l'intangibile in relazione ai futuri guadagni dell'azienda”. Il tema ruota strettamente attorno alla necessità di trovare le soluzioni organizzative affinché la conoscenza, “l'incommensurabile possa essere misurato” secondo il principio che *“what gets measured gets managed”* (ripreso dagli autori da una espressione resa “slogan” organizzativo in particolare da Drucker), e che ciò che non è misurabile è considerato senza valore, nella consapevolezza comunque che i tradizionali meccanismi di contabilità finanziaria falliscono sistematicamente nel calcolare o calibrare proprio la risorsa più importante di un'azienda, la sua conoscenza. Tutto si riduce, in sostanza, nel trasformare gli asset intangibili e la conoscenza in qualcosa di codificato ed utilizzabile, ovvero in beni e servizi per i quali la gente sarebbe disposta a pagare, o per i quali sarebbe comunque possibile fissare un prezzo. E' questa una prospettiva che vede il valore di un'azienda costituito da asset fisici (beni mobili ed immobili), da varie forme di capitale economico-finanziario e, infine, da asset “intangibili”, ossia le risorse ed i “valori” che vengono ricondotti alla categoria omnicomprensiva di capitale intellettuale. L'intangibilità, tuttavia non si riferisce strettamente all'immaterialità della conoscenza e del capitale intellettuale, bensì al fatto che esso non è patrimonio in senso classico (immobili, infrastrutture, etc.) o che comunque non è immediatamente traducibile in termini finanziari. Tutti gli altri asset di un'azienda, come ad esempio il patrimonio immobiliare o i titoli di credito, possono essere monetizzati, nel senso che esistono criteri standard per esprimerne il valore in termini monetari. Il capitale intellettuale, invece, è principalmente costituito da elementi quali ad esempio l'esperienza delle persone, la ricchezza delle basi dati, la reputazione del marchio presso i consumatori, per i quali non sono dati metodi universalmente riconosciuti per la loro quantificazione monetaria.

Altri studiosi, come ad esempio Sveiby (1997), hanno proposto definizioni che rimandano genericamente a “capacità, competenza ed esperienza annidate nelle persone che possono essere usate da ciascuna azienda per creare un vantaggio competitivo rispetto alle altre aziende”. Si tratta in questa visione di una “intelligenza aziendale” che è il risultato delle intelligenze delle persone che fanno parte delle organizzazioni e che è il fattore determinante che sempre di più determinerà il successo sui vari mercati.

Al di là della generica attribuzione di valore alla conoscenza, come affermano Davenport e Prusak (1998), dirigenti e manager hanno bisogno di qualcosa che vada oltre il concetto di “intelligenza aziendale”, e che consenta loro di “tenere

conto in modo più formale del capitale intellettuale, di alimentare con più decisione il suo sviluppo, e di investire con maggiore saggezza”. La definizione di capitale intellettuale che propongono, fa in modo più specifico riferimento al “materiale intellettuale che è stato formalizzato, incapsulato e usato come leva per produrre un patrimonio di maggior valore”. La definizione contiene una precisazione importante che orienta in modo più stretto la definizione di capitale intellettuale, ovvero vi si sostiene che non tutta la conoscenza razionalizzata o razionalizzabile in informazioni e dati è capitale intellettuale, ma solo quella realmente rilevante ed in cui risiede la capacità competitiva di un’azienda.

Stewart, in modo pragmatico, descrive il capitale intellettuale come la somma dei brevetti, dei procedimenti, delle competenze dei dipendenti, delle tecnologie, delle informazioni su clienti e fornitori, e del *know-how* che un’azienda possiede (Stewart 1997), ed in particolare fornisce una precisa definizione di capitale intellettuale: “L’intelligenza diventa un capitale quando da un *brainpower* (*brainpower*, ovvero la conoscenza che risiede nella mente delle persone che fanno parte di un’organizzazione, è una espressione usata da Stewart sin da inizio anni novanta del novecento che ne dimostra l’iniziale prevalente adesione alla visione cognitiva della conoscenza) disordinato si riesce a ricavare un certo ordine utile, vale a dire quando a esso viene data una forma coerente (una *mailing list*, un database, un brevetto, l’ordine del giorno di una riunione, una procedura, la descrizione di un processo); quando esso viene incapsulato in modo tale da consentire di descriverlo, comunicarlo ad altri e sfruttarlo; e quando può essere applicato per fare qualcosa che non si potrebbe fare se rimanesse frammentato e disperso. In questa prospettiva il capitale intellettuale è sapere utile confezionato”.

In generale, i diversi autori convergono su una definizione di capitale intellettuale di un’organizzazione come “risorsa per competere”, la base di partenza per disporre e su cui costruire nel tempo un vantaggio competitivo unico e duraturo. La conoscenza, alla stregua di altre risorse e nonostante le difficoltà connesse alle sue intrinseche connotazioni (il carattere prevalentemente immateriale, la composizione eterogenea, la “fisionomia” continuamente in divenire, etc.), deve essere gestita attraverso processi (di generazione, di impiego, etc.) tali da accrescere sia il valore delle risorse che la incarnano e la incorporano, sia quello della produzione alla cui realizzazione esse concorrono, deve essere scovata e rappresentata secondo un modello riconosciuto⁹.

E’ a partire dalle prime applicazioni del modello del capitale intellettuale all’interno delle aziende che i concetti e gli strumenti di analisi si consolidano e divengono di utilizzo comune all’interno dei diversi dibattiti. Tra le prime esperienze di applicazione del tema, si deve annoverare in particolare il modello messo a punto e consolidato, così come riportato nelle figure seguenti, da Skandia AFS, società assicurativa di una corporation scandinava, il quale, tra i primi ad

⁹ Cfr. GUTHRIE J., JOHANSON U., BUKH N., SANCHEZ P. (2003), *Intangibles and the transparent enterprise: new strands of knowledge*, Journal of Intellectual Capital, 4(4):429-440.

essere concettualizzato ed applicato, ha influenzato, più di altri, le esperienze operative successive e la stessa produzione di studi e ricerche sull'argomento¹⁰. A partire dal modello Skandia, e dal contributo teorico in particolare di Leif Edvinsson (Edvinsson, Malone 1997) che ne ha studiato l'applicazione, il capitale intellettuale conosce una tripartizione a seconda dei "luoghi" in cui risiede, ovvero i membri dell'organizzazione, le sue strutture e i suoi clienti, che diventerà un caratteristica ricorrente, in un certo senso "classica" negli sviluppi del tema (assimilabile, per il radicamento nella teoria e nella pratica, alla distinzione tra conoscenza tacita ed esplicita di cui si è detto a proposito del *knowledge management*).

Figura 2.1 – Il valore di un'organizzazione nella prospettiva del capitale intellettuale

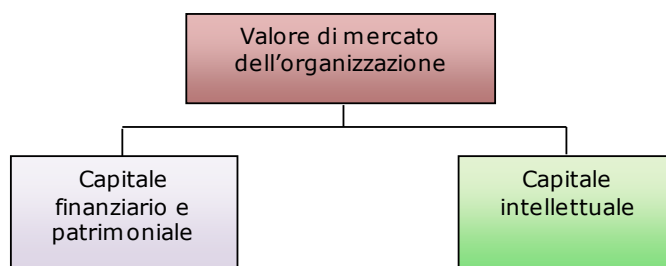
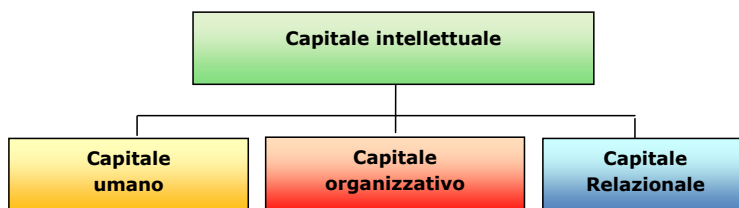


Figura 2.2 – Articolazione del capitale intellettuale



In tale impostazione, il valore di un'azienda dipende da due principali "grandezze": il capitale finanziario ed il complesso delle risorse intangibili legate alla conoscenza (cfr. Figura 2.1). Il capitale intellettuale aziendale consta di risorse eterogenee le quali possono essere ricondotte alle tre categorie del capitale intellettuale umano, del capitale intellettuale organizzativo e del capitale intellettuale relazionale (cfr. Figura 2.2).

Il capitale intellettuale umano è il capitale costituito dalla conoscenza delle persone, ovvero consta dell'insieme delle competenze, delle capacità, delle abilità e della propensione all'innovazione di coloro che lavorano in azienda. I vari

¹⁰ La rappresentazione è tratta, con adattamenti, da SKANDIA, *Visualizing intellectual capital in Skandia*, Supplement to Skandia's Annual Report (report annuali a partire dal 1996), e da EDVINSSON L., MALONE M.S. (1997), *Intellectual capital: the proven way to establish your company's real value by measuring its hidden brainpower*, cit. Tuttavia il modello viene sviluppato in tal senso anche da numerosi altri studi, su tutti l'elaborazione in materia promossa dalla Commissione Europea di cui si parlerà più diffusamente nelle sperimentazioni sul capitale intellettuale nelle *Higher Education Organization* (cfr. capitolo cinque).

contributi sul tema portano a rilevare che gli elementi costitutivi del capitale intellettuale umano possono essere rinvenuti nell'abilità (competenza), nel comportamento (atteggiamento) e nell'ingegno (abilità intellettuale) delle persone.

Il capitale intellettuale organizzativo, consta di una varietà eterogenea di risorse, in gran parte tangibili e codificate, legate alla conoscenza: applicazioni *hardware* e *software*, database, strutture organizzative, procedure, marchi, brevetti e qualsiasi altro elemento in cui la conoscenza sia in qualche modo sedimentata. Il capitale organizzativo, individua il complesso delle risorse e degli investimenti dell'azienda in sistemi, tecnologie e modalità operative che accelerano il flusso e la condivisione di conoscenze all'interno dell'azienda stessa. In tale componente del capitale intellettuale trova posto tutta la conoscenza già presente in una qualche forma cristallizzata all'interno delle organizzazioni. E' cioè questa la componente in cui più delle altre il concetto di conoscenza è interpretato come risorsa tangibile che le aziende hanno già a disposizione e che devono imparare ad utilizzare. A tal fine, tuttavia, il modello del capitale intellettuale propone degli strumenti di standardizzazione, sistematizzazione e classificazione di tali risorse di conoscenza nell'ottica della loro valorizzazione.

Il capitale intellettuale relazionale consta dell'insieme delle relazioni che l'azienda intrattiene con i soggetti con i quali interagisce e, più in generale, con tutti i soggetti con i quali interloquisce per lo svolgimento della sua attività produttiva (in particolare clienti e fornitori) e con i portatori di interesse in generale. La configurazione del capitale intellettuale relazionale attorno alle relazioni con i clienti, infatti, rischia di essere, al tempo stesso, fuorviante e riduttiva. Va invece evidentemente sviluppata come un complesso più generale di relazioni instaurate con il mercato e l'ambiente in senso ampio e con una pluralità differenziata di interlocutori, fatta di istituzioni pubbliche, attori della comunità locale quali associazioni rappresentative di interessi organizzati, università, etc. .

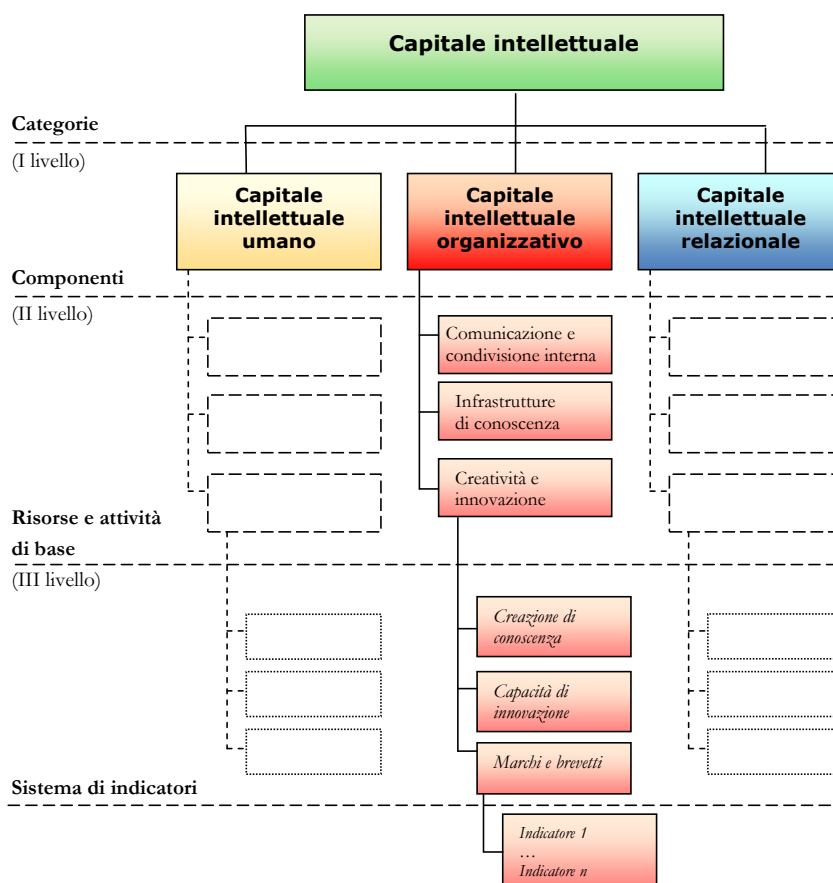
Laddove nei diversi approfondimenti teorici si parla indifferentemente di capitale intellettuale e di asset intangibili, le espressioni sono usate in un'accezione onnicomprensiva, per includere sia le "risorse immateriali" sia le "attività immateriali" legate alla conoscenza, componenti che, nonostante la comune radice, andrebbero, a rigore, tenute distinte. Infatti, mentre con "risorse di conoscenza" si fa riferimento ad una conoscenza sedimentata o materializzata in una qualsiasi forma che nell'insieme rappresenta uno "stock" di valore, "le attività di conoscenza", quali ad esempio *know-how*, procedure, pratiche informali, non sono "estraibili" dal contesto che le ha prodotte e "fissabili" con la stessa facilità per essere sottoposte a razionalizzazione e codificazione e parlano in un certo senso di quello che "sarà" il valore di un'azienda.

La distinzione tra risorse ed attività di conoscenza, tutte comunque ricondotte ad asset intangibili ed al capitale intellettuale, è un tema che viene sviluppato particolarmente nella fase più matura di studi sul capitale intellettuale, in coincidenza con il primo recepimento del tema nell'ambito delle organizzazioni pubbliche e dei documenti delle istituzioni internazionali. E' in questa fase che il modello del capitale intellettuale sviluppa l'attenzione alla conoscenza vista in un

modo meno “hard” e direttamente riconducibile ad una valorizzazione economica, in cui allo sforzo di razionalizzare e codificare si affianca l’approfondimento della conoscenza irriducibile a dati ed indicatori ma non per questo priva di interesse.

In generale sia le risorse sia le attività di conoscenza, nell’approccio del capitale intellettuale vengono ricondotte in tassonomie che permettano di individuare i luoghi e le fonti di conoscenza, e, dove possibile, di cristallizzare, codificare, standardizzare e classificare la conoscenza. Comune a numerosi studi teorici e ricerche empiriche su organizzazioni, è il modello che inserisce ciascuna risorsa di conoscenza e ciascun asset intangibile individuato in una classica gerarchia ad albero, in cui il capitale intellettuale si sviluppa in categorie, componenti e risorse e attività di base. A ciascuna risorsa ed attività di conoscenza, inoltre, gli studi più orientati all’applicazione aziendale attribuiscono uno o più indicatori che possano permettere in qualche modo di codificare la conoscenza a cui fanno riferimento al fine di seguirne l’andamento e di permetterne la gestione e la valutazione.

Figura 2.3 – Risorse ed attività di base, componenti e categorie della tassonomia del patrimonio intellettuale (esemplificazione)



La Figura 2.3 esemplifica il processo di scomposizione funzionale alla definizione di un'articolata tassonomia della conoscenza di un'organizzazione.

Il primo livello di scomposizione della conoscenza individua aggregazioni omogenee di informazioni e conoscenze definite in relazione alla fonte ed al luogo da cui sono tratte. Vengono in evidenza cioè le conoscenze detenute dalle persone (capitale intellettuale umano), quelle diffuse sotto varia forma nell'organizzazione (capitale intellettuale organizzativo), e le conoscenze veicolate dalle interazioni e dalle transazioni che l'organizzazione intrattiene con soggetti esterni (capitale intellettuale relazionale).

Il secondo livello della tassonomia della conoscenza specifica, all'interno di ogni singola categoria, le principali componenti individuate in relazione alla natura della conoscenza stessa, al "supporto" che la incorpora o in cui è sedimentata, al livello di codificazione e di dettaglio della conoscenza, al grado di strutturazione ed alla possibilità di trasferimento.

Il terzo livello della tassonomia della conoscenza individua, per ciascuna componente costitutiva, le risorse e le attività di base che la sostanziano. Sono, queste, le "componenti elementari" del capitale intellettuale di una organizzazione, individuate ad un livello di dettaglio e di specificazione tale da consentirne l'apprezzamento e la valutazione. Le risorse di base, in altri termini, sono quegli elementi costitutivi suscettibili di misurazione e valutazione attraverso la previsione di uno o più indicatori, o per quel che riguarda le attività di conoscenza, sono i processi e le pratiche elementari in cui si esprime conoscenza.

La possibilità di dettagliare la tassonomia della conoscenza di una organizzazione dipende in modo determinante non solo dalla tipologia di organizzazione e dalla varietà di flussi di conoscenza che l'attraversano, ma anche dal livello di consolidamento di strumenti informativi di analisi e rilevazione delle informazioni necessarie, e dalla possibilità di reperirle attraverso specifiche analisi e metodologie.

2.3 Accounting degli asset intangibili e del Capitale Intellettuale

Il capitale intellettuale, più di altri approcci allo studio della conoscenza nelle organizzazioni, incrocia un'altra delle categorie concettuali che negli ultimi dieci anni sta conoscendo una fortuna crescente nel campo degli studi e delle pratiche organizzative, ovvero il tema dell'accountability. In un certo senso il capitale intellettuale fonde il filone della creazione e della gestione delle conoscenze con quello della loro rappresentazione e comunicazione ai portatori di interesse interni ed esterni all'organizzazione.

Attraverso gli studi sull'accountability la prospettiva di studio del capitale intellettuale si alimenta di contributi che toccano i temi del controllo, della valutazione e dell'affidabilità sociale. Per essere affidabile un sistema sociotecnico deve essere "accountable", cioè deve rendere conto ed essere socialmente

responsabile rispetto alle istanze del sociale e della ecologia di attori in cui è inserito. Il tema dell'accountability è stato sviluppato e declinato negli ultimi anni sotto vari aspetti in particolare dalla letteratura e della pratica di organizzazione e gestione sia delle imprese sia delle amministrazioni pubbliche (tra gli altri Mintzberg 1996; Kaplan 1996; Zadek, Pruzan, Evans 1997; Fincham, Roslender 2004; Capano 2008). In realtà più che un tema specifico l'accountability è una categoria che viene declinata e sostanziata in vari modi a seconda del tipo di organizzazione e delle finalità per cui viene adoperata. Aziende e *corporation* che operano su mercati e contesti particolari in cui sono rilevanti gli aspetti etici, fanno riferimento all'accountability interpretandola come "responsabilità sociale d'impresa", ovvero al fine di comunicare agli stakeholder il rispetto, nei processi di produzione, di requisiti minimi relativamente ad esempio all'impiego di lavoro minorile, alla salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, alla libertà di associazione ed al diritto alla contrattazione collettiva, alla discriminazione ed alle pari opportunità, all'orario di lavoro ed alla retribuzione, all'impatto ambientale. Per quel che riguarda le istituzioni e le amministrazioni pubbliche la categoria di accountability può essere declinata in vari modi, dal bilancio di mandato, al bilancio sociale, ambientale, partecipativo, di genere, di territorio (Pezzani 2003). Comune alle varie forme di accountability è l'attenzione verso tutte le categorie di stakeholder nella consapevolezza che essi, con i loro comportamenti proattivi e reattivi, hanno la capacità di influire sulla possibilità di raggiungere al meglio la missione e gli obiettivi organizzativi nonché il riferimento a concetti come responsabilità, comunicazione, trasparenza, fiducia, etica.

Il tema dell'accountability, sorto prevalentemente nell'ambito della letteratura organizzativa anglosassone e da tempo istituzionalizzato e recepito come principio fondamentale della normativa sulle aziende pubbliche e private, negli ultimi anni sta conoscendo anche in Italia una notevole affermazione. Collegato in particolare alle parole d'ordine del controllo e della valutazione, e favorito dalla tendenza di derivazione del *New Public Management* alla gestione per obiettivi piuttosto che la gestione per attività, è diventato un tema al centro di numerosi studi ed interventi normativi per favorirne l'adozione. Nella pratica viene interpretato e sviluppato prevalentemente come insieme di strumenti volti a fornire una rappresentazione aggregata e semplificata della complessità organizzativa, individuando in un unico strumento gli obiettivi di una organizzazione, le azioni intraprese per conseguirli, i risultati e gli impatti ottenuti, le risorse impiegate. Tale rappresentazione può configurarsi in modo differente a seconda che abbia come destinatari il management o comunque portatori di interesse interni all'organizzazione oppure gli stakeholder esterni, ma in genere si accompagna ad un sistema di indicatori che consenta, almeno nelle intenzioni, una rappresentazione oggettiva delle realtà che documenta. Nelle pratiche di accountability la rappresentazione di una realtà è inscindibilmente legata al processo ed agli strumenti della sua comunicazione e condivisione con i portatori di interesse, in quanto sulle finalità del controllo e della valutazione prevalgono quelle della trasparenza e diffusione.

L'adozione di processi e strumenti di accountability, nella interpretazione più estesa che viene fatta propria in alcune esperienze di capitale intellettuale, si pone sia come completamento da una parte della comunicazione di carattere "politico" e giuridico-normativo, dall'altra degli eventuali strumenti di rendicontazione economico-finanziaria, sia come possibile risposta alle domande di trasparenza e affidabilità dando visibilità a performance troppo spesso neglette in quanto intangibili, sia come contributo decisivo al miglioramento del processo di definizione ed attuazione della missione e delle strategie di un'organizzazione¹¹.

L'accountability del capitale intellettuale e degli asset intangibili attraverso un sistema di indicatori è solo una parte del generale processo di accountability, che in analogia ad altri concetti è quindi più giusto definire "accounting" per sottolineare l'aspetto processuale in luogo di quello statico, di cui ogni organizzazione necessita per sopravvivere e competere nella economia e nella società della conoscenza. Accounting nel senso di dare conto della realtà, del farla raccontabile e di cercare di legittimare come affidabile ciò che è rendicontato (Gherardi 2006).

Per quel che riguarda in particolare le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, i processi di accounting del capitale intellettuale possono far emergere tutta la conoscenza nascosta nei database, nei sistemi di valutazione, nelle infrastrutture di conoscenza in generale e nelle pratiche per raggiungere una visione integrata ed omnicomprensiva dell'organizzazione stessa. Conoscenza che possa poi essere usata per valorizzare risorse e governare *trend* ed anche per comunicare aspetti e rendere trasparenti ai portatori di interesse aspetti che non conoscono. Probabilmente la maggior parte della conoscenza di cui tali organizzazioni hanno bisogno è già al loro interno, usata per scopi differenti, frammentata in numerose fonti, raccolta frequentemente per scopi valutativi o percepita solo come un adempimento burocratico. Il capitale intellettuale, con il modello di rappresentazione degli asset intangibili che si è consolidato nel tempo, si propone, soprattutto negli studi promossi dalla Commissione Europea (European Commission 2003, 2005, 2006), come insieme di strumenti in grado di valorizzare la conoscenza dispersa e frammentata nelle fonti di conoscenza di un'organizzazione (persone, infrastrutture, relazioni). La valorizzazione e la comunicazione delle tre diverse categorie di capitale intellettuale si pone l'obiettivo di mettere le organizzazioni nella condizione di¹²: mobilitare capacità e motivazioni dei componenti, necessarie per attivare ed attuare processi di apprendimento e

¹¹ Sul tema, per quel che riguarda l'accounting si faccia riferimento ad esempio a ZADEK S. - PRUZAN P. - EVANS R. (1997), *Building Corporate AccountAbility. Emerging practices in social and ethical accounting, auditing and reporting*, Earthscan Publications, London ed a KAPLAN R.S. JOHNSON H.T. e (1996), *Relevance lost. The rise and the fall of management accounting*, HBS Press, Boston. Per quel che riguarda altri temi a cui l'accountability viene negli ultimi tempi accostata, vedasi ad esempio il co-design e Popen innovation, CHESBROUGH H. (2003), *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*, Harvard Business School Press, Boston; CHURCHMAN C.W (1989), *The Well-Being of Organizations*, Intersystems Publications, Salinas.

¹² In tal senso, per esempio, KAPLAN R.S E NORTON D.P. (1996), cit; ; ANGELETTI S. (2004), *Il patrimonio intellettuale delle amministrazioni pubbliche: profili di analisi e di gestione*, Arakne, Roma; FERRARA R. (2007), *Valutare gli intangibili tecnologici*, Egea, Milano.

creazione di conoscenza ai fini di miglioramenti continui nella progettualità e nell'elaborazione di nuove soluzioni produttive; sfruttare le opportunità e il "valore aggiunto" offerto dalle *information and communication technologies* al fine di organizzare e gestire la conoscenza, e di favorire il consolidamento di una cultura organizzativa fondata sulla condivisione e la collaborazione; stabilire con gli stakeholders, rapporti che sistematizzino i flussi di conoscenza e le occasioni di apprendimento finalizzati all'innovazione, e al tempo stesso di servire in modo efficace nuovi segmenti di utenza ed aree di mercato, anche attraverso la realizzazione di prodotti e servizi "personalizzati".

Perché tuttavia si possa addivenire all'accounting, il primo problema della gestione degli asset intangibili è un problema di "conoscenza" (Angeletti 2004). Per raggiungere "la conoscenza della conoscenza" (più propriamente una "meta-conoscenza") le aziende non possono ricorrere soltanto a modelli e misure tradizionali come quelle contabili. La nuova economia impone dunque alle organizzazioni di ricorrere a nuove misure per bilanciare la parziale "perdita di senso" dell'informazione contabile: nel mentre amplia la varietà delle risorse con "diritto di cittadinanza" nel patrimonio aziendale, finalmente aperto a quelle di estrazione intellettuale, riduce inevitabilmente la "copertura" offerta dalle tradizionali fonti informative, prima tra tutte della contabilità (Johnson, Kaplan 1996; Stewart 2002).

Gli elementi informativi che il modello del capitale fa emergere, inoltre consentono di presidiare tutte le principali situazioni di inefficienza aziendale dovute ad aspetti quali la mancata valorizzazione degli asset intangibili (conoscenze e competenze del personale, database e sistemi informativi, procedure codificate e manuali dei processi, relazioni con clienti e fornitori, etc.); i comportamenti inadeguati nell'uso delle conoscenze (perché, ad esempio, la conoscenza di cui si ha bisogno nei processi lavorativi non circola, non viene aggiornata, non viene condivisa); il disordinato processo di codificazione e "cristallizzazione" (ridondante, non integrato, spesso non pertinente) delle conoscenze; la perdita di *know how* e competenze critiche per la "fuoriuscita" dall'organizzazione di professionalità "chiave"; l'incapacità di sfruttare la base di dati e le informazioni per il supporto dei processi decisionali, strategici e operativo-gestionali; il degrado dei rapporti, delle interazioni e delle transazioni con gli altri soggetti che popolano l'ambiente in cui l'azienda opera (Lev 2001, Angeletti 2004). Il paradigma di analisi del capitale intellettuale mira a porsi, con l'identificazione delle categorie e delle componenti di natura intangibile del patrimonio di una istituzione, amministrazione, azienda, organizzazione in generale, come il presupposto per impostare processi decisionali e valutativi e politiche gestionali, di valorizzazione e di comunicazione con oggetto risorse che, sebbene intangibili, nel contesto dell'economia della conoscenza si configurano, sempre più, come fattori critici di successo e di perpetuazione nel tempo di qualsiasi tipo di organizzazione.

Per quel che riguarda le istituzioni ed amministrazioni pubbliche, laddove la gestione della conoscenza è meno orientata alla competitività di natura prettamente economica, si può parlare più propriamente di "patrimonio intellettuale" (Angeletti

2004), in cui l'analisi degli elementi costitutivi gli asset intangibili è finalizzata soprattutto a fornire una risposta ad esigenze di accountability interne ed esterne. Nell'accezione "consolidata", il modello di rilevazione e valorizzazione del capitale intellettuale ha una valenza prevalentemente gestionale e organizzativa. Nella prospettiva più ampia che si sta facendo largo negli ultimi tempi, invece, l'accounting del capitale intellettuale è considerato anche in un'accezione strumentale a esigenze di trasparenza, comunicazione, e relazione. Le informazioni sulla consistenza e sulla composizione del patrimonio intellettuale, quindi, svelando e valorizzando la varietà degli asset intangibili in gran parte invisibili alle chiavi di lettura tradizionali (burocratiche, di mercato, etc.), sono destinate da una parte a supportare i processi decisionali e a connotare i meccanismi di azione, servizio ed influenza dell'istituzione/amministrazione, e dall'altra ad orientare, nei criteri di scelta e di comportamento, le diverse categorie di portatori di interesse.

In generale, per tutte le tipologie di organizzazioni, l'accounting degli asset intangibili e delle conoscenze secondo la prospettiva del capitale intellettuale si propone di conseguire una duplice finalità. Dal punto di vista gestionale-organizzativo, anche chi non drammatizza il *gap* informativo della contabilità nell'era dell'economia della conoscenza, riconosce infatti la necessità di integrare la prospettiva contabile con ulteriori, nuove informazioni, capaci di rendere più intelligibile l'organizzazione nel suo complesso e i processi di creazione di valore (Lev 2001; Chesbrough 2003). Dal punto di vista della comunicazione con gli stakeholders, accanto ai bilanci "tradizionali" incentrati su grandezze economico-finanziarie -per i più incomprensibili, o comunque nel caso di servizi pubblici insufficienti e a rappresentare il "comportamento" di un'amministrazione- l'accounting del capitale intellettuale può rappresentare il veicolo attraverso il quale le istituzioni e le amministrazioni possono rendersi trasparenti e comunicare.

In particolare, l'accounting degli asset intangibili di un'organizzazione:

- per quel che riguarda l'aspetto gestionale-organizzativo, affiancando alle grandezze tipicamente economico-finanziarie la misurazione e la valutazione di aspetti difficilmente rilevabili e quantificabili perché intangibili, consente di sostanziare in termini nuovi le dimensioni di efficacia e di efficacia e soprattutto consente di adottare un modello organizzativo fondato sulla conoscenza in grado di coniugare le dimensioni della gestione e della creazione, superando la dicotomia tra *exploration* e *exploitation*;
- per quel che riguarda l'aspetto relazionale-comunicativo, proponendosi in alcune sue parti come una particolare forma di rendicontazione sociale, è un potente strumento di comunicazione pubblica che permette di dare visibilità alle domande ed alla necessità di informazione e trasparenza dei propri gruppi di riferimento rappresentativi della collettività, è un mezzo per enfatizzare il proprio legame con il territorio, un'occasione per affermare il proprio ruolo sociale, è la certificazione di un profilo etico, l'elemento che legittima il ruolo dell'organizzazione, non solo in termini strutturali ma soprattutto morali, agli occhi della comunità di riferimento.

Entrambi gli aspetti concorrono dunque a sostanziare una proprietà sempre più rilevante per un sistema sociale, l'affidabilità dell'organizzazione, ovvero la percezione del sistema come degno di fiducia. Le performance di un sistema organizzativo oltre che per criteri tradizionali di efficacia, efficienza, passano anche attraverso il concetto di affidabilità sociale. Si ritiene infatti che i criteri di efficacia, che valuta il raggiungimento degli obiettivi, e di efficienza, che riguarda l'uso delle risorse che si sono impiegate nel raggiungimento degli obiettivi, debbano essere integrati con quello dell'affidabilità che valuta quanto un sistema organizzativo possa essere degno di fiducia per quanto riguarda le sue performance tanto tecniche quanto sociali. Se per essere affidabile, in prima istanza, un sistema socio tecnico deve essere *accountable*, cioè deve rendere conto ed essere socialmente responsabile rispetto alle istanze del sociale, probabilmente in futuro si renderà sempre più necessario implementare dei veri e propri meccanismi di partecipazione per rispondere appieno alle domande ed ai bisogni (tra questi appunto, sempre più emergente e preponderante, quello dell'affidabilità) che i diversi stakeholders pongono. Partecipazione dunque intesa non solo come informazione, comunicazione e trasparenza, ma anche in modo proattivo come *co-design*, ovvero come coinvolgimento diretto dei portatori di interessi nella vita e nelle produzioni dell'organizzazione, e come *open-innovation*, ovvero come apertura e permeabilità dell'organizzazione ai flussi di conoscenza da e verso l'esterno. Sono tutti temi che sono sviluppati e valorizzati nell'ambito della categoria del capitale intellettuale relazionale, di cui costituiscono parte fondamentale sebbene ancora basati prevalentemente su lavori teorici ed inediti nella pratica.

2.4 Ciclo di gestione della conoscenza, metodologie e strumenti di analisi del Capitale Intellettuale

Le esperienze di introduzione del modello e degli strumenti di analisi del capitale intellettuale, oltre all'enfasi teorica sulla centralità della conoscenza e sul suo processo di valorizzazione nelle organizzazioni, hanno posto particolarmente l'accento su quello che è comunemente definito il "bilancio degli asset intangibili", ovvero su quello che è esso stesso un artefatto in cui è sedimentata, cristallizzata e codificata conoscenza.

Il bilancio è un sistema ponderato di indicatori, declinato coerentemente con la tassonomia adottata per la rappresentazione del capitale intellettuale, in cui la conoscenza razionalizzata viene standardizzata e classificata (Angeletti 2004; Abbatino 2006; Cravera 2001; Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002). Esso costituisce lo strumento operativo per evidenziare le "consistenze" di conoscenza (umana, organizzativa e relazionale) in relazione ad uno specifico riferimento temporale nonché le loro variazioni nel tempo. Il bilancio così redatto, nelle intenzioni, consente di porre l'accento sulle cause di depauperamento e sugli effetti di crescita delle risorse di conoscenza determinati dalla promozione (o dalla mancata adozione) di politiche e pratiche di gestione della conoscenza. Da questo

punto di vista il modello del capitale intellettuale porta alle “estreme conseguenze” il *knowledge management* così come interpretato nelle esperienze di applicazione aziendale, ovvero propone uno strumento, il bilancio, che è sia l’espressione dello sforzo di cristallizzare e sistematizzare la conoscenza che “serve” ad un’organizzazione, ovvero di rendere esplicita quanta più conoscenza tacita possibile, sia la modalità operativa per gestire e governare tale conoscenza esplicita ed il lavoro sulla conoscenza. Per lavoro sulla conoscenza, in questa prospettiva, si intende sia la capacità dell’azienda di creare valore utilizzando al meglio le proprie risorse intellettuali (ad esempio valorizzando le conoscenze e le competenze del personale, implementando sistemi informativi e gestionali, introducendo tecnologie di supporto), sia il grado di efficacia delle interazioni con il mercato e con i suoi clienti dal punto di vista, ad esempio, della comunicazione, della soddisfazione e della fidelizzazione dei clienti.

L’espressione “bilancio del capitale intellettuale” rimanda inevitabilmente alla categoria concettuale di “contabilità” che, riferita ad un sistema composito di raccolta, analisi e rappresentazione di informazioni intangibili nell’accezione delineata in precedenza (ovvero di difficile quantificazione monetaria) può apparire impropria e, sostanzialmente, una “contraddizione in termini”.

Il suo impiego per la qualificazione di uno strumento per la descrizione, l’apprezzamento e la valutazione del patrimonio intellettuale aziendale è tuttavia spia sia di quella che è la leva che sin dall’inizio ha mosso l’interesse di consulenti e manager nella traduzione in pratica del modello del capitale intellettuale, ovvero il tentativo di trarre un vantaggio economico e competitivo dalla conoscenza, sia delle modalità della razionalizzazione e sistematizzazione della conoscenza in dati ed indicatori. Che non ci si possa riferire a “contabilità” in senso stretto è tuttavia riconosciuto in molti studi se per contabilità si intende, nella sua accezione ortodossa, un metodo di raccolta, sintesi, analisi e presentazione, in termini monetari, di informazioni attorno ad un sistema aziendale. In un certo senso, più che di “bilancio” bisognerebbe parlare di “rendiconto”. La distinzione non attiene al “tempo” di rilevazione delle informazioni (a monte o a valle delle attività di gestione e/o del “ciclo di vita” delle risorse intellettuali), quanto alla natura delle stesse ed alle modalità di presentazione. La contabilità della conoscenza, come visto nel paragrafo precedente, può essere interpretata nell’accezione dell’*accountability*, ovvero qualificarsi per privilegiare la varietà delle fonti informative (contabili ed extra-contabili, quantitative e qualitative) rispetto all’unitarietà del linguaggio (monetario e finanziario), in modo che le informazioni rese possano dar conto dei risultati conseguiti nella gestione delle risorse intellettuali e, nel contempo, degli scostamenti rispetto alla “situazione di partenza”, nonché fungere anche da strumento di comunicazione verso l’esterno in modo assolvere all’obiettivo di costruire e gestire un nuovo modello di relazioni con i portatori di interesse.

La contabilità della conoscenza, lungi dall’essere un mero strumento operativo, consente di ripensare la missione ed il ruolo che l’organizzazione intende svolgere

e, di conseguenza, di riorientare nella direzione degli stakeholder i processi interni di pianificazione, programmazione, controllo e valutazione.

L'accounting del capitale intellettuale, dunque, non si esaurisce semplicemente nella redazione di un documento, il bilancio, su cui tentare di cristallizzare e rappresentare in un sistema coerente le conoscenze di una organizzazione, ma viene proposto dagli studi più interessanti e meno orientati alla trasformazione della conoscenza in dati e asset economici (Stewart 2001; Angeletti; European Commission 2006) come esso stesso un processo articolato in fasi ed attività da ripetere ciclicamente, ovvero, usando altre parole, come un insieme di pratiche che entrano a far parte delle organizzazioni.

La ricognizione, l'analisi, la valutazione e l'accounting del capitale intellettuale di un'organizzazione sono un processo che corrisponde ad un ideale "ciclo di gestione" della conoscenza articolato in quattro fasi¹³.

1. Ricostruzione dell'orientamento e delle eventuali strategie di gestione della conoscenza, ovvero, analisi dalla documentazione istituzionale e degli strumenti di pianificazione e programmazione e di valutazione, del lavoro sulla conoscenza, della cultura organizzativa e dell'atteggiamento dei singoli, dei processi e delle pratiche di apprendimento individuali e organizzative.
2. Studio quali-quantitativo della conoscenza ai fini della catalogazione e della mappatura degli asset intangibili, ovvero ricognizione degli elementi costitutivi il capitale intellettuale ai fini dell'individuazione delle risorse di conoscenza costitutive il patrimonio intellettuale, della descrizione e rappresentazione delle risorse organizzative di conoscenza, della catalogazione delle risorse e delle attività di conoscenza nella tassonomia del capitale intellettuale.
3. Razionalizzazione, standardizzazione e classificazione della conoscenza e valutazione degli elementi costitutivi il capitale intellettuale attraverso la descrizione, la misurazione e l'accounting degli elementi costitutivi e del valore del capitale intellettuale umano, organizzativo e relazionale, ovvero verifica della "copertura informativa" per la valutazione degli asset intangibili, definizione di metodologie per la misurazione degli asset intangibili, individuazione e calcolo di indicatori, predisposizione del bilancio e accounting del capitale intellettuale.
4. Definizione delle strategie e delle priorità di sviluppo, ovvero promozione di iniziative di gestione, politiche di valorizzazione, interventi per favorire l'innovazione, lo sviluppo e la creazione di conoscenza e degli asset intangibili in generale attraverso soluzioni organizzative per liberare conoscenza, l'individuazione delle priorità di sviluppo del capitale intellettuale, l'eventuale adozione di strumenti e modalità di *knowledge management*.

¹³ A riguardo, con opportuni adattamenti ed integrazioni, si veda CANIBANO L., AYUSO G., SANCHEZ M., CHAMINADE P. (2002), *Guidelines for managing and reporting on intangibles*, cit. ; Abbatino, Angeletti, Ruffolo (2006), *Capitale intellettuale e amministrazioni pubbliche*, MIPA-ISTAT, Roma; ANGELETTI S. (2004), *Il patrimonio intellettuale delle amministrazioni pubbliche: profili di analisi e di gestione*, cit.; STEWART T.A. (1997), *Intellectual capital. The new wealth of organization*, Doubleday, New York.

Nella prima fase, la conoscenza dell'organizzazione viene ricostruita compatibilmente con le fonti disponibili e con il lavoro documentato sulla conoscenza, al fine di pervenire ad una rappresentazione "selettiva" e "funzionale" delle risorse intellettuali disponibili. L'analisi della conoscenza viene inquadrata in una prospettiva strategica, chiarendo il ruolo assolto e che si intende assegnare alla conoscenza stessa, è premessa essenziale per l'impostazione di un compiuto e consapevole "ciclo di gestione" del capitale intellettuale. Risultato tangibile di questa fase, nonché prodotto di conoscenza essa stessa, è la ricognizione dello stato dell'arte del lavoro sulla conoscenza, attraverso l'analisi dei principali progetti e delle più importanti iniziative gestionali incentrate sulla conoscenza al fine di rendere consapevoli, sistematizzare e sviluppare sensibilità, pratiche e meccanismi già in essere. L'analisi dell'orientamento strategico nella gestione della conoscenza dell'organizzazione viene indagato, attraverso l'esame della normativa e della documentazione istituzionale. All'analisi meramente documentale segue un approfondimento delle più importanti iniziative e dei progetti individuati come "lavori sulla conoscenza" per verificarne il grado di approfondimento e la possibilità di riconduzione all'interno di una cornice interpretativa omogenea. Le attività di ricostruzione dell'orientamento strategico alla gestione della conoscenza possono essere completate da studi ed indagini conoscitive specifiche come ad esempio indagini e somministrazione di questionari, osservazione diretta, etc. (OECD 2006; European Commission 2006)

E' questa una fase che nel ciclo complessivo ha un rilevanza diversa a seconda della tipologia di organizzazione che viene studiata attraverso la lente del capitale intellettuale. Nel caso di organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, è ovvio che sarà più facile rinvenire se non una consapevole visione strategica del lavoro sulla conoscenza, una serie di prodotti, progetti, e pratiche di lavoro più o meno esplicitamente associati al lavoro sulla conoscenza. In tali tipi di organizzazione essi sono dunque di più facile individuazione rispetto alle organizzazioni tradizionali in cui la ricostruzione dell'orientamento alla gestione della conoscenza richiede un lavoro di analisi molto accurato influenzato in modo determinante dalla sensibilità e della esperienza di chi ne è incaricato, oltre che naturalmente dalle caratteristiche specifiche dell'organizzazione.

La fase di "ricostruzione degli orientamenti e definizione della strategia di gestione della conoscenza" è la prima e l'ultima di ogni ciclo di gestione. Al termine del ciclo di gestione della conoscenza, infatti, l'organizzazione e le persone che vi lavorano dovrebbero essere poste nelle condizioni di promuovere un maggiore investimento nelle risorse di conoscenza, lo sviluppo di processi e prodotti, l'incremento del livello di soddisfazione dei "portatori di interesse" (utenti, dipendenti, fornitori, partner istituzionali, cittadini in generale etc.).

Nella seconda fase, l'indagine delle risorse costitutive il patrimonio intellettuale dell'organizzazione ha lo scopo di indagare la realtà organizzativa e l'orientamento nella gestione della conoscenza al fine di pervenire ad una catalogazione delle conoscenze ricondotte ad una tassonomia generale del capitale intellettuale.

Ciascuna categoria (umana, organizzativa e relazionale) del capitale intellettuale, come visto, comprende un insieme di componenti composite ed eterogenee. La possibilità di una loro effettiva valutazione richiede, pertanto, un processo di scomposizione successiva che, muovendo dai “luoghi” della conoscenza (le persone, le “infrastrutture di conoscenza”, la storia e cultura organizzativa, le relazioni, i meccanismi di influenza etc.) conduce alla individuazione di “risorse elementari” suscettibili di misurazioni puntuali. Output della fase è la tassonomia del capitale intellettuale, ovvero l’elencazioni delle risorse e delle attività di conoscenza.

E’ questa la fase in cui avviene più propriamente la razionalizzazione della conoscenza e la sua classificazione in una tassonomia orientata dal modello teorico del capitale intellettuale adottato. E’ evidente che l’esito di tale “pratica” è un prodotto della conoscenza esso stesso e come tale risente dell’orientamento e delle conoscenze pregresse degli attori, degli altri oggetti di conoscenza di cui si alimenta, della loro interazione in un determinato contesto organizzativo. Alla naturale perdita di conoscenza che si verifica in ogni processo di classificazione (tutto ciò che non è riconducibile alla tassonomia proposta dalla teoria viene perso) si aggiunge dunque l’eventuale depauperamento indotto dagli attori (più o meno interessati a certi aspetti piuttosto che ad altri) e dal contesto (disponibilità in termini di tempo, quantità e natura di conoscenze in un determinato tempo e luogo). La scomposizione successiva e la classificazione nelle categorie, componenti e risorse e attività di base della tassonomia introduce inoltre una frammentazione della conoscenza, che, laddove era stata sottoposta ad un processo di razionalizzazione e classificazione per trarre un senso ed una utilità dall’incontrollabile e dispersiva dimensione dell’intangibile, rischia di impoverire a sua volta il contributo informativo e la rilevanza degli elementi di conoscenza individuati.

Nella terza fase, la determinazione del valore degli elementi costitutivi il patrimonio intellettuale umano, organizzativo e relazionale conduce alla redazione del report, definito “bilancio” per la sua valenza organizzativo-gestionale, per la rappresentazione, la valutazione e la comunicazione delle risorse di conoscenza individuate. Il report del capitale intellettuale è redatto secondo una struttura ed una articolazione speculare a quella definita per la tassonomia degli asset intangibili, ovvero è declinato nelle medesime categorie (umana, organizzativa e relazionale), e nelle stesse componenti e risorse costitutive del patrimonio intangibile; ad ogni risorsa di base della tassonomia sono associati uno o più indicatori, desunti da fonti istituzionali diverse, o determinati attraverso specifiche rilevazioni (ad es. questionari, analisi di impatto, etc.) ed operazioni di codificazione di conoscenze (laddove l’esplicitazione di conoscenze tacite consente la traduzione in dati ed indicatori), che consentono di operare le misurazioni quali-quantitative per la determinazione del valore del patrimonio intellettuale.

Se l’individuazione della tassonomia è operazione a metà strada tra l’elencazione tipica che la letteratura specialistica fa degli asset intangibili ed il suo adattamento alla realtà oggetto di osservazione, la predisposizione di un set di indicatori per la

misurazione e la valutazione delle risorse intellettuali richiede, invece, un attento lavoro di personalizzazione rispetto alle caratteristiche della specifica organizzazione ed alle finalità assegnate alla valorizzazione della conoscenza. Il bilancio intellettuale contempla, per ciascuna “risorsa di conoscenza” inclusa nella tassonomia, un numero variabile di indicatori. Pochi sono infatti i casi in cui una risorsa di conoscenza può essere apprezzata, in maniera puntuale ed esaustiva, ricorrendo ad un’unica misura. L’impiego di un numero elevato di indicatori per la misurazione e la valutazione del patrimonio intellettuale, tuttavia, reca con sé, accanto al valore aggiunto della varietà informativa, il rischio di non consentire di cogliere, con facilità ed immediatezza, le informazioni essenziali all’interno della messe di dati rilevanti. L’abbondanza degli indicatori, inoltre, costituisce uno specifico elemento di complessità quando si voglia fornire un “valore di sintesi” delle risorse di conoscenza di base e, a livelli di aggregazione superiori, una vista d’insieme delle componenti e delle categorie (umana, organizzativa e relazionale) del patrimonio intellettuale, tanto più per indicatori di natura eterogenea (valori economico-finanziari; quantità assolute; percentuali; indicazioni qualitative; percezioni; etc.), calcolati con riferimento a scale di valori e secondo unità di misura assai difformi.

Ciascun indicatore iscritto in bilancio deve essere “normalizzato” al fine di trasformare le misure espresse, di diversa natura (valori assoluti, percentuali, modalità, livelli qualitativi, etc.). Al fine di sintetizzare le risultanze della misurazione e della valutazione del patrimonio intellettuale, ai vari livelli di aggregazione, in rappresentazioni grafiche, il bilancio può essere corredato da strumenti di rappresentazione sintetica che per ogni livello di conoscenza (categoria, componenti, risorse di base) consenta di avere una indicazione di immediata e facile comprensione sia delle consistenze in un determinato momento sia delle variazioni nel tempo.

Il “report” così predisposto, comprensivo dell’insieme di indicatori, di indici, di eventuali punteggi esemplificativi e sintetici, e di rappresentazioni grafiche, oltre alla diretta valenza organizzativa-gestionale interna, deve essere integrato da analisi di contesto che lo rendano un completo strumento di rendicontazione sociale e che lo affianchino alle tradizionali modalità di comunicazione normativa, politica, economico-finanziaria.

In tale fase si manifesta dunque nella forma più evidente il contributo specifico che il filone di studi sul capitale intellettuale apporta al generale ambito dei lavori e delle ricerche sul *knowledge management*. L’esplicitazione della conoscenza ai fini della sua gestione viene portata alle massime conseguenze, non si tratta più soltanto di razionalizzare e cristallizzare la conoscenza ma di classificarla e soprattutto di standardizzarla in indici che forniscano una rappresentazione sistematizzata e valutabile della conoscenza. Evidentemente attraverso le successive trasformazioni si verifica una ulteriore perdita di conoscenza rispetto alla fase precedente, ma ciò che viene privilegiato è la possibilità di conseguire una visione sintetica e comprensibile anche da parte dei non addetti ai lavori. Non a caso sono prevalentemente le risorse di conoscenza che vengono sottoposte a tale processo, mentre la rappresentazione delle attività (cioè di quella conoscenza che lo stesso

modello di analisi del capitale intellettuale porta a considerare più come processo che come qualcosa di cristallizzabile staticamente) rimane affidata alla catalogazione in tassonomia ed alla descrizione testuale o tramite algoritmi e procedure.

Nella quarta fase, ovvero per quel che riguarda la promozione di iniziative di gestione, interventi di sviluppo e politiche di valorizzazione, oltre allo strumento di rendicontazione sociale propriamente detto, nel complesso le ricadute assumono la forma della sensibilizzazione delle persone che lavorano in organizzazione rispetto alla centralità degli asset intangibili nella realizzazione della missione istituzionale, ed alla importanza del processo di valorizzazione, sviluppo, condivisione, comunicazione della conoscenza, nonché della individuazione delle modalità operative e tecnico-organizzative più idonee ed efficaci per la condivisione e lo sviluppo della conoscenza.

A valle del ciclo di gestione della conoscenza l'organizzazione è quindi posta nelle condizioni non solo di ricostruire il proprio orientamento alla gestione della conoscenza in una cornice analitica di sistema, ma anche di conseguire tutti gli elementi utili alla definizione di strategie incentrate su un'attenzione consapevole e strutturata agli asset intangibili.

E' questa la fase in cui il lavoro sulla conoscenza, da parte dei membri dell'organizzazione, diventa consapevole, in cui la valorizzazione della conoscenza entra a far parte dei valori e della cultura organizzativa, ed in cui il management ha la possibilità di introdurre soluzioni di *knowledge management* che non siano semplice introduzione di meccanismi e di strumenti proposti dalla teoria e dalle altre esperienze ritenute *best practice*, ma che siano rispondenti alla specifica realtà organizzativa.

Il percorso metodologico e gli strumenti descritti, ovvero l'insieme delle pratiche in cui è tradotto, tuttavia, sono propri di una fase di consapevolezza e di maturità, di uno stadio, cioè, in cui le organizzazioni hanno chiaro sia il ruolo esercitato e da assegnare alla conoscenza, sia la sua eterogenea composizione e le multiformi manifestazioni. Solo a partire da questa consapevolezza, infatti, è possibile attivare un processo razionale di gestione della conoscenza aziendale, la promozione, cioè, di una "gestione strategica" del capitale intellettuale, intesa come complesso di iniziative e interventi sulla conoscenza consapevoli, programmati e strutturati, integrati rispetto alle strategie aziendali vertenti su altre risorse, delle quali divengono parte integrante e non più appendice occasionale. Il contrasto tra la concettualizzazione unitaria della conoscenza aziendale che in generale emerge dalle teorizzazioni del capitale intellettuale con le esperienze applicative delle aziende che per prime si sono cimentate in progetti pionieristici di gestione, mostra, in realtà, un percorso del tutto opposto. I processi e i progetti di conoscenza pensati e sviluppati, infatti, non muovono dalla preliminare definizione di strategie di conoscenza, ma dall'accertamento, realizzato mediante indagini e iniziative pilota di misurazione, della disponibilità di risorse intangibili, mentre la definizione di strategie volte alla determinazione dell'intensità della conoscenza

aziendale e delle politiche di investimento sono successive, basate sui risultati delle attività analitico-ricognitive condotte. Il rischio è dunque che il modello del capitale intellettuale si imponga nella pratica come ricostruzione a posteriori della conoscenza organizzativa ad opera di manager e consulenti piuttosto che come insieme di strumenti, metodologie e pratiche per la gestione strategiche delle conoscenze condiviso da tutta l'organizzazione.

La valorizzazione degli asset intangibili, nelle diverse fasi, è attività che ancora più di altre associabili all'etichetta ed alle finalità del *knowledge management*, richiede per la sua riuscita il contributo in termini di informazioni e collaborazione da parte delle persone che lavorano nell'organizzazione. La realizzazione di un progetto finalizzato a definire ed implementare un percorso per l'attribuzione di un valore alla conoscenza richiede la raccolta e l'elaborazione di informazioni non sempre immediatamente disponibili nelle basi informative di una organizzazione, da reperire attraverso la predisposizione di specifici strumenti di rilevazione e la riclassificazione di altre d'uso diverso nella documentazione istituzionale e nell'ambito dei sistemi di controllo e valutazione, e nella strumentazione di reporting. Oltre alle informazioni ed ai dati già disponibili e diversamente reperibili, è inoltre necessario procedere ad osservazione diretta, interviste, colloqui e a rilevazioni strutturate attraverso questionari sia per individuare e organizzare la conoscenza già presente in forma cristallizzata, sia per scovare la conoscenza tacita nelle pratiche, nelle situazioni, nei gangli della vita organizzativa in cui viene creata, appresa e condivisa affinché sia poi valorizzabile nel modello del capitale intellettuale.

La raccolta e lo studio delle informazioni relative all'identificazione delle risorse che incorporano la conoscenza, dei flussi di condivisione e diffusione e delle relazioni e transazioni che la veicolano, costituisce inoltre un'attività esplorativa che, già di per sé complessa, richiede un rilevante esercizio interpretativo. L'ermeneutica del patrimonio intellettuale di una organizzazione a maggior ragione da questo punto di vista non può prescindere da un diretto riscontro e coinvolgimento da parte delle persone che ne fanno parte, le uniche a poter fornire una corretta interpretazione delle risorse di conoscenza. Per questo motivo, il successo di iniziative di gestione della conoscenza secondo la prospettiva del capitale intellettuale risiede non soltanto nella loro collaborazione alle attività analitico-ricognitive di raccolta delle informazioni, ma anche nell'affinamento ed adattamento delle metodologie e delle tecniche di analisi, degli strumenti di rappresentazione, e soprattutto nel contributo alla corretta interpretazione delle risorse di conoscenza e degli asset intangibili individuati.

In generale, il modello del capitale intellettuale, si rivela come uno dei più interessanti tra quelli derivati dal KM sia per lo sviluppo della elaborazione teorica sia per le considerazioni emerse dalle sue applicazioni pratiche nell'ultimo decennio. Da entrambi i punti di vista si propone di portare alle massime conseguenze la razionalizzazione, sistematizzazione, standardizzazione e classificazione delle conoscenze propria del KM focalizzato in particolare sulla

esplicitazione della conoscenza. Si è inoltre affermato come modello particolarmente adatto al governo delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, in quanto in grado di incentrare le strategie ed la gestione sulla conoscenza, consentendo di fornire un quadro unitario per impostare l'organizzazione di tali realtà.

Il modello del capitale intellettuale è inoltre interessante in quanto, pur fondandosi su una visione “spinta” della conoscenza come risorsa e asset delle organizzazioni, laddove riconosce come impossibile la traduzione di un valore intangibile in una risorsa codificata e standardizzata, utilizza il concetto di attività di conoscenza aprendo ad una visione processuale della stessa. Tale apertura avviene nella produzione teorica e nelle pratiche di applicazione a cavallo della metà dell'ultimo decennio, quando parallelamente altri ambiti e filoni di studio sulla conoscenza ne qualificano la natura come irriducibile a dati ed indicatori e comunque a qualsiasi cosa di tangibile che non sia più propriamente una pratica. Da questo punto di vista nel modello del capitale intellettuale la prospettiva di studio della conoscenza sembra ibridarsi, sebbene fino ad ora soprattutto nelle applicazioni pratiche ci si sia fermati sostanzialmente alla presa in considerazione della conoscenza come attività senza approfondirne in modo particolare le implicazioni.

Come fino ad ora avvenuto per il *knowledge management*, per il capitale intellettuale, per l'accountability degli asset intangibili, e come avviene per categorie come ad esempio quella del controllo e della valutazione che dalla teoria organizzativa passano all'organizzazione aziendale, sarà probabilmente un riavviarsi del ciclo continuo di passaggio di concetti e strumenti dalla teoria e ricerca accademica alla pratica organizzativa e manageriale a farsi carico di approfondire questo aspetto e di arricchire ulteriormente gli studi sulla valorizzazione e gestione della conoscenza.

CAPITOLO 3

APPRENDIMENTO E CONOSCENZA COME PRATICHE SOCIALI, SITUATE E DISTRIBUITE

Il terzo capitolo approfondisce i filoni di studio che affrontano il tema della conoscenza che resiste in qualche modo alla razionalizzazione ed alla materializzazione. Tra tali studi, alcuni hanno indugiato sulla natura mentale e cognitivista della conoscenza e dell'apprendimento, sottolineando l'aspetto di mente come sorta di scatola nera in cui la conoscenza viene creata e trasformata, in contrapposizione alla tradizione comportamentista dell'azione come risposta ad uno stimolo non mediata da processi cognitivi; altri hanno indagato la natura sociale della conoscenza e dell'apprendimento come partecipazione e interazione nelle pratiche. Nel capitolo ci si sofferma in particolare su quest'ultimo approccio che vede la conoscenza come pratica sociale, partecipata, distribuita, attingendo dunque ai contributi in materia della letteratura sociologica, culturale, degli Science and Technology Studies, ed in particolare guardando alla conoscenza attraverso la "lente" dei Practice Based Studies. In questa prospettiva, al tema dello studio della conoscenza delle organizzazioni vengono legati concetti quali reti di pratiche, comunità di pratica, traiettorie di apprendimento individuale, apprendimento organizzativo, partecipazione ed interazione, attività situata, meta-conoscenza, conoscenza distribuita tra attori umani e attori non umani, attori frontiera, conoscenza sensibile, tessuto organizzativo.

3.1 La conoscenza che resiste alla razionalizzazione

3.1.1 Il paradosso teorico della conoscenza

Del concetto di conoscenza non è possibile dare una definizione univoca. Più che un concetto, il termine richiama un'ampia categoria concettuale che si arricchisce nel tempo di contributi di estrazione eterogenea. Solo per rimanere agli studi degli ultimi cinquanta anni, come visto, il tema è stato affrontato da ambiti scientifici e filoni di ricerca diversi che hanno approfondito di volta in volta alcuni aspetti e caratterizzazioni della conoscenza piuttosto che altri, tentando in alcuni casi, ma senza riuscirci, di offrire una definizione univoca o quantomeno una prospettiva unificante che si imponesse a tutte le altre. In un certo senso, nelle scienze sociali, per la categoria di conoscenza si replica il paradosso, presente in altre scienze, della coesistenza di paradigmi diversi per spiegare uno stesso fenomeno, come ad esempio nella fisica per un fenomeno altrettanto sfuggente e rilevante come la "luce", secondo un artificio indispensabile a tenere insieme sia imponenti costruzioni teoriche sia osservazioni empiriche che "in teoria" sarebbero contrastanti.

Nella fisica, a partire dal seicento, si affermano due scuole che, prendendo le mosse da osservazioni sperimentali inconciliabili in teoria ma nella realtà in gran parte verificate e ripetibili, costruiscono due diverse prospettive sulla

natura della luce, quella che la concepisce come “onda” (Huygens) e quella che la concepisce come “corpuscolo” (Newton), ognuna con caratteristiche e limiti specifici. Le incongruenze interne a ciascuna visione vengono con il tempo superate con l’evoluzione dei paradigmi che portano rispettivamente nel novecento alla elaborazione della teoria elettromagnetica della luce (Maxwell) ed alla teoria quantistica della luce (Planck, Einstein). Secondo la prima prospettiva la luce è un’onda elettromagnetica che trasporta energia in modo proporzionale alla sua frequenza, e che in quanto onda non ha una consistenza materiale e “discreta”. Secondo la seconda prospettiva la luce non ha invece una natura “continua”, ma si manifesta attraverso pacchetti discreti di energia detenuti da particelle chiamate fotoni, con una loro relativa consistenza. Entrambe le prospettive conoscono negli anni un notevole successo scientifico, suffragato da osservazioni sperimentali che soffermandosi su un aspetto piuttosto che sull’altro incredibilmente sembrano verificarle entrambe. Al di là delle costruzioni teoriche, dunque, per la luce in un certo senso si può dire che “sul campo” le prospettive si ibridano consentendo di studiare il fenomeno da diversi punti di vista, cogliendo di volta in volta la spiegazione di alcuni aspetti piuttosto che di altri. Lo sforzo di integrazione dei due edifici teorici trova una sintesi in quella che non a caso è considerata una delle più grandi acquisizioni della scienza del novecento, ovvero l’elettrodinamica quantistica (tra gli altri Feynman e Fermi), nella quale esplicitamente, e senza temere una contraddizione in termini, viene affermata la doppia natura elettromagnetica (in un certo senso immateriale) e quantistica (ovvero materiale) della luce che viene definita come fenomeno di interazione di particelle elettricamente cariche per mezzo della forza elettromagnetica. Una visione in cui le osservazioni sul campo relative alla diversa concezione di luce trovano una loro spiegazione e sistemazione unitaria che le riconosce come compresenti ed inscindibili.

Nelle scienze sociali, limitatamente agli ultimi cinquanta anni, si può dire che gli studi sulla conoscenza hanno seguito percorsi analoghi, portando alla costruzione di edifici teorici eterogenei basati su studi sperimentali che apparentemente confermano visioni molto distanti, tanto da poter far ritenere che nella realtà (sul campo) la conoscenza abbia molteplici manifestazioni. A determinare il riscontro di premesse teoriche evidentemente distanti è soprattutto l’approccio che viene usato per studiare la conoscenza delle organizzazioni sul campo.

L’approccio allo studio della conoscenza come risorsa e come asset delle organizzazioni, derivato come si è visto dalla economia della conoscenza e dalla recente letteratura manageriale in materia, si può definire in un certo senso “hard” ovvero, mutuando delle categorie proposte da Law e Cooper (1995), ricorre ad una visione distale che tende a privilegiare gli aspetti di sistematizzazione, stabilità e materialità, le strutture, le tassonomie, le gerarchie.

L’approccio allo studio della conoscenza e dell’apprendimento come pratica sociale, situata, distribuita, si può invece definire “soft”, ovvero si avvale prevalentemente di metodologie di analisi qualitative quali interviste, osservazione etnografica, partecipazione a eventi organizzativi, ovvero è in un

certo senso conseguente ad una visione prossimale, in grado di prendere in considerazione l'instabilità e la mutevolezza, la dinamicità e la fluidità, l'ambiguità, gli equilibri incerti, che consente di studiare l'organizzazione ed il modo in cui le diverse comunità che la compongono apprendono, creano, e comunicano le conoscenze.

Così come in fisica per le osservazioni sperimentali sulla luce, lo studio sul campo della conoscenza delle organizzazioni consente di rilevare come le prospettive sulla conoscenza proposte dai diversi filoni teorici, così come gli approcci quantitativi e qualitativi, si mischiano e si ibridano; come la conoscenza esplicita codificata e standardizzata in dati ed indicatori ed incorporata in infrastrutture, si intreccia e confonde con la conoscenza che sfugge alle cristallizzazioni e classificazioni e che è esito della partecipazione ed interazione degli attori nelle pratiche.

Delle premesse teoriche per lo studio in quest'ultima prospettiva, ovvero della conoscenza che resiste alla razionalizzazione, si dirà in questo capitolo.

3.1.2 La conoscenza, le conoscenze

A metà anni novanta Frank Blackler (1995) pubblica un intervento molto "denso" che ricostruisce gli studi sulla conoscenza nelle organizzazioni nei trent'anni precedenti, citando i lavori di autori quali Polanyi, Simon, Reich, Argyris, Shon, Vigotsky, Engestrom, Nonaka, e molti altri. Blackler afferma che, a valle dei contributi di tali autori, il tema si è ormai consolidato attorno allo studio dei meccanismi di cognizione e di apprendimento individuale e organizzativo ed attorno ai filoni di studio sul vantaggio competitivo ed economico a cui la conoscenza può portare, prospettiva quest'ultima diversamente declinata nelle ricerche sui "laboratori della conoscenza" (e delle imprese ad alta intensità di conoscenza) e nell'allora emergente modello del "*knowledge management*".

Adeguando ed estendendo una classificazione delle tipologie di conoscenza suggerita da Collins (1993) per gli studi cognitivi, Blackler classifica le conoscenze in "*embrained, embodied, encultured, embedded e encoded*":

- la conoscenza "*embrained*" è la conoscenza mentale, cioè la conoscenza concettuale, le competenze cognitive e i modelli mentali delle persone che fanno parte dell'organizzazione;
- la conoscenza "*embodied*" è la conoscenza incorporata, cioè insita nelle abilità e nelle competenze delle persone, nel loro agire che dipende da una conoscenza approfondita di una situazione piuttosto che da regole astratte ed è influenzata dal corpo, dal sensoriale e dagli stimoli fisici, dalle sensazioni;
- la conoscenza "*encultured*", ovvero la conoscenza assimilata dai sistemi sociali, cioè prodotta e conservata nei processi sociali di interpretazione e produzione di senso, di storie, di valori e credenze, è una conoscenza intimamente legate ai processi di socializzazione, influenzata dal linguaggio, socialmente costruita ed in continuo divenire;
- la conoscenza "*embedded*", ovvero la conoscenza radicata nelle tecnologie, negli oggetti nelle regole e nelle procedure;

- la conoscenza “*encoded*”, ovvero la conoscenza codificata trasmessa da segni e simboli, dalle forme tradizionali del sapere codificato, come libri, manuali, codici procedure, inoltre, si aggiungono le forme di codificazione digitali.

A partire da questa classificazione, l'autore rileva che in tipologie diverse di organizzazioni, possono essere predominanti differenti forme di conoscenza che richiedono modalità specifiche di studio della conoscenza.

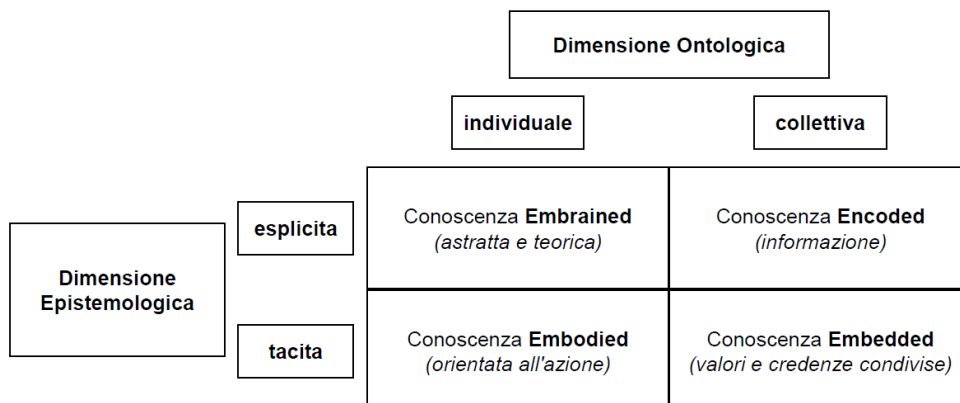
Blackler, tuttavia, al di là della ricostruzione delle diverse tipologie di conoscenza che possono essere presenti in un'organizzazione, nel suo articolo esprime l'insoddisfazione crescente rispetto alle concezioni teoriche tradizionali in favore di una prospettiva che si incentri sullo studio della “conoscenza pratica” nelle organizzazioni. Secondo l'autore, infatti, nel momento in cui ha scritto l'articolo, la categoria concettuale di conoscenza era ancora lungi dall'essere completa e la sua rilevanza per la teoria dell'organizzazione non era stata ancora sufficientemente sviluppata, in quanto le varie visioni si concentravano solo sulle dicotomie (come ad esempio conoscenze tacite/esplicite, conoscenze individuali/organizzative, conoscenze come risorse tangibili/immateriali) tralasciando invece altri aspetti, quali l'approfondimento delle manifestazioni processuali della conoscenza. Non a caso, sarà proprio Blackler nello stesso articolo ad introdurre una visione alternativa di conoscenza che, pur non facendo esplicito riferimento all'etichetta di “pratica” sarà quasi integralmente ripresa dal dibattito e dai diversi filoni dei *practice based studies*.

Blackler ritiene infatti che la conoscenza o, più appropriatamente, “il conoscere”, sia un processo mediato, continuamente in divenire, pragmatico e controverso. Oltre che documentare e dettagliare i tipi di conoscenza che prevalgono in ciascuna organizzazione, l'autore suggerisce che gli studi sulla conoscenza incentrino l'attenzione sui sistemi e i meccanismi attraverso cui le persone creano e apprendono conoscenza. Tale approccio non può che fondarsi sulla integrazione dei diversi contributi che nel tempo si sono stratificati nella letteratura organizzativa.

Riprendendo e adattando a sua volta la classificazione proposta da Blackler, Alice Lam in un articolo del 2000 sviluppa in particolare il tema dell'incrocio della dimensione epistemologica e della dimensione ontologica a cui corrispondono rispettivamente le dicotomie tacita/esplicita e individuale organizzativa, collocando di conseguenza i diversi tipi di conoscenza.

In generale, Lam sostiene che ogni forma organizzativa si caratterizza per tre livelli diversi in cui la conoscenza si manifesta e che si sovrappongono l'uno all'altro, ovvero il livello cognitivo (nella sua accezione inteso come individuale), il livello organizzativo e quello sociale-istituzionale. L'analisi contestuale dei tre livelli consente di interpretare la conoscenza di un'organizzazione in modo cumulativo e integrato, sebbene, come chiarisca la stessa autrice, in questo modo si introducano comunque delle semplificazioni dovute alla rappresentazione attraverso dicotomie. In particolare è al livello cognitivo che l'autrice colloca la relazione fra dimensione ontologica della conoscenza, rappresentata dalla dicotomia individuale/collettiva, e dimensione epistemologica rappresentata dalla dicotomia esplicita/tacita.

Figura 3.1 - Il livello cognitivo: tipi di conoscenza

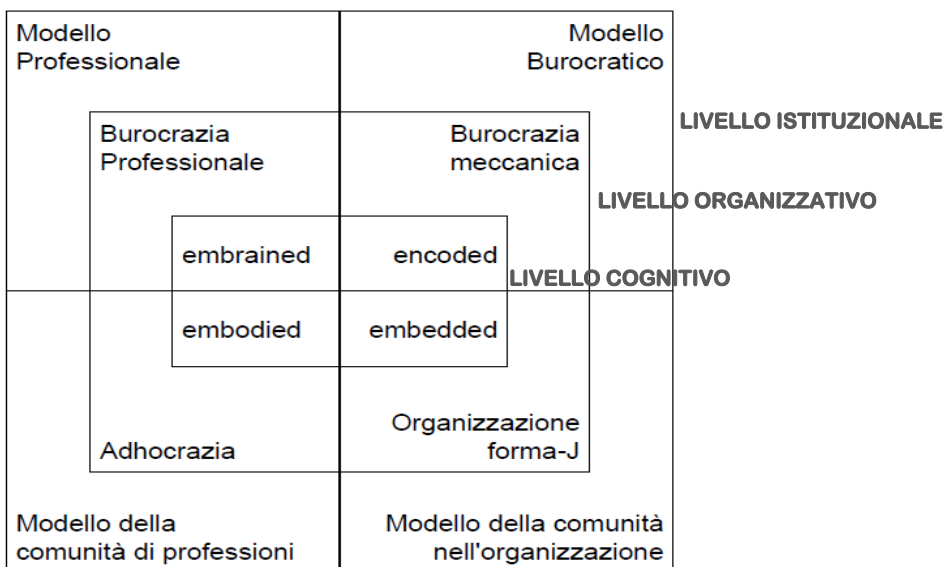


Dalla relazione fra le dicotomie esplicita/tacita e individuale/collettiva, per quanto riguarda il livello cognitivo di conoscenza, emergono quattro delle cinque categorie di conoscenza già viste (rispetto alla classificazione di Blackler rimane fuori *l'encultured knowledge*): *embrained* intesa come conoscenza individuale ed esplicita, *embodied* intesa come conoscenza individuale e tacita, *encoded* intesa come conoscenza collettiva ed esplicita, *embedded* intesa come conoscenza collettiva e tacita.

Sulla base delle classificazioni del livello cognitivo della conoscenza, Lam costruisce il livello organizzativo, che a sua volta fa da *background* al livello socio-istituzionale. In particolare per classificare la conoscenza a livello organizzativo contrappone l'agente di conoscenza, caratterizzato dalla dicotomia individuo/organizzazione, e la standardizzazione della conoscenza e del lavoro, caratterizzata dalla dicotomia alta/bassa. Se l'agente della conoscenza prevalente è individuale, ci si trova in un'organizzazione in cui si i soggetti possono sviluppare autonomamente le proprie capacità e abilità per la soluzione dei problemi. Se invece l'agente della conoscenza prevalente è l'organizzazione, il management diventa il motore delle attività organizzative trasformando le conoscenze dei soggetti in regole e procedure. Un alto livello di standardizzazione della conoscenza e del lavoro determina un contesto organizzativo in cui ciascun ruolo è strettamente coordinato con gli altri in un ambiente caratterizzato dal controllo gerarchico. D'altra parte, un basso livello di standardizzazione delinea un ambiente in cui il coordinamento è raggiunto tramite l'interazione diretta e l'accordo reciproco tra i soggetti piuttosto che sulla base di un disegno complessivo.

Per sviluppare tale tipo di analisi l'autrice combina le categorie concettuali e le dicotomie tipicamente riferibili ai vari studi sulla conoscenza con concetti tratti da classici dello studio delle organizzazioni come quello di Mintzberg sui modelli organizzativi, così come dagli studi sul modello giapponese, pervenendo ad una classificazione delle tipologie di organizzazione in base alle tipologie di conoscenze, al livello di standardizzazione, alla tipologia di agente prevalente.

Figura 3.2 - Livelli istituzionale, organizzativo, cognitivo: tipi di conoscenza.



La combinazione tra le dicotomie determina quattro forme organizzative:

- la “burocrazia professionale” in cui a prevalere è il ruolo giocato dalla conoscenza *embrained*, che si caratterizza per una rilevanza ridotta del top management mentre le attività sono basate sulla professionalità dei soggetti ed in cui il coordinamento e il controllo sono gestiti dal vertice attraverso modalità standardizzate e di natura burocratica;
- la “burocrazia meccanica”, nella quale centrali sono le conoscenze *encoded*, così come il coordinamento e il controllo, il vertice definisce le strategie e l’organizzazione è governata attraverso un continuo processo di codificazione della conoscenza;
- la “adocrazia” in cui è rilevante soprattutto la conoscenza *embodied*, e che si contraddistingue per il ruolo di secondo piano dell’organigramma, il coordinamento ed il controllo non si basano su regole e procedure ma prevale l’adattamento ed il coordinamento reciproco tra gli attori, l’indipendenza e l’iniziativa dei singoli è il motore delle attività;
- la “forma J” in cui si afferma soprattutto la conoscenza *embedded* e che è la rappresentazione idealtipica del cosiddetto modello giapponese in cui il coordinamento non è lasco come nelle adhocrazie, per via della presenza di una forte cultura organizzativa ma nemmeno gerarchico; tra gli attori organizzativi prevale il coordinamento orizzontale; le conoscenze e le esperienze tendono a essere tradotte in buone pratiche flessibili e quindi suscettibili di essere integrate e imitate; la condivisione di esperienze è organizzativamente favorita quale modalità per la soluzione dei problemi.

Alice Lam ritiene infine che per completare lo studio della natura della conoscenza che caratterizza le organizzazioni è necessario anche far riferimento al

contesto sociale più ampio di cui fanno parte. A tal riguardo, introducendo le dimensioni delle caratteristiche del mercato del lavoro e della formazione di un determinato contesto sociale perviene alle quattro configurazioni del livello socio-istituzionale, ovvero il modello professionale in cui la conoscenza è *embrained* ed il modello organizzativo prevalente è la burocrazia professionale; il modello burocratico in cui la conoscenza è *encoded* e prevalgono le burocrazie meccaniche; il modello delle comunità di professioni in cui la conoscenza è *embodied* e la forma organizzativa ottimale è l'adhocrazia; il modello della comunità nell'organizzazione in cui la conoscenza è *embedded* e il modello migliore è la forma J.

Sia il lavoro di Blackler sia il contributo di Lam hanno il pregio di mettere in evidenza la pluralità delle forme che può assumere la conoscenza a seconda delle variabili che determinano il contesto e le tipologie di organizzazioni. Tra di esse, soltanto la conoscenza *encoded* (e le organizzazioni che la usano in forma prevalente) è assimilabile in pieno alla conoscenza fatta oggetto di attenzione precipuo degli approcci studiati nel capitolo precedente, ovvero a quelle conoscenze che più facilmente si prestano a meccanismi di razionalizzazione, mentre le altre tipologie che fanno riferimento ad una conoscenza cristallizzata in una forma diversa da quella codificata (*embedded*) ed alla conoscenza che resiste alle razionalizzazioni (tutte le altre tipologie) richiedono un approccio diverso che appunto Blackler segnalava sin da quindici anni fa come necessariamente nuovo.

Lo sforzo classificatorio di Alice Lam, inoltre, pur partendo dalle analisi di Blackler, ne contraddice in parte le conclusioni in quanto sembra indicare una distinzione netta tra le tipologie di conoscenza e di organizzazione a seconda dell'incrocio delle variabili che definiscono il contesto, mentre è più vicino alla realtà ritenere che le organizzazioni, come sostengono Gherardi e Nicolini (2000), utilizzano tutte queste forme di conoscenza, preferendone, in particolari momenti, una rispetto alle altre.

Entrambi i contributi, comunque, sottolineano l'importanza delle conoscenze tacite all'interno delle organizzazioni, anche di quelle non razionalizzabili ed esplicitabili e si esprimono su un approccio che consenta di prenderle in considerazione.

In generale è evidente che i modi di conoscere sono molteplici, così come sono diverse le esigenze che le organizzazioni hanno nell'utilizzo e nella riproduzione della conoscenza (Gherardi, Nicolini 2004). Sono diverse perché la conoscenza è diversa e le molteplicità di classificazioni della conoscenza proposte dai diversi studi non fanno altro che confermare e fotografare una realtà che ormai può essere considerata un'acquisizione definitiva, ovvero la pluralità di manifestazioni e di nature di uno stesso fenomeno, la conoscenza.

In questo capitolo, in particolare, verranno proposti in modo più approfondito i modelli teorici che consentono di studiare tutte le forme di conoscenza appena viste che, a differenza della conoscenza *encoded*, resistono alla razionalizzazione.

3.2 Dalla concezione cognitivista alla concezione sociale della conoscenza

3.2.1 Ascesa e declino della psicologia cognitiva

Lo studio della conoscenza, intesa come “processo e stato cognitivo”, è stato a lungo uno degli interessi principali anche della psicologia e delle varie branche in cui è declinata. Nel tempo diverse scuole di studi psicologici hanno sviluppato numerosi edifici teorici ed approcci sperimentali, a volte contribuendo a maturare visioni del rapporto tra conoscenza e processi mentali in contraddizione tra di loro, altre cercando di ricostruire una continuità tra i contributi dei vari autori.

Tra le branche della psicologia che hanno affrontato il tema della conoscenza, in particolare la “psicologia cognitiva” si è riproposta sin dalla sua fondazione lo studio dei processi mediante i quali gli input sensoriali vengono acquisiti, trasformati, elaborati, archiviati, recuperati e usati dalla mente. Tutti i processi mentali che studia, ovvero la percezione sensoriale, l'apprendimento, la risoluzione dei problemi, i meccanismi decisionali, la memorizzazione, l'interazione con il contesto, vengono declinati in base alla visione della conoscenza come “fatto mentale”, come espressione dei modelli mentali determinati della struttura neuronale e dall'attività cerebrale neurofisiologica che determinano il comportamento. In questa visione, l'attività cognitiva è l'attività del conoscere, dell'acquisizione, organizzazione e uso della conoscenza. La psicologia cognitiva e la conoscenza sono così definite in particolare a partire dalla pubblicazione di un libro a metà anni sessanta, “Cognitive Psychology” (1967), da parte di quello che può essere ritenuto uno dei fondatori dell'omonima scuola teorica, Ulric Neisser nel quale l'autore ripercorre gli studi sul tema delle strutture e dei meccanismi mentali, e quindi in questa accezione della conoscenza, a partire da fine ottocento, quando la psicologia si è affermata come disciplina indipendente.

Neisser racconta che l'interesse per l'aspetto mentale della conoscenza, e per i processi cognitivi in generale, era centrale nei primi decenni di sviluppo degli studi psicologici, sebbene i metodi di analisi e le sperimentazioni, definiti “introspettivi”, su cui si basavano fossero alquanto primitivi ed in quanto tali facilmente “attaccabili” da altre prospettive di studio. L'analisi dei “processi mentali” avveniva attraverso soggetti “addestrati” che riferivano dell'attività cosciente della propria mente e delle conoscenze da cui era attraversata. Neisser rileva come nel tempo questo metodo si sia dimostrato insoddisfacente, oltre che poco oggettivo e scientifico, tanto che per tali inadeguatezze a partire dagli anni trenta ha perso credito, e come parallelamente al progressivo abbandono dell'approccio introspettivo gli studi psicologici abbiano cominciato a concentrarsi da una parte su aspetti “pre-conoscitivi”, come l'inconscio e l'emozione, e dall'altro sui meccanismi di determinazione dell'azione.

Due sono in particolare gli approcci che si affermano e che nel pieno novecento conoscono una notevole risonanza proprio incentrandosi su inconscio ed azione, ovvero rispettivamente la psicanalisi ed il comportamentismo.

La prima, fondata sull'edificio teorico elaborato da Freud, ha evidenziato il ruolo della libido e dell'inconscio quali fonte suprema delle motivazioni umane, e rilevato come l'attività cosciente e la conoscenza razionale occupano solo la parte più piccola e debole della mente.

La seconda, sviluppata in particolare a partire dagli studi di Watson e Skinner, si fonda sull'assunto che la mente è una "scatola nera" il cui funzionamento interno è irrilevante o comunque inconoscibile e che è invece il comportamento l'unico oggetto scientificamente studiabile della psicologia, che quindi deve concentrarsi sullo studio delle relazioni tra gli stimoli ambientali e le risposte comportamentali. Per Neisser a partire dalla prima guerra mondiale fino ai primi anni '60, il comportamentismo e la psicoanalisi e le discipline che ne sono derivate hanno a tal punto dominato gli studi psicologici che i processi cognitivi sono stati quasi completamente ignorati, e di conseguenza con essi lo studio della conoscenza come fenomeno mentale, se si eccettuano singoli filoni scientifici come quelli portati avanti da un ristretto gruppo di scienziati seguaci della tradizione della *Gestalt* e da pochi altri psicologi che lavoravano sulla misurazione e la fisiologia dei processi sensoriali (nonché, come si avrà modo di approfondire nel proseguo del paragrafo, da parte della scuola psicologica storico-culturale russa degli anni trenta la cui opera sarà però conosciuta ed approfondita adeguatamente soltanto con la sua tarda diffusione in occidente).

A partire da tali mancanze, Neisser propone di tornare ad occuparsi dei processi cognitivi e in particolare di temi quali la trasformazione della percezione sensoriale in modelli mentali, la memorizzazione delle conoscenze, la soluzione dei problemi, l'influenza del linguaggio sui modelli mentali, lo sviluppo cognitivo, e tutti gli altri argomenti lasciati negletti per decenni dalla psicoanalisi e dal comportamentismo, ed a tale scopo fonda un nuovo campo di studi definito appunto "psicologia cognitivista". La psicologia cognitivista, riportando l'attenzione sui meccanismi e le strutture della mente umana, segna il ritorno degli approfondimenti sulla conoscenza dal punto di vista psicologico, la quale viene sostanzialmente vista come un fatto mentale, e quindi individuale, e come un qualcosa che viene assorbita dal cervello in modelli e strutture costituiti da connessioni neuronali. Da questo punto di vista la concezione della conoscenza da parte della psicologia cognitivista è in un certo senso una visione a suo modo "hard" in quanto la fa corrispondere a strutture e meccanismi, per quanto mentali.

Una decina di anni dopo, a metà anni settanta Neisser è già in grado di fare un bilancio sul rilancio degli studi cognitivisti, rilevandone il successo, la grande espansione e l'arricchimento dovuto anche al contemporaneo sviluppo degli studi informatici e dell'intelligenza artificiale da cui erano state tratte considerazioni estese per analogia all'uomo.

Nella prospettiva del cognitivismo, in particolare, i computer sono stati visti come macchine che riproducono i processi cognitivi. I computer acquisiscono informazioni attraverso sensori, le elaborano, immagazzinano i dati nella "memoria" e li recuperano quando occorre, classificano gli input, creano, riconoscono e utilizzano schemi e modelli. Nella prospettiva del cognitivismo, non è tanto importante che i computer facciano queste operazioni proprio come fanno

gli uomini, ma è importante che le facciano. L'avvento del computer ha fornito la sicurezza, quanto mai necessaria, che i processi cognitivi così come erano stati ipotizzati fossero verosimili e "funzionanti", e che questi processi potessero essere studiati e forse compresi. Ha fornito inoltre un nuovo vocabolario e un nuovo sistema di concetti adottati dalla psicologia cognitiva. Termini quali informazione, input, elaborazione, codificazione, sono ben presto diventati patrimonio comune anche agli studi psicologici che nei modelli informatici hanno trovato delle potenti metafore di cui avvalersi per lo studio dei processi cognitivi umani. I concetti di elaborazione e flusso delle informazioni nell'ambito di un sistema informatico, ad esempio, vengono approfonditi anche negli studi di psicologia in quanto nella prospettiva del cognitivismo anche la mente è considerata un "sistema" analogo per certi versi a quelli informatici.

Dopo aver rilevato lo sviluppo e l'espansione degli studi cognitivi, è lo stesso Neisser, tuttavia, già a partire da metà anni settanta, nella piena espansione della psicologia cognitiva, a segnalarne quelli che sono insieme i limiti e le potenzialità soprattutto per quanto attiene allo studio della conoscenza. Lo studio dell'elaborazione delle informazioni ha certamente dato impulso e alcune certezze agli studi cognitivisti, sostiene, ma non ha ancora permesso di formulare approcci di analisi che siano validi oltre i confini del laboratorio, e all'interno del laboratorio stesso i suoi assunti base vanno poco oltre il modello del computer. Non viene invece ancora fornita alcuna spiegazione di come gli uomini agiscono o interagiscono col mondo quotidiano. Neisser ritiene che lo studio dei processi cognitivi debba prendere una strada più realistica, ovvero che gli psicologi cognitivisti avrebbero dovuto compiere sforzi maggiori per comprendere l'attività cognitiva che si manifesta nell'ambiente ordinario e nel contesto di attività concrete e non solo nel laboratorio, avrebbero dovuto inoltre approfondire l'influenza del contesto e di tutti gli altri elementi, dalle altre persone agli oggetti, che influenzano i processi cognitivi di un individuo.

A riguardo, l'autore si spinge persino ad affermare che "forse abbiamo profuso troppi sforzi per elaborare modelli ipotetici della mente, e non abbastanza all'analisi dell'ambiente che la mente, per la sua formazione, è predisposta ad incontrare" (Neisser 1976).

A partire da queste premesse, nei due decenni successivi la psicologia cognitiva e la psicologia in generale, si arricchiscono di categorie concettuali che ne ampliano ulteriormente l'orizzonte e si alimentano sia del contributo di altre scienze, come si è visto per l'informatica o come avviene ad esempio per gli studi sull'apprendimento e sull'azione situata (a loro volta da essa alimentate in un processo di arricchimento reciproco tra le discipline), sia del contributo di studi sviluppatasi in seno alla psicologia (o comunque a partire da essa), quali ad esempio quelli sulla cognizione distribuita (Hutchins 1995), sulla teoria dell'attività e sulla psicologia culturale (Engeström 1997, Cole 1996), sia del recupero di tradizioni di studi psicologici per lungo tempo poco approfonditi come quelli della teoria psicologica storico-culturale (come detto risalenti agli anni trenta del novecento, ma noti in occidente soltanto sessanta-settanta anni dopo, come ad esempio

Vygotskij 2007). Il concetto di cognizione, e per derivazione la categoria di conoscenza, si ampliano prendendo in considerazione tutte le componenti materiali ed immateriali dell'ambiente e del contesto in cui hanno luogo la percezione e l'apprendimento. Del contributo allo studio della conoscenza dato dai lavori sull'apprendimento si è già detto, così come di quelli sull'azione situata si dirà più diffusamente nei prossimi paragrafi dove verrà approfondita l'ampia categoria concettuale delle pratiche. Di quelli sulla cognizione distribuita, sulla teoria psicologica dell'attività e sulla psicologia culturale, e sugli studi da cui a loro volta hanno preso le mosse, si dirà invece qui di seguito in quanto teorie nate internamente alla psicologia in generale ed al cognitivismo in particolare, e che all'interno di esse contribuiscono a rompere la concezione esclusivamente mentale della conoscenza.

3.2.2 La cognizione distribuita

Il tema della "cognizione distribuita" viene proposto da Hutchins a partire dalla metà degli anni ottanta per superare la concezione strettamente cognitivista della conoscenza come fenomeno, localizzato nella mente di una singola persona, di trattamento delle percezioni sensoriali, a favore di una visione che porta a ritenere la conoscenza come qualcosa che è distribuito anche al di fuori della mente degli individui. La teoria della cognizione distribuita studia la conoscenza non tanto come una struttura statica, organizzata neurofisiologicamente all'interno della mente, ma come un sistema conoscitivo aperto e dinamico, in cui le componenti esterne al singolo individuo, quali gli altri individui, gli artefatti, le caratteristiche dell'ambiente, e quelle interne quali i compiti, gli obiettivi, i ruoli, interagiscono e si modificano reciprocamente nel contesto socioculturale e nel tempo in cui l'individuo è inserito.

In particolare, nel lavoro "*Cognitin in the wild*" (1995), l'autore, nello studiare da vicino una esperienza di navigazione ed il lavoro dell'equipaggio, lo definisce nel suo insieme come un sistema cognitivo le cui attività si realizzano all'interno di una rete di interazioni, tra oggetti, conoscenze presenti nella mente di più individui nella forma di ricordo di esperienze e capacità e cultura sedimentate nel tempo, e caratteristiche che l'ambiente ed il contesto impongono. L'autore sostiene che la cultura, il contesto e la storia influenzano profondamente l'azione delle persone e che la visione della conoscenza come cognizione individuale deve essere integrata in una prospettiva che contempra anche ciò che è al di fuori di una singola mente. Tale approccio enfatizza cioè la natura distribuita nel tempo e nello spazio dei fenomeni della cognizione ed estende l'ambito di ciò che è considerato cognitivo oltre il singolo individuo, prendendo esplicitamente in considerazione gli altri soggetti (si potrebbe a riguardo usare efficacemente l'espressione di attori umani e non umani, maturata però in altri ambiti di studio di cui si dirà nei prossimi paragrafi) e l'ambiente. In questa prospettiva, la conoscenza non è confinata nella mente di un individuo ma è presente e diffusa nella mente di più persone, negli strumenti e negli artefatti. Mentre la psicologia tradizionale si occupava di ciò che si trova dentro le menti senza prendere in considerazione le cose che stanno fuori

dalla mente, la cognizione distribuita si interessa invece all'ambiente ed agli elementi che fanno parte dell'ambiente. In altre parole, la conoscenza che una persona utilizza per affrontare le situazioni e risolvere problemi della quotidianità (e non solo le situazioni di laboratorio come aveva lamentato Neisser a proposito della impostazione dei primi studi sulla cognizione) non è solo quella presente nella sua mente/memoria, ma anche in altre menti/memorie e negli oggetti in cui è incorporata quali artefatti, documenti, basi di dati etc. . La conoscenza, dunque, non è l'espressione della mente di un singolo ma è espressa da un sistema cognitivo che si caratterizza per avere proprietà diverse dalla somma delle proprietà dei singoli individui che lo compongono; la conoscenza posseduta dai singoli membri è per alcuni aspetti "ridondante", permettendo la collaborazione, e per altri "differente", consentendo al sistema di risolvere il problema con il contributo di tutti; la condivisione della conoscenza è la base dell'azione coordinata. La conoscenza che orienta l'azione degli individui non è qualcosa di acquisito e posseduto in una singola mente, ma è piuttosto una proprietà distribuita tra le menti e le cose, sostenuta dalle caratteristiche dell'ambiente e del contesto. Per Hutchins cioè, la conoscenza si manifesta a livello di sistema, in contrasto con il livello conoscitivo individuale (Hutchins, 1995; Hollan, Hutchins, Kirsh 2000), e l'oggetto di analisi non deve essere la conoscenza dei singoli quale presunta espressione dei suoi modelli mentali e delle informazioni in essa memorizzate, bensì un sistema conoscitivo complessivo composto da individui e dai relativi strumenti utilizzati, in cui la conoscenza non risiede solo nelle menti dei vari soggetti coinvolti, ma anche negli artefatti, nell'ambiente, nella rete di relazioni sociali e culturali. I fattori sociali e culturali, inoltre, non rivestono più il ruolo di semplici stimoli esterni, ma vengono ad assumere una posizione significativa nella cognizione umana.

3.2.3 La scuola storico-culturale, la psicologia culturale e la teoria psicologica dell'attività

Il tema dell'importanza del "contesto e dell'ambiente" nell'organizzazione della conoscenza, e quindi in un certo senso del superamento della concezione strettamente individuale e mentale della conoscenza, parallelamente al filone della cognizione distribuita viene sviluppato anche nella psicologia culturale. Essa si afferma come branca della psicologia che si richiama ed in un certo senso si pone in continuità con l'impostazione teorica degli studi della "psicologia storico-culturale" fondata dal ricercatore russo Lev Semënovič Vygotskij, e dai suoi collaboratori e proseguitori dell'opera come ad esempio Alexei Nikolaevich Leont'ev, sin dagli anni trenta del novecento, i cui studi sono però diffusi e consultabili in modo sistematico, permettendo di rilevarne l'originale contributo, soltanto con l'apertura "culturale" dell'ex unione sovietica a partire dagli anni ottanta.

La scuola storico-culturale si proponeva di rifondare la psicologia sulla base dei principi del marxismo e del materialismo storico ed in quanto tale non poteva che estendere il suo interesse dalla mente dei singoli individui all'ambiente ed al

contesto storico con lo scopo di comprenderlo e trasformarlo. L'obiettivo era rivoluzionare la psicologia, andare oltre il comportamentismo e gli approcci ispirati dalla biologia, allora imperanti, introducendo il concetto di contesto storico culturale quale fattore determinante dell'azione, e la visione della cognizione come qualcosa di mediato dalla cultura, dagli artefatti, dal linguaggio, dalle comunità in cui gli individui sono inseriti. Per quel che riguarda per estensione lo studio della conoscenza, Vygotskij colloca la cognizione individuale all'interno dell'attività e dell'interazione dell'individuo con i contesti socio-culturali e con gli strumenti circostanti che la stessa mente dell'uomo con il suo contributo di conoscenza crea continuamente. In altre parole, l'uomo, a differenza degli altri animali, possiede la capacità di produrre i propri artefatti, cioè riesce a creare da sé gli strumenti più utili per affrontare i propri problemi attraverso l'azione volta all'adempimento di un compito (Vygotskij 2007). Secondo Vygotskij lo strumento (o in un'accezione più generale potremmo dire gli artefatti, gli oggetti, gli attori non umani) non è una componente esogena ai processi cognitivi, ma piuttosto è una componente interna al processo mentale inestricabilmente in relazione con la mente e con il compito, ovvero mente, strumento e compito sono un unico sistema cognitivo.

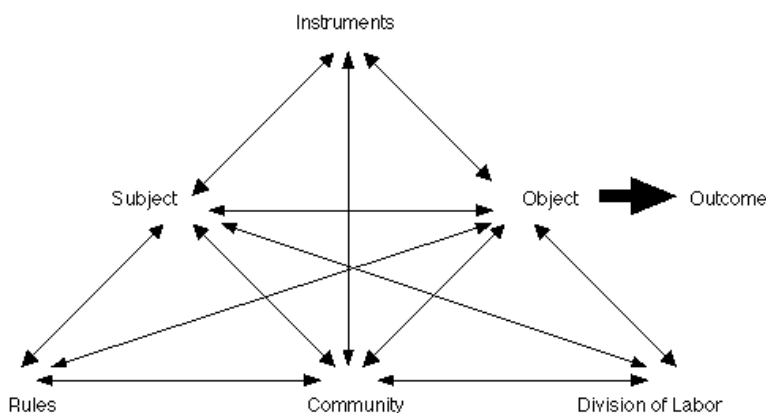
Valorizzando in particolare questi aspetti della scuola storico-culturale, la "psicologia culturale" si incentra sulla relazione tra i processi mentali ed il complesso di valori, significati, artefatti, pratiche, mediante i quali gli essere umani interagiscono tra di essi e si relazionano con il mondo. In generale, la psicologia culturale sostiene che la cultura e la mente sono inseparabili, e che di conseguenza non possono essere elaborate leggi universali sul funzionamento della mente. Tali meccanismi devono essere ricondotti di volta in volta a quel "contenitore di tutti gli artefatti e conoscenze chiamato cultura", che è il prodotto di ciò che le generazioni precedenti hanno lasciato in eredità e che determina i processi mentali, la conoscenza ed i comportamenti delle persone. La psicologia culturale, ispirandosi tra gli altri ai lavori di Vygotskij, ha sviluppato, soprattutto negli studi di Michael Cole, un forte interesse per gli artefatti intesi come strumenti di mediazione allo stesso tempo materiali, per il fatto che sono incorporati in artefatti, ed immateriali nel senso che contengono in forma codificata le interazioni di cui erano parte in precedenza (Cole, Engestrom 1993; Cole 1996). In tal senso, Cole sostiene che la conoscenza non è né ciò che è presente nella mente di una persona, né ciò che è incorporato negli oggetti, ma è l'esito della interazione delle persone e degli oggetti all'interno di contesti sociali e cornici culturali.

Sulle medesime premesse teoriche e parallelamente allo sviluppo della psicologia culturale, tanto da poterne essere considerata una sua diversa espressione, un'altra branca della psicologia giunge a conclusioni analoghe. Si tratta della "teoria psicologica dell'attività" che, in particolare in quella che è stata definita la sua espressione "scandinava", "*l'activity theory*", ha tra i suoi maggiori esponenti Yrjö Engeström (1987, 1996, 1997, 2001) -il quale non a caso per anni ha condiviso percorsi di ricerca con Cole nello stesso dipartimento universitario- che fa risalire la teoria dell'attività ai lavori di Vygotskij e di altri studiosi russi suoi

contemporanei integrandoli con i contributi di più recenti discipline psicologiche e con l'*actor network theory*. La riflessione di Engeström procede dunque a partire dal recupero e dallo sviluppo dell'opera di Vygotskij e della sua scuola (in continuità alla quale pone esplicitamente la branca della teoria psicologica dell'attività), per quel che riguarda la visione del processo di apprendimento come processo legato alla partecipazione ad un sistema di attività, inserito in un contesto storico culturale, costituito da una rete di persone e artefatti. Per Engeström, l'apprendimento non è limitato a ciò che accade nella mente di un singolo individuo. L'apprendimento deve essere invece concepito come qualcosa che è distribuito tra gli individui, tra i materiali, gli artefatti, gli strumenti e i linguaggi utilizzati. L'unità di analisi dell'apprendimento non è dunque il singolo individuo, ma le reti di attività. Le reti a loro volta sono inserite in mondi (determinati dai luoghi, dai contesti, dal tempo) a loro volta collegati tra di loro che i flussi di conoscenza, che attraversano i confini e si mischiano, rendono ibridi (Engeström 1996).

Il modello operativo in cui Engeström sintetizza l'*activity-theory* graficamente si presenta con una "struttura triadica iterata", ovvero un triangolo costituito da altri triangoli. I triangoli sono dati dal collegamento diretto di alcuni elementi del sistema con altri (ed in particolare di ogni elemento con il "soggetto" e l'"oggetto"), ed indirettamente di ciascuno con tutti gli altri (Figura 3.3).

Figura 3.3 – Il modello dell'*activity theory* (tratto da Engeström 1987)



Se Vygotsky già negli anni 30 del secolo scorso scriveva della mediazione culturale ed ambientale rappresentata dagli artefatti e dagli strumenti, nel rapporto tra soggetti e oggetti nell'esecuzione di un "compito", Engeström parla più in generale di "attività", ed a "soggetti", "oggetti" e "artefatti" aggiunge come elementi del sistema che interagiscono anche le "regole", le "comunità", "l'organizzazione del lavoro" e i "risultati/impatti" (Fig. 3.3). Il complesso di tali elementi e delle mediazioni che avvengono nella relazione tra di essi secondo il diagramma triadico è definito "*activity system*".

Il “soggetto” si riferisce all’individuo o anche al gruppo di individui il cui punto di vista si assume, o comunque a coloro che sono individuati come attori del sistema di attività oggetto di analisi (Engeström 1987, 1997).

L’ “oggetto” è inteso come la “materia prima” da trasformare, o in un’accezione più estesa il “problema” verso cui è diretta tutta l’attività, ciò che deve essere trasformato in risultato o che deve portare al risultato del sistema di attività con l’aiuto degli artefatti e con la mediazione con gli altri elementi. E’ questa la componente del sistema su cui convergono tutte le altre portando al processo di “*sensemaking*” da cui si origina il “risultato/impatto”.

Gli “strumenti” sono più in generale i mezzi di mediazione, sia fisici sia simbolici, necessari per raggiungere l’obiettivo, e sono a loro volta parte degli “oggetti” del processo di attività. Possono essere “esterni” e “materiali” come documenti, strumenti elettronici e tutto ciò che è presente in un ambiente, o “interni” e “simbolici” come i vari tipi di linguaggi che possono confluire in un sistema d’azione.

Le “regole” sono le norme, le convenzioni, le consuetudini, i sistemi culturali, impliciti e espliciti che permettono le interazioni all’interno del sistema di attività.

La “comunità” si riferisce ai partecipanti ad un sistema di azione che condividono uno stesso “oggetto” (nell’accezione del modello triadico); oltre ad essere costituita da singoli individui può comprendere a sua volta altri gruppi e sottogruppi la cui azione sia orientata allo stesso oggetto del sistema di attività.

La “divisione del lavoro”, o più in generale l’organizzazione del lavoro, si riferisce alla divisione dei compiti e dei ruoli tra i membri della comunità, agli status ed alla distribuzione del potere tra gli attori.

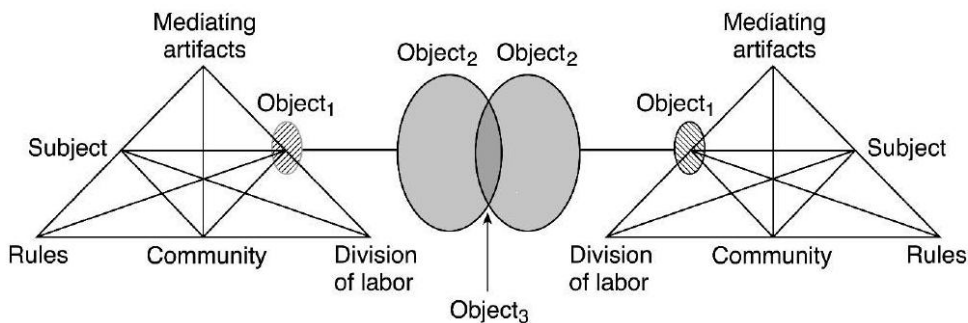
Il “risultato/impatto” è ciò verso cui è orientato il processo di attività. Può essere rappresentato da un qualsiasi artefatto, strumento, oggetto, conoscenza che potenzialmente possono entrare ad alimentare a loro volta altri sistemi di attività.

Nel sistema di attività si instaura un incessante costruzione e rinegoziazione delle conoscenze, i ruoli possono essere riassegnati e ridistribuiti, le regole possono essere riviste e reinterpretate, le organizzazioni del lavoro possono cambiare e si possono sovrapporre, le comunità entrare e uscire dal sistema ed ampliarsi o ridursi al suo interno, gli strumenti e gli artefatti cambiare e trasformarsi, lo stesso oggetto del sistema può cambiare, così come gli elementi possono passare dal rappresentare una componente del sistema a rappresentarne un’altra. Ciò che inizialmente era l’oggetto di attività può subito essere trasformato in un risultato, che a sua volta potrà rappresentare lo strumento di mediazione o una regola (Engeström, 1996).

In questo sistema, per Engeström l’apprendimento, ovvero quello che chiama “*expansive learning*” coincide con la costruzione ed elaborazione di nuove idee, di nuove conoscenze, di nuovi strumenti nel sistema di attività, in cui l’individuo (il “soggetto”) partecipa insieme ad altri elementi alla trasformazione delle proprie conoscenze e del contesto in cui agisce.

Engeström colloca il suo lavoro nella “terza generazione” della “*cultural-historical activity theory*” (dopo la prima rappresentata dagli studi di Vygotskij e la seconda da quelli di Leont'ev) in cui ritiene necessario prendere come unità di analisi minima due sistemi di attività che interagiscono con lo scopo di approfondire l’interazione che determina l’apprendimento e le conoscenze non soltanto all’interno di un contesto culturale e materiale delimitato ma anche trasversalmente a più contesti.

Figura 3.4 – Sistemi di attività nel modello dell’activity theory (tratto da Engeström 2001)



In tale modello, in cui potenzialmente possono inserirsi altre strutture triadiche e quindi sistemi di attività che insistono sullo stesso “oggetto”, diversi processi di “*sensemaking*” convergono su un oggetto comune, e dalla loro mediazione scaturisce il risultato, in un processo iterativo che potenzialmente si ripete incessantemente e collega indirettamente soggetti, oggetti, comunità, artefatti, modelli organizzativi, regole non soltanto all’interno di un medesimo contesto culturale ma trasversalmente a diversi contesti.

In questa visione allargata, i concetti di “*activity theory*” e “*expansive learning*” sono sintetizzati da cinque principi (Engeström, 2001).

Il primo principio è che l’ “unità di analisi” deve essere un sistema di attività, composto dai suoi sei elementi che interagiscono, ed il *network* di sistemi di attività in cui è inserito. Così come un sistema di attività come unità di analisi permette uno studio più approfondito dell’apprendimento rispetto al singolo individuo, così una rete di sistemi di attività permette un’analisi più completa rispetto ad un singolo sistema di attività.

Il secondo principio riguarda la “multi vocalità” (utilizzando altre categorie concettuali approfondite nella tesi si potrebbe dire anche polifonia), che è al tempo stesso fonte di problemi e di innovazione, di un sistema di attività in cui per definizione convivono differenti voci, punti di vista, interessi, culture. La divisione del lavoro, ad esempio, assegna ai partecipanti diversi ruoli da cui discendono prospettive, interessi e volontà eterogenee, così come in un sistema di attività convergono tradizioni e culture preesistenti incorporate negli artefatti, nelle regole e nelle consuetudini.

Il terzo principio è quello della “storicità” di un sistema di attività, ovvero delle conoscenze che in esso vi si sono stratificate nel tempo, dei processi passati che in esso hanno avuto luogo e vi hanno sedimentato conoscenza. La “storia” di un

sistema di attività va studiata nella doppia prospettiva “locale”, riferita cioè alla storia della interazione degli elementi all’interno del sistema di attività, e “generale”, ovvero riferita alle idee, alle conoscenze, alle culture che nel tempo hanno fatto da contesto al sistema di attività.

Il quarto principio si riferisce alle “contraddizioni”, concepite al tempo stesso come minacce e motore del *sensmaking* nel sistema di attività. Le contraddizioni portano all’accumulo nel tempo di tensioni all’interno ed all’esterno del sistema di attività che possono generare conflitti e disturbi che ostacolano il processo, o sforzi di adeguamento e cambiamento nell’ambito del processo stesso. Una contraddizione, ad esempio, si può verificare con l’introduzione in una organizzazione o in una pratica di un nuovo strumento o tecnologia che può avere notevoli impatti non soltanto sull’“oggetto” trasformandolo, ma anche su aspetti preesistenti delle regole e della divisione del lavoro.

Il quinto principio si riferisce all’innovazione *tout court* del sistema di attività, all’“*expansive learning*” alle estreme conseguenze che porta ad una riconcettualizzazione radicale ed al cambiamento dello stesso oggetto del sistema di attività, che avviene quando non ci si chiede più soltanto come si agisce, ma piuttosto perché. Il risultato è una “*expansive transformation*” del sistema di attività in cui mutano il motivo e l’oggetto, ed eventualmente anche gli altri elementi del sistema di attività, così come muta la “rete” in cui un sistema di attività si colloca in relazione agli altri sistemi di attività.

Anticipando un concetto che si approfondirà in particolare nelle conclusioni per la visione complessiva del tema della conoscenza, e allargando per qualche riga la prospettiva di analisi del modello di Engeström al di fuori dall’ambito specifico a cui si riferisce, non si può non notare che la struttura triadica del modello dell’*activity system* e la sua ripetizione, come quelle di innumerevoli altri fenomeni, approssimano le rappresentazione riportate nelle Figure 3.3 e 3.4 ad un “frattale” (Mandelbrot 1975). Se al suo interno l’*activity system* è dato dal complesso delle triangolazioni (relazioni) dei suoi elementi, se l’oggetto è condiviso da diversi sistemi di attività, se ciascun elemento del sistema può essere parte di altri sistemi (parafrasando altri bagagli concettuali, si potrebbe dire “elementi frontiera”), se in particolare il risultato (*outcome*) di un’attività può innescare a sua volta un nuovo processo, è facile immaginare in un processo ripetuto che allarga di volta in volta il livello di analisi il disegnarsi di un frattale, ovvero il sovrapporsi del modello dell’*activity theory* all’algoritmo che genera su scale diverse un frattale triangolare. In questo caso un “ripetersi” di relazioni tra gli elementi del sistema di attività e tra sistemi di attività, un “processo” che si itera su scale (livelli di analisi del sistema) diverse, in cui ciascun livello contiene e sviluppa la conoscenza, (“*outcome*”) e gli altri elementi del precedente.

La prospettiva storico-culturale dell’*activity theory* e dell’*expansive learning* proposta da Engeström fornisce un bagaglio concettuale e degli strumenti di analisi aperti e flessibili che permettono di studiare i processi organizzativi in cui gli individui apprendono una conoscenza che è sempre instabile, mutevole, ed è condizionata

da molteplici elementi come il tempo, l'ambiente, le culture, le regole, gli strumenti, le aggregazioni.

Per la sua apertura e flessibilità, inoltre, l'*activity theory* si sovrappone in larga parte con alcuni degli altri filoni di studio sulla conoscenza e l'apprendimento che sono stati sviluppati negli ultimi venti anni, a partire da quelli che hanno avuto origine dagli studi cognitivi, come la cognizione distribuita, fino ad arrivare all'ampia categoria di studi che per comodità espositiva si suole ricondurre ai *practice based studies* di cui si parlerà in modo approfondito nei prossimi paragrafi. I concetti su cui si fonda l'*activity theory* si trovano infatti anche negli altri filoni di studi sviluppati più o meno contemporaneamente, magari con etichette diverse come pratica, azione situata, sistema sociomateriale etc., ma sempre a significare l'importanza del contesto, del tempo, del luogo, della rete, della partecipazione e interazione di oggetti e soggetti per qualificare la conoscenza ed i processi di apprendimento.

E' un processo generale e complessivo, che ha riguardato diverse discipline e scuole, e che ha generato la convergenza di una molteplicità di studi di estrazione eterogenea intorno alla prospettiva della conoscenza come pratica (sistema/processo/...) situata, sociale, distribuita.

Il sintetico *excursus* a partire dagli studi che afferiscono in parte alle discipline psicologiche, riportato nei paragrafi 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 consente dunque di arricchire la visione della conoscenza che si è sin qui delineata, contrapposta sia alla conoscenza come risorsa ed asset sia (sebbene soltanto fino agli anni ottanta del secolo scorso) agli studi sociali sull'apprendimento e sulla prospettiva processuale della conoscenza. Come detto, tuttavia, concetti quali cognizione distribuita, interazione tra persone, e delle persone con oggetti ed artefatti, importanza del contesto, cognizione mediata dall'ambiente, azione situata, reti cognitive, conoscenza che attraversa confini e mischia mondi, sono tutti concetti sviluppati nell'ambito di studi di psicologia che contribuiscono a delineare la traiettoria della concezione della conoscenza da fatto statico e mentale a fenomeno processuale e sociale. In particolare gli ultimi due decenni, infatti, hanno sostanzialmente segnato il progressivo avvicinarsi della visione sociale con quella mentale derivata dagli studi psicologici di conoscenza, tanto che i due filoni di studio si sono continuamente reciprocamente alimentati ed in parte sovrapposti. Ed è per questo che nei prossimi paragrafi si fornirà la prospettiva di conoscenza come "pratica sociale, situata e distribuita" come esito della reciproca alimentazione ed in parte dell'integrazione di contributi pluridisciplinari.

3.3 La conoscenza attraverso la lente dei *practice based studies*

Il tema della conoscenza che resiste in qualche modo alla razionalizzazione ed alla materializzazione è stato approfondito soprattutto nell'ambito degli studi sociologici. In generale, la concezione della conoscenza come fenomeno irriducibile a qualcosa di cristallizzato e codificato, come già rilevato nei precedenti paragrafi, è stato diversamente declinato negli studi di ambito psicologico, che come visto nell'*excursus* del paragrafo precedente si sono soffermati prevalentemente sulla natura mentale e cognitivista (sottolineando l'aspetto di mente come sorta di scatola nera in cui la conoscenza viene acquisita e trasformata, nonché negli ultimi decenni allargando la visione al di là delle menti individuali fino ad arrivare alla concezione di cognizione distribuita), e negli studi di tradizione sociologica che hanno invece sviluppato la prospettiva della conoscenza e dell'apprendimento come partecipazione e interazione nelle pratiche.

Il concetto di pratica ha una lunga tradizione negli studi sociologici e filosofici, così come ricostruisce Schatzki (2001) agli albori dell'etichetta *practice based studies* citando il riferimento al concetto, con declinazioni diverse, di autori classici come Bourdieu, Lyotard, Foucault, Garfinkel. Nella tradizione di studi organizzativi il termine è ancora più diffusamente utilizzato, soprattutto dal punto di vista descrittivo per qualificare lo studio delle attività lavorative intese come quello che accade realmente sui luoghi di lavoro, piuttosto che dal punto di vista prescrittivo per qualificare quello che dovrebbe accadere dal punto di vista teorico. Il rinnovato interesse per i contenuti e le caratteristiche di conoscenza del lavoro, che è coinciso con l'esplosione delle etichette di "organizzazioni ad alta intensità di conoscenza" e di "società ed economia della conoscenza", ha portato a vedere nella categoria di pratiche un insieme di concetti e strumenti di analisi che consentono di studiare le attività lavorative ed i processi che generano apprendimento e creazione di conoscenza nel loro farsi.

Nonostante il diffuso uso all'interno di una molteplicità di filoni di studio, tuttavia, non è ancora emersa una teoria dominante, ma nel ricostruire gli studi sociologici che hanno fatto riferimento esplicito al concetto di pratica, si rilevano un insieme di acquisizioni teoriche e di contributi che possono essere interpretati in una prospettiva unificante.

Emerge in particolare una visione, maturata nell'arco degli ultimi trenta anni, che si avvale di contributi pluridisciplinari ed è alimentata da numerosi autori di estrazione ed interesse scientifici eterogenei, di conoscenza come pratica sociale, situata, distribuita. Si tratta di contributi in materia di conoscenza che fanno riferimento alla letteratura sociologica, alle recenti declinazioni della psicologia cognitiva culturale, alla teoria dell'attività ed all'*actor network theory*, alla letteratura sugli *science and technologies studies* ed in generale alla "carovana" dei *Practice Based Studies* (Corradi, Gherardi, Verzelloni, 2010).

Lo studio delle pratiche è un approccio comune a numerosi filoni di studio che si sono dipanati negli anni, corrispondenti ad altrettante “etichette” (Czarniawska 1995) ricorrenti e solo apparentemente contrapposte, quali comunità di pratica (Wenger, Lave, 1991; Wenger 2000; Wenger, Snyder, McDermott 2002) e pratiche di comunità (Gherardi, 1998), gli studi non aziendalistici sul *knowledge management* (Nonaka 1991; Nonaka, Von Krogh, Voelpel 2006) e *knowing* (Gherardi, 2000; Orlikowski, 2002), apprendimento organizzativo e organizzazioni che apprendono (Argyris, Schon 1996), practice turn (Schatzky, 2001), azione situata (Suchman, 1987) e apprendimento situato (Nicolini 2009), cognizione distribuita (Hutchins 1995), psicologia cognitiva culturale e teoria dell'attività (Cole, Engestrom 1993), fino ad arrivare in generale al contributo delle etnografie di Latour e Woolgar e dell'*Actor Network Theory* e dell'approccio sociomateriale, che nel complesso possono essere ricondotti alla emergente categoria omnicomprensiva dei *Practice Based Studies* (Gherardi, 2009; Corradi, Gherardi, Verzelloni, 2010). In effetti tale categoria, che viene definita da questi ultimi autori come una sorta di grande carovana di idee, studi e conoscenze che viaggia nel tempo e nello spazio ed è pronta ad arricchirsi di sempre nuovi contributi, può essere concepita come un grande contenitore dal quale attingere conoscenze, esperienze, strumenti per lo studio delle pratiche. I *Practice Based Studies*, oltre ad essere essi stessi una etichetta emergente, sono appunto un vocabolario di etichette, categorie concettuali e conoscenze associate. In una prospettiva di integrazione dei contributi delle diverse scuole vi trovano posto concetti come partecipazione, interazione, comunità, apprendimento individuale e organizzativo, conoscenza e conoscere, organizzazione e organizzare, reti, azione situata, esperienza, attori umani e non umani, oggetti (di valore), sistemi sociomateriali, oggetti frontiera, ambienti tecnologicamente densi, etc., che consentono di indagare in modo proficuo le pratiche di lavoro, ovvero in questa prospettiva le pratiche di conoscenza, all'interno delle organizzazioni.

3.3.1 La pratica come conoscenza in azione

In generale, per quel che riguarda il tema della conoscenza, all'etichetta di *practice based studies* è possibile ricondurre tutti i contributi che studiano l'interazione e la partecipazione di attori umani e non umani in contesti specifici in cui regole normative e culturali determinano il sistema di interpretazione e la divisione dei ruoli socialmente riconosciuti e condivisi (Bruni, Gherardi 2007). Tali studi, nei quali si cimentano autori di estrazione teorica ed interessi diversi, si caratterizzano per considerare la conoscenza come pratica, in una visione secondo cui conoscere è usare la conoscenza, ovvero possedere conoscenza significa praticarla. E' questa la prospettiva nella quale conoscenza e pratica sono inscindibili, per la quale la conoscenza esiste solo nella pratica e le pratiche sono fatte di conoscenza. In altre parole conoscere è usare la conoscenza nella pratica, è agire conoscenza. In questa prospettiva, ogni pratica è una pratica di conoscenza, ovvero qualsiasi pratica è il risultato dell'uso e della creazione di conoscenza da parte degli attori che “fanno”

ed interagiscono in un contesto. Nel concetto di pratica il “*doing*” ed il “*knowing*” si sovrappongono, ovvero partecipare ed interagire in una pratica significa acquisire conoscenza in azione, perpetuare tale conoscenza, crearne di nuova (Gherardi 2000). Apprendere, conoscere, creare conoscenza sono aspetti inscindibili che si fondono della pratica. Le diverse prospettive che concorrono alla visione della conoscenza come pratica prendono le mosse tanto dal rifiuto di considerare la conoscenza come qualcosa di codificabile o comunque come una risorsa, quanto dal superamento della concezione mentale e razionale della conoscenza e dell'apprendimento. Secondo questa prospettiva, apprendere non significa acquisire un corpo definito di conoscenze che sono possedute dagli individui ed immagazzinate in una parte della loro mente sotto forma di connessioni neurali, bensì apprendere è partecipare socialmente, cioè interagire con altri attori, in pratiche che si caratterizzano ed orientano l'azione in base al contesto in cui sono situate. Le pratiche sono fatte di conoscenza e la conoscenza non è qualcosa di statico incorporato in un oggetto, codificato in un dato, sistematizzato in una infrastruttura informativa, razionalizzato in una procedura o in una routine, ma è un conoscere come un processo (Gherardi 2000).

3.3.2 L'etichetta di “pratica” come oggetto di valore polisemico e liminare

Come detto, più che un concetto quello di pratica è una categoria concettuale nella quale è possibile far confluire etichette e significati di varia provenienza che concorrono ad una definizione complessiva frutto della loro integrazione. In un recente articolo Corradi, Gherardi, Verzelli (2010) parlano dell'etichetta di *practice based studies* come di una “etichetta ombrello” sotto la quale si raccolgono diversi filoni di studio e che a sua volta ne genera altri, e di un'idea “il cui tempo, nelle scienze sociali, sembra definitivamente venuto”, dopo essere stata sempre presente sullo sfondo nella recente tradizione di studi sociologici.

In tale articolo gli autori analizzano le potenzialità del diffuso ricorso all'etichetta di PBS che, come in generale avviene nel “viaggio delle idee” (Czarniawska 1995), introduce la legittimazione, l'imitazione ed il riutilizzo di categorie concettuali già consolidate in singoli filoni di studio, determinandone l'istituzionalizzazione ed un utilizzo più ampio. In questa prospettiva, affermano gli autori, si può ritenere che il processo di istituzionalizzazione della categoria di PBS all'interno degli studi organizzativi si sia nel corso dell'ultimo decennio definitivamente compiuto, anche perché la diffusione ed il largo utilizzo dell'espressione è stato favorito dalla stessa polisemia della parola “pratica”, la quale è stata adottata in numerosi filoni di studio sociologici, a volte anche molto diversi e dalle prospettive teoriche contrastanti. E' come se la stessa “etichetta di pratica” fosse diventata un “oggetto di valore” delle pratiche di studio sociologico, un oggetto polisemico, in grado di collegare diverse comunità, pratiche, diversi mondi. Una etichetta ed un concetto che circola da tempo nell'ambito degli studi sociologici e che a partire dalla sua visibilità e dal diffuso riconoscimento anche al di fuori dei contesti in cui è usata in via principale, si configura come oggetto

liminare (Star, Griesemer 1989; Trompette, Vinck 2009; Star 2010). L'etichetta "pratica" e tutte le etichette in cui compare negli studi sociologici è assimilabile ad un oggetto con significati diversi in mondi sociali differenti, ma con una struttura abbastanza comune a più di un solo mondo tale da renderla riconoscibile come strumento di traduzione. La polisemia ed in un certo senso l'ambiguità della parola "pratica", se da una parte ne ha determinato il successo in una molteplicità di ambiti di ricerca, dall'altra rende difficile far riferimento ad una definizione unica, tanto che è piuttosto sicuramente più utile cercare di trarre da ciascuno di essi dei concetti e degli strumenti di analisi che concorrano all'arricchimento di una categoria concettuale aperta ed integrata.

3.3.3 Da comunità di pratica a pratiche di comunità

Gli studi e le ricerche che fanno diventare, in campo sociologico e non solo, il termine pratica di uso comune sono quelli condotti sin da fine anni ottanta del novecento, e per tutto il decennio successivo, da autori quali Wenger e Lave che portano alla ribalta la categoria concettuale di "comunità di pratica". Tali autori sviluppano il concetto di comunità di pratica come un insieme di relazioni tra persone orientate al raggiungimento di un obiettivo e che condividono il "fare" in un contesto; in questa visione ogni organizzazione è popolata da comunità collegate tra di loro, per ciascuna delle quali i confini non corrispondono quasi mai a partizioni organizzative formalmente individuate. Le elaborazioni teoriche sulle comunità di pratica, introducendo concetti come la natura sociale delle pratiche che sono l'esito della partecipazione e dell'interazione dei soggetti, l'importanza del contesto in cui la pratica si situa, il manifestarsi di meccanismi di apprendimento di comunità e non soltanto individuali, contribuiscono in modo determinante al superamento della visione di conoscenza come fatto individuale e mentale a favore della visione della conoscenza come fenomeno sociale, distribuito e dipendente dal contesto. Nel corso del tempo il tema delle comunità di pratica viene diversamente declinato sia nel dibattito scientifico sia nelle applicazioni manageriali, arricchendosi ulteriormente di sfaccettature che ne approfondiscono maggiormente gli aspetti legati alla comunità o gli aspetti legati alla pratica. Mentre nelle applicazioni organizzative viene particolarmente evidenziato il concetto di comunità, per coglierne i meccanismi di generazione spontanea e di funzionamento (con particolare riguardo a quelle che vengono chiamate "buone pratiche") allo scopo di valorizzarli e replicarli, nel dibattito teorico il tema conosce diversi sviluppi che in alcuni casi l'allontanano dall'accezione originaria. Numerose critiche vengono mosse alla concettualizzazione di "comunità di pratica" sia per la loro ambiguità sia per l'eccessiva "reificazione" introdotta dalle riflessioni sulle applicazioni aziendali, tanto che negli anni il tema è sottoposto ad un profondo ripensamento che culmina con la proposta (Gherardi 1998) di rovesciare la formulazione dell'etichetta in "pratiche di comunità" non soltanto al fine di evidenziare maggiormente la rilevanza del termine "pratica", ma più nello specifico per passare da una concezione in cui le comunità di pratica sono viste come il contesto in cui avviene l'apprendimento ad una concezione in cui viene preso in

considerazione il modo in cui l'agire situato e ripetuto crea un contesto in cui i rapporti sociali tra le persone, e tra le persone ed il mondo materiale e culturale, si stabilizza, per poi essere eventualmente normativamente sostenuto.

Allo scopo di ordinare le ricerche e gli studi che hanno fatto riferimento alla etichetta di pratiche, Corradi, Gherardi, Verzelloni (2010) propongono una sorta di distinzione tra studi che considerano “la pratica come un oggetto di studio empirico”, ovvero come il contenitore in cui studiare i processi lavorativi, l'apprendimento e la conoscenza, e studi che considerano “la pratica come un modo di vedere” (è appunto frequente a riguardo la metafora delle “lenti”), ovvero come un insieme di concetti e strumenti che consente di leggere il comportamento degli individui e le situazioni lavorative che si verificano in un determinato contesto.

3.3.4 La pratica come oggetto di studio

All'interno degli studi che concepiscono la pratica come un “oggetto di studio” empirico, Corradi, Gherardi, Verzelloni (2010) collocano il filone dei “*practice-based learning*” o “*work-based learning*”, etichette usate per qualificare i processi di apprendimento collettivi che hanno luogo nelle pratiche di educazione e gli studi sull'apprendimento organizzativo all'interno di comunità.

Al primo gruppo vengono in particolare ricondotti gli studi che in educazione vedono l'apprendimento come un processo sociale che unisce teoria e pratica, portati avanti in modo specifico da Raelin negli anni novanta, al secondo gli studi organizzativi che, nell'ambizione di andare oltre la formulazione di modelli organizzativi prescrittivi teorici lontani dalla realtà, usano la categoria di pratica proprio per sottolineare il ritorno allo studio del lavoro e dell'organizzazione “così come è”. Quest'ultima prospettiva tende inoltre a sottolineare la manifestazione processuale della conoscenza nelle pratiche e dell'apprendimento come esito della interazione di attori umani e non umani in un contesto.

All'interno degli studi che concepiscono la pratica come un oggetto di studio empirico gli autori collocano anche la concezione di pratica come termine per qualificare un complesso di azioni orientato ad un fine, ovvero quello che le persone fanno in un determinato contesto, includendo in particolare i filoni di studio sulla scienza come pratica e sulle strategie come pratica. In particolare il concetto di pratica per studiare “il fare” nei contesti scientifici ha conosciuto importanti applicazioni a partire dai filoni di studio inaugurati dalle etnografie organizzative di Latour e Woolgar ed in quello sul lavoro nei laboratori di Knorr-Cetina, ed in generale dei contributi riconducibili all'*actor-network theory*.

3.3.5 La pratica come un “modo di vedere”

All'interno degli studi che considerano l'approccio delle pratiche come “un modo di vedere”, Corradi, Gherardi e Verzelloni collocano gli studi che si sono sviluppati in particolare a partire dal 2000 e che in modo esplicito hanno utilizzato

la categoria concettuale di pratica come chiave di lettura e di studio, come punto di vista per osservare in particolare le attività lavorative. E' questa una prospettiva che a sua volta conosce diverse declinazioni specifiche, che in generale si avvale, integrandoli, degli studi del decennio precedente sulle comunità di pratica (Lave e Wenger 1991), soprattutto a partire dalla inversione dei termini così come proposta da Gherardi (1998), e degli studi sul *knowledge management* anche essi diversamente declinati con la ricombinazione delle parole presenti nell'etichetta con altre o come *knowing*.

Gli autori collocano sotto la categoria di studi sulle pratiche come prospettiva di analisi e come "modo di vedere" le ricerche raggruppate sotto le etichette di "*Practice lens e practice oriented research*", "*knowing in practice*", "*practice based perspective*" and "*practice based approaches*".

Le etichette di "*Practice lens e di practice-oriented research*" vengono fatte risalire al primo autore che le utilizza esplicitamente, Orlikowski (2002), che se ne avvale per qualificare una prospettiva di studio sul modo in cui gli attori interagiscono con le tecnologie in un contesto. Il concetto di "*technologies as social practice*" o tecnologia-in-uso è stato in realtà al centro dei lavori di Suchman sin dagli anni ottanta del novecento, la quale propone e sviluppa il concetto di azione situata che grande risonanza avrà non solo negli studi sociologici, ma come si è visto anche negli studi sulla cognizione distribuita. Suchman sviluppa l'idea secondo la quale la tecnologia è interpretabile in modo diverso a seconda delle pratiche nelle quali è inserita. Ogni attività di progettazione di una tecnologia deve, quindi, tenere in considerazione il contesto nel quale le pratiche in cui è inglobata hanno luogo.

La seconda etichetta, quella del "*Knowing in practice*", prende le mosse dalla visione esplicita e dalla teorizzazione di conoscenza come pratica in opposizione allo studio della conoscenza come qualcosa di presente nella testa delle persone, ed allo studio della conoscenza come risorsa e fattore produttivo strategico da sfruttare per il vantaggio competitivo ed economico. Secondo questa prospettiva, che integra i contributi sulle comunità di pratica, quelli non manageriali sul *knowledge management*, gli studi sull'apprendimento situato e i contributi della teoria delle attività e della sociologia della traslazione, la pratica è il '*topos*' che lega il 'conoscere' al 'fare'. La partecipazione a una pratica è quindi da un lato un modo di acquisire conoscenza in azione e, dall'altro, un modo per cambiare e perpetuare tali conoscenze e di produrre e riprodurre la società (Gherardi, 2000).

La terza etichetta, quella della "*Practice based perspective*" viene attribuita agli studi di Sole e Edmondson (2002) sulla conoscenza e sull'apprendimento in contesti geograficamente diversi. Essi definiscono la *practice-based perspective* come l'approccio in grado di rilevare e di enfatizzare la natura sociale, situata e dipendente dal contesto storico, culturale e geografico della conoscenza, in opposizione alla visione della conoscenza come fatto cognitivo, interno alla mente degli individui e slegato dall'ambiente e dal contesto. A tale etichetta fanno inoltre riferimento recenti studi sull'innovazione nel settore della biomedicina che indagano in particolare la relazione tra conoscenze create o acquisite individualmente e conoscenze create o acquisite collettivamente nelle pratiche

attraverso l'interazione con altri individui, con gli oggetti, con le altre conoscenze in circolazione.

La quarta etichetta, quella di *Practice based approaches* fa invece riferimento ad autori come Carlile (2002) che si riferiscono ad un approccio pragmatico agli studi organizzativi per esplorare la conoscenza localizzata ed incorporata nelle pratiche, attraverso la valorizzazione del ruolo degli oggetti e degli artefatti di conoscenza con cui gli individui interagiscono e le modalità attraverso cui, provando e sbagliando nella pratica, gli individui apprendono; ed ad autori come Yanow, che esplicitamente parlano di una pluralità di approcci *practice based* per lo studio dell'apprendimento organizzativo, che consentono di approfondire il legame tra le diverse tipologie di conoscenza possedute dagli individui (conoscenze "esperte", intese come le conoscenze "esplicite" basate sulla teoria e professionalmente o scientificamente fondate, e conoscenze "locali" intese come le conoscenze tacite e basate sulla pratica che derivano dall'esperienza e dall'interazione in un contesto specifico).

3.3.6 La pratica come "una stagione di studi"

Corradi, Gherardi e Verzelloni dopo aver ricostruito il viaggio della parola pratica diversamente utilizzata e ricombinata con altre parole nelle varie ricerche, riconoscono che i PBS, lungi dal poter rappresentare un filone di studi omogeneo, possono essere considerati piuttosto un grande dibattito contenitore nel quale i diversi contributi e le diverse etichette fanno comunque emergere l'esistenza di una sorta di conversazione incessante intorno al tema delle pratiche. I *practice based studies* possono quindi essere definiti come una "stagione di studi", tutt'altro che conclusa, che ha coinvolto autori con interessi e tradizioni diverse che, al di là delle differenze, sono accomunati da "sensibilità" comuni e che hanno collettivamente contribuito all'istituzionalizzazione di una categoria concettuale ed all'aggregazione di diversi gruppi di ricerca intorno ad un tema comune.

Recuperare i diversi contributi che fanno parte della categoria concettuale di pratiche, ricostruire non una definizione unica ma una prospettiva integrata e unificante, significa aprirsi un nuovo orizzonte per osservare e studiare la conoscenza delle organizzazioni.

3.4 Reti di pratiche, comunità, interazione, partecipazione e apprendimento situato

Il percorso che si è sin qui seguito per esporre i vari approcci possibili allo studio della conoscenza nelle organizzazioni è funzionale all'esposizione del tema ma non corrisponde ad una reale percorso cronologico seguito dagli studi e dagli approfondimenti sulla conoscenza. Tra i diversi approcci, ovvero lo studio della conoscenza come risorsa e asset dell'organizzazione, lo studio dei processi cognitivi e della conoscenza come fenomeno mentale, e lo studio della

conoscenza come pratica, non esiste una continuità temporale, non si sono succeduti e sostituiti come naturale evoluzione della concezione di conoscenza, ma hanno alimentato dibattiti di fatto coesistenti, ognuno focalizzato su un aspetto particolare piuttosto che su un altro.

All'interno dei dibattiti, come si è visto, è invece possibile cogliere uno sviluppo nel tempo, dovuto sia al naturale evolversi delle riflessioni teoriche e delle esperienze sperimentali sia al "contaminarsi" di ciascun dibattito con ipotesi e contributi provenienti dagli altri. Si è visto, ad esempio, come all'interno della concezione della conoscenza come risorsa e asset delle organizzazioni, come qualcosa da razionalizzare, cristallizzare e codificare, con il tempo si faccia strada l'esigenza di prendere in considerazione non solo la conoscenza traducibile in qualche modo in dati ed indicatori, ma anche la conoscenza inscindibilmente legata alle attività, ovvero ad una dimensione più dinamica che statica, più processuale e pratica e meno "catturabile" in un valore definitivamente individuabile. Anche gli studi cognitivi sulla conoscenza, da un certo punto in poi, si arricchiscono di contributi che portano ad ampliare l'oggetto di studio dalla singola mente di un individuo per aprirsi agli altri individui con cui si relaziona, alla cultura, all'ambiente, al contesto, agli artefatti.

Allo stesso modo, gli studi sulla conoscenza come pratica, che più che un unico dibattito sono essi stessi piuttosto un grande "dibattito contenitore", una "stagione di studi" in pieno svolgimento, nel tempo si arricchiscono di sempre nuovi contributi di provenienza sia della letteratura sociologica e organizzativa sia di altri ambiti quali ad esempio l'economia e la psicologia. E' forse proprio l'approccio alla conoscenza come pratica però quello che più di altri riesce a tenere insieme alcuni aspetti delle diverse manifestazioni della conoscenza, quello che studia sia la partecipazione e l'interazione degli attori (e quindi la dimensione processuale della conoscenza), sia la conoscenza incorporata negli oggetti (e quindi in un certo senso cristallizzata) e nelle infrastrutture informative (conoscenza razionalizzata, codificata, standardizzata, classificata) sia i meccanismi di apprendimento individuali e organizzativi.

Per questo, nel tempo, la visione della conoscenza come pratica si va arricchendo di concetti e strumenti di analisi che permettono di cogliere varie manifestazioni e vari aspetti della conoscenza che parlano di comunità, reti, partecipazione, interazione, oggetti, artefatti, infrastrutture, attori non umani, soggetti e oggetti frontiera, apprendimento, cognizione distribuita, cultura come conoscenza, azione situata, classificazioni e standardizzazioni, tessuto organizzativo etc. in un elenco in continua espansione che è ben lungi dall'essere completamente definito.

L'approccio allo studio della conoscenza di cui si dirà qui di seguito è in un certo senso il precipitato del complesso di tali concetti amalgamati nel contenitore delle pratiche. Ne emerge una cornice interpretativa per lo studio della conoscenza nelle organizzazioni, ed in particolare nelle organizzazioni lavorative, quella della "conoscenza come pratica sociale, situata, distribuita", che permette di studiare l'azione e il lavoro come costruzione di saperi pratici.

Del concetto di conoscenza distribuita si è detto a partire dai lavori sulla cognizione distribuita di Hutchins e della psicologia culturale e della teoria dell'azione di Cole ed Engestrom. Dei concetti di conoscenza e apprendimento come pratica sociale, ovvero come esito della partecipazione ed interazione degli attori in reti di pratiche, di pratica situata, di *texture* organizzativa, di sistemi socio materiali ed ambienti tecnologicamente densi e di altri temi che concorrono al bagaglio concettuale di conoscenza come pratica, si dirà più diffusamente in questo e nei prossimi paragrafi.

3.4.1 Comunità, pratiche, reti di conoscenza

Nello studio della conoscenza delle organizzazioni, focalizzare l'attenzione su quanto avviene nel lavoro in pratica piuttosto che nel lavoro così come viene prescritto o indicato in piani, programmi, procedure, etc., consente di vedere le complesse interazioni delle persone (ognuno naturalmente con le proprie risorse cognitive) con un determinato ambiente (con i relativi oggetti), in un determinato contesto (tempo e luogo).

Il vantaggio interpretativo di studiare la conoscenza in questa prospettiva, oltre che come detto nel superamento della concezione cognitivista e della visione della mera "organizzazione formale", risiede anche nella possibilità di guardare alle comunità che agiscono la pratica annullando gli artificiali confini organizzativi, e di non attribuire dunque all'organizzazione ed alle organizzazioni che la compongono una identità unitaria (Gherardi, Nicolini 2004; Gherardi 2009a). Tale chiave interpretativa si dimostra particolarmente calzante per leggere sia i confini liquidi e in parte sovrapposti dei diversi livelli organizzativi, sia le appartenenze multiple e mobili dei suoi membri come di solito avviene nelle organizzazioni particolarmente complesse ed ad alta intensità di conoscenza. Anche in organizzazioni di tale tipo, in cui talvolta si possono inoltre manifestare "legami deboli" (Weick 1976, 1979, 1993) tra gli attori, la conoscenza e l'apprendimento sono il precipitato di pratiche che gli attori costruiscono interagendo tra di loro e con gli oggetti nel lavoro. La costruzione di tale conoscenza ha luogo in comunità (di pratiche secondo un'accezione sviluppata in particolare da Lave e Wenger), che si formano anche in organizzazioni a legami deboli (da questo punto di vista, ma anche per quel che riguarda l'impossibilità di circoscrivere la conoscenza a meccanismi cognitivi individuali, l'eredità analitica di Weick è fondamentale) che si configurano come una rete (di pratiche) sovrapposta all'organizzazione formale.

Le comunità di pratica, o comunque l'insieme di attori, oggetti e cornici interpretative che abitano le pratiche, sono i "luoghi" in cui si svolge il lavoro, in cui avvengono i processi di apprendimento individuale e organizzativo del lavoro. Sono i luoghi in cui fluisce la conoscenza necessaria sia all'organizzazione sia al lavoro degli attori che viene continuamente appresa e contemporaneamente ri-creata, comunicata, sedimentata in cultura organizzativa, routine, oggetti, infrastrutture di conoscenza. Sono il mezzo

attraverso cui la conoscenza individuale, tacita ed esplicita, diventa conoscenza organizzativa.

Il filone di studio sulle comunità di pratica, nel corso degli anni novanta del secolo scorso, da una parte riprende la tradizione di studi sull'apprendimento individuale e organizzativo, dall'altra offre contributi in un certo senso complementari a quelli sul *knowledge management*. Da questo punto di vista, contribuisce al maturare della concezione per la quale non è necessaria la codificazione della conoscenza per consentirne la creazione, in quanto l'apprendimento e l'innovazione avvengono anche nella dimensione tacita della conoscenza tramite l'interazione delle persone in gruppi che determinano l'insorgere di un repertorio condiviso di risorse cognitive e sociali, tradotte poi in routine organizzative. Ed è proprio il concetto di interazione sociale, presente anche nel ciclo gestionale della conoscenza così come delineato da Nonaka e Takeuchi (sebbene questo aspetto sia stato meno valorizzato di altri nelle applicazioni manageriali ed aziendali del *knowledge management*) che viene approfondito e sviluppato in modo autonomo nelle analisi di Lave e Wenger a cui si deve la teorizzazione sulle comunità di pratica (CDP), che nel tempo, al di là dell'etichetta, si è arricchita di numerosi altri contributi.

In questa prospettiva, la conoscenza non può prescindere dalla pratica all'interno di un gruppo sociale, la comunità, che è il luogo in cui avvengono la condivisione, la diffusione, la creazione, l'apprendimento individuale e organizzativo delle conoscenze. E' in questo gruppo di persone che condividono una stessa attività lavorativa e collaborano tra loro che ha luogo il processo di condivisione della conoscenza e si generano processi di apprendimento spontanei a seguito dell'osservazioni e dell'imitazione in pratica dei risultati raggiunti dalle altre persone. E' questa una concezione che riecheggia e tiene insieme i contributi sull'apprendimento e i processi di socializzazione e condivisione di cui parlano Nonaka e Takeuchi. Ma nella prospettiva delle CDP, se la pratica è un processo di interazione sociale, la conoscenza non è il risultato del trasferimento di conoscenza dagli individui all'organizzazione e viceversa, ma richiede un'effettiva partecipazione dell'individuo: solo con la partecipazione a una comunità si apprende. La "pratica della conoscenza" favorisce la nascita e il consolidamento di schemi mentali che influenzano il processo di interpretazione degli eventi conoscitivi e i processi di materializzazione della conoscenza. La conoscenza è nella pratica in quanto risiede nel compiere una determinata azione, ma allo stesso tempo è anche accumulata nell'esperienza passata, ovvero è l'esito dalla partecipazione delle persone e della loro interazione con l'ambiente di riferimento e con altri individui e oggetti, e diventa per questo irripetibile, unica e costantemente modificabile proprio in relazione all'interazione con tutto ciò che circonda l'individuo.

Le organizzazioni sono dunque popolate da un insieme di diverse comunità nelle quali hanno luogo le pratiche che coesistono parzialmente sovrapposte l'una all'altra ed alle quali gli attori sono legati da una sorta di appartenenza

”multipla”. Con riferimento alla conoscenza come pratica ed alla cultura organizzativa che è parte della conoscenza sedimentata nel tempo (Boisot 1999; Kunda 2000), è dunque essenziale situarle nell’ottica di questa coesistenza di livelli organizzativi che influenzano sia il “cosa si apprende” sia il “dove si apprende” sia il “come si apprende”, ovvero il tipo di conoscenza che circola nelle pratiche e le modalità di condivisione e “manipolazione” della conoscenza. Ad ogni livello organizzativo o sub-organizzativo (formale o informale) di un’organizzazione può corrispondere una CDP o un “grappolo” di comunità di pratiche. Non è infrequente che la comunità coinvolga trasversalmente persone afferenti a diverse partizioni organizzative o anche esterne all’organizzazione. La comunità è incentrata sul “fare”, sull’aspetto pragmatico del lavoro piuttosto che su quello formale, che spesso coinvolge attori, oltre che oggetti, artefatti, fonti di conoscenza, oltre gli stessi confini delle organizzazioni. Tutte le pratiche in cui si dipana il lavoro sono legate da una pluralità di comunità parzialmente sovrapposte l’una all’altra e sono agite da attori ed oggetti che veicolano la conoscenza necessaria ai processi di apprendimento, trasferimento e trasformazione di conoscenza. La configurazione che ne consegue è quella di una “rete” di CDP, come direbbero Lave e Wenger, o più semplicemente come “reti di pratiche” così come più in generale qualificato dai più recenti contributi nell’ambito dei *practice based studies*. Le pratiche sono legate tra loro da soggetti, oggetti, conoscenze che sono inseriti in più comunità e che agiscono da attori “broker”, “frontiera” o “liminari” attraverso cui le conoscenze fluiscono da una pratica, da un contesto, da “un mondo” all’altro (Bowker, Star 1999; Wenger 2000; Mongili 2007; Star 2010).

3.4.2 Apprendimento situato nelle pratiche

Le comunità di pratica che si sovrappongono nell’organizzazione informale alle diverse unità dell’organizzazione formale consentono di apprendere codificando l’esperienza in routine, regole, procedure, convenzioni, strategie e tecnologie che vanno a costituire quello che Polanyi identificava con un contesto di azione esperta e di cornici interpretative. In esse cioè va a prendere posto tutta quella conoscenza che circola nell’organizzazione e che è allo stesso tempo il frutto della sedimentazione dei processi di apprendimento individuali e organizzativi che avvengono al suo interno, e la materia prima che gli stessi membri giorno dopo giorno, pratica attraverso pratica, trasformano nel lavoro. Le cornici interpretative di cui parla Polanyi, infatti, così come gli strumenti, gli artefatti, gli oggetti ed i simboli non sono semplicemente usati, ma sono assimilati e abitati dagli attori, ne guidano il comportamento, svolgono una potente azione normativa e morale (Polanyi, 1966).

Nel lavoro, come osservano Lave e Wenger, l’apprendimento non solo non è strettamente cognitivo, e non risiede neanche nella mera interazione con il “maestro”, interazione che è spesso rigida, gerarchica e asimmetrica, ma

piuttosto si sviluppa nella pratica quotidiana e nella partecipazione alle pratiche ed ai contesti di lavoro.

Nella prospettiva dei due autori sulle CDP, l'apprendimento è un'attività "situata" che avviene attraverso l'interazione con gli altri "*practitioners*", in cui l'acquisizione di conoscenze e abilità richiede diversi livelli di partecipazione alle pratiche della comunità. L'espressione che usano, "partecipazione periferica legittima", serve a designare le modalità attraverso cui all'inizio del loro inserimento in un contesto i "*newcomers*" interagiscono all'interno della comunità ed al modo in cui apprendono. L'apprendimento ha luogo in maniera situata, cioè le conoscenze vengono acquisite, trasformate e create in funzione del contesto socioculturale e delle specifiche circostanze all'interno delle quali si svolgono le pratiche sociali. Ogni membro dell'organizzazione, nei primi tempi del proprio inserimento in un contesto socioculturale ed in una pratica, vive in una condizione di "partecipazione legittima periferica", ovvero partecipa ad una pratica o insieme di pratiche con un certo grado di strutturazione (ma anche con ampi margini di indeterminazione) attraverso cui i membri appena inseriti, ed in generale i membri dell'organizzazione, hanno la possibilità di contribuire e di apprendere. Per mezzo della partecipazione alle pratiche, infatti, gli attori si appropriano delle conoscenze necessarie al lavoro nel particolare contesto e campo organizzativo in cui sono inseriti, sia attraverso l'esperienza dei flussi di conoscenza che circola in tali contesti, sia ancor di più attraverso il senso di appartenenza che si crea, con la partecipazione, con il graduale inserimento nelle reti di lavoro.

Gli attori umani "abitano" le comunità di pratica ed interpretano il loro ruolo in modo diverso a seconda del livello di inserimento ed esperienza in ciascuna pratica. Così, uno stesso membro dell'organizzazione, occupa nel tempo posizioni diverse in ognuna delle comunità di cui è partecipe pur rimanendo unico e medesimo il posizionamento formale che gli è attribuito; gli attori, inoltre possono di fatto far parte di comunità, anche senza essere formalmente inseriti nei corrispondenti gruppi organizzativi, ed in ogni comunità il loro posizionamento è diverso perché dipende dal livello di apprendimento che hanno raggiunto.

In generale, infatti, partecipare ad una pratica di lavoro è per le persone un modo di acquisire conoscenza in azione, ma anche un modo di cambiare o perpetuare tale conoscenza e di produrre e riprodurre la pratica stessa, di muoversi nel tempo all'interno della stessa pratica e di ricoprire diversi ruoli ed interpretare in modo molteplice e la propria parte. È interessante a tal riguardo, per le potenzialità ermeneutiche che offre con riferimento al posizionamento degli attori nei contesti organizzativi osservati, constatare che sostanzialmente il ruolo che ciascun attore ricopre non dipende da un fatto cognitivo, ovvero dalla presunta maggiore capacità e conoscenza individuale di una materia (come ci si potrebbe aspettare soprattutto per organizzazioni ad alta intensità di conoscenza), ma è conseguenza del posizionamento "relazionale" dell'attore nei confronti degli altri membri della comunità e della sua storia all'interno di essa. Si delineano di fatto delle vere e proprie traiettorie

di apprendimento (della conoscenza necessaria a vivere nella comunità che non necessariamente coincide con la conoscenza tecnica-scientifica) che consistono appunto nel mutare di posizionamento con il relativo mutamento (maggiorazione) di responsabilità, visibilità, peso e riconoscimento. Solo per rimanere a quest'ultimo, il "riconoscimento" dei colleghi" è uno degli aspetti che Latour, in analogia a quanto fatto per l'autorevolezza dei giudici nell'ambito del "Consiglio di Stato" francese, definirebbe un "oggetto di valore" (Latour 2007) che cambia continuamente nel corso del tempo in base all'esperienze ed ai processi di apprendimento che si stratificano. Si delinea quello che di fatto è un movimento dalla periferia al centro (anche se in alcune pratiche non c'è un centro o forse più propriamente ci sono più centri in un certo senso dei centri "mobili" ...). In altre parole l'apprendimento non ha luogo né in via principale né tantomeno esclusiva, nella mente degli individui (l'apprendimento individuale cognitivo, ed ovviamente ancor più l'apprendimento e quindi la conoscenza esperienziali ed emotivi), ma è inscindibilmente legato alla partecipazione alle pratiche e soprattutto è frutto dell'interazione tra attori (umani e non umani) situata in un determinato tempo ed in un determinato luogo. L'apprendimento è dunque da questo punto di vista eminentemente apprendimento sociale ancorato ad un determinato contesto.

L'apprendimento situato per Lave e Wenger è l'acquisizione di particolari forme di conoscenze all'interno di relazioni sociali, ovvero per mezzo della co-partecipazione degli attori in un contesto. Le conoscenze che permettono agli attori di operare nelle pratiche sono prevalentemente il frutto dell'apprendimento "situato" all'interno delle pratiche stesse, sono conoscenze formate e apprese nell'interazione con gli altri attori e dal punto di vista organizzativo sono conoscenze distribuite tra i vari soggetti (umani e non umani). Gli attori, acquisiscono direttamente nelle pratiche le conoscenze che sono necessarie al lavoro, ovvero l'apprendimento progressivo delle competenze esperte è basato sulla partecipazione alle reti di pratiche nelle quali avvengono le interazioni tra attori (Gherardi, Nicolini, 2004).

In ognuna delle pratiche attraverso cui si dipana il lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, il contenuto di conoscenza che rimane *embodied* negli attori o che è inestricabilmente situato o vincolato alla interazione tra gli attori che avviene in un determinato tempo, luogo e con una specifica cornice interpretativa, e che quindi è irriducibile a procedure, regole di comportamento, piani e programmi di azione (Suchman 1987), è particolarmente alto ed è allo stesso tempo probabilmente la porzione più importante delle conoscenze che servono al lavoro. D'altra parte tutta la stessa conoscenza codificabile e codificata in procedure ed in routine, soprattutto nei lavori ad alto contenuto di conoscenza, non riesce mai ad andare oltre un condizionamento marginale dell'azione degli attori, e finisce con il rappresentare di fatto solo parte delle cornici entro le quali si situano le azioni. Lucy Suchman, ricercatrice che a partire dagli anni ottanta ha approfondito in

particolare il filone di studi sull'interazione uomo-macchina, studia l'azione situata, utilizzando un approccio antropologico ed applicando metodologie di osservazione etnografiche al fine di studiare le azioni che vengono compiute in determinati contesti e pratiche e che sono inestricabilmente legate ad una particolare situazione: "L'organizzazione dell'azione situata è una proprietà emergente delle interazioni che si verificano di momento-in-momento fra gli attori, e fra gli attori e l'ambiente delle loro azioni" (Suchman, 1987).

Suchman, nel libro *"Plans and Situated Actions"*, spiega il concetto di "azione" capovolgendo la visione tradizionale delle scienze cognitive secondo le quali la conoscenza precede l'azione, la teoria dell'azione situata concepisce invece la conoscenza come interna all'azione, e l'azione come strettamente dipendente dall'ambiente e dal contesto, in una parola dalla situazione, in cui ha luogo. Nell'osservare delle situazioni di interazione tra uomini e macchine, Suchman afferma che l'attività umana non può essere pianificata e descritta in anticipo e ciò spiega il fallimento di molti programmi di interazione tra computer e operatori che non sono basati sull'effettivo dipanarsi delle azioni nella pratica ma sulla pianificazione/prescrizione di azioni astratte, ovvero non vincolate ad una determinata situazione. Così come l'apprendimento, per Suchman le azioni in generale sono situate, così come dimostrano le difficoltà di interazione uomo-macchina sulla base di "prescrizioni" indipendenti dal contesto e dalla situazione. Non a caso, infatti, il contributo teorico ed all'osservazione empirica dell'autrice ha trovato significative applicazioni, oltre che nello studio e nella progettazione di sistemi di apprendimento, anche nella concezione di quei particolari sistemi di *knowledge management* che sono i sistemi di lavoro collaborativo supportato dalle tecnologie (CSCW, *Computer Supported Collaborative Work*). Attraverso l'osservazione etnografica e la sperimentazione controllata sono state sviluppate importanti indicazioni per la progettazione di strumenti di lavoro digitali e spazi di lavoro collaborativi.

In generale, per dirla usando liberamente alcune parole di Suchman, "il meccanismo dell'interazione suggerisce che effettivamente la conoscenza è situata, distribuita, relazionale e interattiva, cioè sociale", ovvero per usare una espressione più generale e slegata dagli studi sulla conoscenza, "Le parole, come le azioni, si collocano all'interno di contesti, di situazioni, di condotte che ne costituiscono le forme di vita (Wittgenstein 1953).

Ogni pratica è cioè una pratica sociale agita da un insieme più o meno ampio di praticanti con diversi livelli di partecipazione che si riconoscono reciprocamente come partecipanti di un fare situato in un contesto socialmente riconosciuto (tempo, cornici interpretative, culture, etc.). Le pratiche, anche quando sono orientate a finalità rigorosamente individuate, non avvengono mai in astrazione dal contesto ed in un vuoto sociale. Ogni pratica e ogni fare è situato (Suchman 1987), ovvero è mediato dalle conoscenze precedentemente apprese, dagli oggetti, dalle tecnologie, dalle regole, dalle norme formali e informali, dalle culture sedimentate nel tempo, dai luoghi, dallo stesso "corpo" degli agenti.

L'apprendimento organizzativo che ha luogo nelle organizzazioni si sviluppa dunque attraverso la partecipazione dei suoi membri a pratiche sociali che

producono e fanno circolare la conoscenza entro un sistema distribuito di saperi situati (Gherardi, Nicolini 2004). La conoscenza dell'organizzazione è dunque conoscenza diffusa e distribuita su innumerevoli livelli organizzativi interrelati tra di loro; è creata, veicolata e trasformata da una molteplicità di attori che interagiscono e partecipano alle pratiche lavorative; è situata, ovvero strettamente dipendente dall'ambiente e dal contesto che ospitano le pratiche.

La conoscenza è la “viva” materia stessa di cui sono fatte le pratiche di lavoro.

3.5 Sistemi sociomateriali ed ambienti tecnologicamente densi nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza

3.5.1 L'irresistibile ascesa degli oggetti di conoscenza

Tra i concetti e i filoni di ricerche che alimentano la prospettiva di studio della conoscenza come pratica sono da annoverare anche i contributi che approfondiscono i temi dell'interazione nelle pratiche non solo delle persone, ovvero degli attori umani, ma anche dei cosiddetti attori non umani, del ruolo dei soggetti ed oggetti frontiera, della tecnologia come pratica sociale e delle pratiche lavorative negli “ambienti tecnologicamente densi”. Sono studi in gran parte riconducibili ad un'altra etichetta già affermata, quella degli “*science and technologies studies*” (STS) che a partire dalla fine degli anni settanta hanno arricchito il vocabolario, le categorie concettuali, il novero degli strumenti e delle prospettive di studio delle scienze sociali. Gli STS sono l'esito dell'incontro degli approcci sociologici allo studio della conoscenza con altri filoni di studio della più recente tradizione sociologica, incontro che ha determinato l'avvio della riflessione sui processi di produzione della conoscenza scientifica in una prospettiva che considera la scienza e la tecnologia come pratiche sociali, e che in quanto tali le studia ponendo particolare attenzione all'interazione tra persone, macchine, oggetti tecnologici.

L'incontro dell'interesse sociologico per la scienza e la tecnologia con la più generale “stagione di studi delle pratiche” porta all'integrazione della prospettiva secondo cui le pratiche non sono solo il luogo in cui la conoscenza viene creata, trasformata e appresa, ma anche il luogo in cui avvengono le interazioni ed il reciproco “allineamento” tra soggetti e oggetti che trasportano e incorporano conoscenza, tanto che gli stessi “tradizionali” confini tra “umano” e “non umano”, “sociale” e “tecnologico” ne risultano messi in discussione.

Nell'ambito del più ampio dibattito dei PBS, come approfondito nei paragrafi precedenti, uno dei contributi che ha permesso il passaggio dalla concezione degli artefatti come semplici oggetti utilizzati dalle persone a strumenti “attivi” di mediazione dell'azione è stato fornito da Engeström nel contesto delle ricerche

dell'*activity theory*, nelle quali è maturata la visione del processo di apprendimento come processo legato alla partecipazione ad un sistema di attività, inserito in un contesto storico culturale costituito da una rete di persone e artefatti (Engestrom, Cole 1993; Engeström 1997). Per Engeström, l'apprendimento non è limitato a ciò che accade nella mente di un singolo individuo. L'apprendimento deve essere invece concepito come qualcosa che è distribuito tra gli individui, tra i materiali, gli artefatti, gli strumenti e i linguaggi utilizzati. L'unità di analisi dell'apprendimento non è dunque il singolo individuo, ma la rete di attività e l'ambiente. Le reti a loro volta sono inserite in mondi, (determinati dai luoghi, dai contesti, dal tempo) a loro volta collegati tra di loro, che i flussi di conoscenza che attraversano i confini mischiano e rendono ibridi. Negli stessi anni, le analisi di Cole (Cole 1996) sul contesto storico culturale popolato di oggetti in cui si situano i processi cognitivi degli individui, e gli studi di Hutchins (Hutchins 1995) sui sistemi di cognizione distribuita conferivano centralità agli oggetti ed agli artefatti come parte del generale sistema cognitivo al quale contribuiscono con la conoscenza in essi incorporata.

Parallelamente a questi studi se ne sviluppavano altri, raccolti variamente sotto le etichette di *actor network theory* o sociologia della traslazione, che introducevano il termine "attante" per qualificare sia gli attori umani sia quelli non umani. Secondo questo approccio, ogni attore, indifferentemente umano e non umano, partecipa ed interagisce nelle pratiche e deve essere studiato in quanto apportatore e mediatore di conoscenza (Callon 1986; Latour 2005).

A seguito di tali teorizzazioni e dell'incontro con la "stagione" dei PBS, si è consolidata una prospettiva di studio delle pratiche che porta a far riferimento in generale all'azione di attori, sia umani sia non umani. La pratica è cioè l'effetto congiunto di persone e cose che "fanno" qualcosa insieme. Ogni campo organizzativo è il risultato della commistione di oggetti e soggetti che si influenzano a vicenda, che partecipano alla interazione nelle pratiche e che determinando il cambiamento costante delle pratiche stesse. Nello studio delle pratiche cade la tradizionale distinzione tra agenti umani dotati di volontà, che "fanno o non fanno" in un contesto, e oggetti che, sebbene non dotati propriamente di volontà, sono portatori della conoscenza in essi sedimentata e incorporata ed attraverso essa interagiscono con gli attori umani sollecitandoli ad agire o a non agire. Secondo questa prospettiva, le pratiche sono popolate da una ecologia di attori umani, infrastrutture, artefatti, tecnologie, cose. Gli attori non umani perdono il carattere passivo attribuito loro dalla visione determinista e statica della tecnologia e divengono partecipanti attivi nella negoziazione delle pratiche. Superando la visione determinista, gli oggetti e le tecnologie assumono significato solo in relazione agli altri attori con i quali interagiscono ed al contesto in cui hanno luogo le pratiche. Attori umani e non umani si definiscono cioè reciprocamente come effetti di un campo di forze all'interno del quale acquisiscono specifici attributi attraverso il rapporto e l'equilibrio sempre mutevole tra la generale indeterminatezza degli usi e instabilità delle relazioni, e gli usi e le relazioni che si instaurano in un contesto. In questa prospettiva, ogni oggetto non ha un senso e non è portatore di una specifica conoscenza in se, ma acquisisce

un senso e veicola conoscenze nella pratica attraverso le modalità di interazione con i soggetti: “le proprietà materiali degli artefatti delimitano un campo di possibilità e di impossibilità, ma all’interno del campo del molteplice molteplici usi sono possibili e vi è una indeterminatezza degli usi, alcuni dei quali non sono stati anticipati, né previsti” (Gherardi 2008).

In generale, in un’ottica mutuata da Latour (2007) (che in particolare si riferisce agli attori non umani più rilevanti che popolano le pratiche come a “oggetti di valore”) e dalla sociologia della traslazione, grande importanza nello studio delle pratiche è dunque ricoperta dalla identificazione degli oggetti o “quasi oggetti” (norme, valori, conoscenze consolidate) che popolano le pratiche e dallo studio delle loro interazioni con gli attori umani. Da questo punto di vista la pratica è appunto considerata il frutto di questa incessante relazione di attori umani ed attori non umani inseriti in una rete che crea, veicola, sedimenta e trasforma conoscenza in un processo in continuo divenire. Oggetti ed ancor più in generale artefatti che mediano, danno forma e orientano l’interazione con gli altri attori e gli altri oggetti per produrre conoscenza e rendere possibili i processi di apprendimento, e veicolano o rappresentano loro stessi dei veri e propri sistemi di stoccaggio della conoscenza. Individuare gli oggetti che popolano le pratiche è dunque una delle necessità primarie di un’analisi basata sulle pratiche. Tale fase non si limita tuttavia alla mera elencazione del complesso degli artefatti o dei “quasi-oggetti” immateriali, anche perché un lavoro di questo tipo non potrebbe che essere comunque sempre incompleto attesa la straordinaria complessità delle pratiche ad alta intensità di conoscenza e la numerosità degli oggetti visibili ed “invisibili” (non soltanto all’etnografo ma spesso anche agli attori) che le attraversano. E’ quindi necessario cercare di individuare quelli che Latour chiama gli “oggetti di valore”, ovvero gli oggetti, relativamente intesi come artefatti, strutture informative, norme, principi e valori della cultura organizzativa, che determinano in modo rilevante i flussi di conoscenza all’interno della pratica, che sono loro stessi apportatori di conoscenza e che mediano la partecipazione e l’interazione dei vari attori nella rete (Latour 2007).

3.5.2 Le pratiche di conoscenza negli ambienti tecnologicamente densi

In ogni pratica è evidente la presenza di artefatti, oggetti, supporti, strumenti, tecnologie, cose che si affiancano alle persone e con esse determinano la creazione ed il fluire della conoscenza. Persone e oggetti sono infatti attori compresenti in ogni pratica.

Negli “ambienti tecnologicamente densi” (Gherardi, Bruni 2007) la partecipazione alle pratiche di tutto ciò che è riconducibile alla categoria degli oggetti è particolarmente evidente e rilevante. Gli ambienti tecnologicamente densi sono contesti in cui la presenza di oggetti e di contenuti di conoscenza di derivazione tecnoscientifica è preponderante, in cui si attivano l’azione congiunta e il coordinamento di soggetti umani e oggetti tecnologici, in cui

interazione umana e mediazione tecnologica tengono insieme ciascuna pratica e le collegano tra di loro in reti.

In tali ambienti e contesti, “leggere” le pratiche attraverso la “lente della tecnologia” consente di guardare le tecnologie come pratiche sociali e pratiche lavorative, consente di “guardare al sapere pratico come ad una attività situata che opera una “ingegneria dell’eterogeneo” tra umani e non-umani in una rete di relazioni reciproche. Apprendimento, tecnologia e conoscenza diventano in tal modo delle entità che si fondono nel fare e nei corsi di attività” (Gherardi 2008). Studiare gli ambienti tecnologicamente densi attraverso la “lente delle pratiche” significa abbandonare la concezione statica degli oggetti tecnologici per andare oltre la prospettiva che dà per un semplice dato di fatto la loro esistenza senza interrogarsi sui processi di sedimentazione di cui sono l’esito e senza analizzare il modo in cui le persone interagiscono con essi, per abbracciare invece una prospettiva di studio della “tecnologia in uso” in cui è la socialità degli oggetti tecnologici ad essere data per scontata così come la visione secondo cui l’interazione è resa possibile dalla mediazione di macchine, infrastrutture, oggetti, di cui l’innovazione tecnoscientifica continuamente stratifica le pratiche. Guardare agli oggetti tecnologici attraverso gli usi concreti rivela anche che la loro complessità non è funzione delle caratteristiche tecniche intrinseche, del costo di produzione, della innovatività (intesa come recente introduzione), ma piuttosto è funzione delle caratteristiche e della intensità e frequenza di interazioni che esso media con gli altri oggetti e soggetti nel contesto in cui è situato. Secondo questa visione, quindi, da una parte è necessaria una comunità di “*practitioners*” perché un oggetto tecnologico venga usato e sia apportatore e mediatore di conoscenza in un determinato contesto, dall’altra ogni oggetto tecnologico che popola le pratiche è in relazione con la più vasta comunità di oggetti, infrastrutture informative, artefatti, cose che alimenta la conoscenza in pratica. Da questo punto di vista, dunque, la stessa tecnologia è un “sapere in pratica” (Gherardi, Bruni 2007).

Per quel che riguarda in particolare le organizzazioni e gli ambienti lavorativi tecnologicamente densi, nelle quali le tecnologie in uso sono sia oggetti del lavoro sia elementi di relazione e mediazione tra conoscenze e attori, nelle pratiche lavorative l’azione delle persone è inscindibile dalle tecnologie in uso, e si instaura un reciproco condizionamento tra tecnologie che influiscono sul contesto lavorativo e sulla strutturazione delle attività, e pratiche di lavoro che modellano l’uso e la funzionalità delle tecnologie.

Vi sono organizzazioni e pratiche lavorative in cui c’è una tecnologia predominante, ma molto più frequentemente gli ambienti tecnologicamente densi in generale sono popolati di oggetti dell’innovazione tecnoscientifica di diversa natura e complessità stratificatisi nel tempo tanto da essere il più delle volte quasi invisibili agli stessi attori. In alcuni contesti, il ruolo di tali oggetti è tanto rilevante da non poter essere interpretati come semplici elementi di mediazione, ma rappresentano invece una sorta di “*condicio sine qua non*” per il concretizzarsi del lavoro e dell’azione dei partecipanti (Gherardi, Bruni 2007). In tali contesti, anche l’ambiente non rappresenta un semplice contenitore che ospita la tecnologia, ma l’insieme di condizioni che rende possibile l’uso della tecnologia nelle pratiche

lavorative. L'imponente presenza e la pervasività delle tecnologie nei luoghi di lavoro è dovuta da una parte alla progressiva e incessante stratificazione delle tecnologie, il cui aggiornamento e la cui introduzione costante quasi mai sostituisce completamente le tecnologie precedenti che dunque rimangono a popolare le pratiche, dall'altra dalle caratteristiche di molte pratiche di lavoro contemporanee in cui le azioni sono inscindibili da una pluralità di strumenti e tecnologie visibili o ancora più frequentemente "invisibili". Spesso infatti la tecnologia che supporta un'azione è così intimamente legata ad essa da risultarne inglobata sino a diventare inconsapevole nell'utilizzo da parte degli attori o a scomparire sullo sfondo.

La densità tecnologica di un ambiente non è determinata dal fatto che la tecnologia sia l'oggetto del lavoro o in generale dell'azione congiunta nelle pratiche né dalla quantità di oggetti tecnologici che popolano le pratiche o dalla loro complessità, bensì dalla presenza della tecnologia come elemento di mediazione e dalla intensità e insostituibilità delle sue connessioni con gli altri attori. Ne risulta una prospettiva che assume una visione relazionale della tecnologia, considerata non come un oggetto auto-significante e trasparente all'uso, ma come entità aperta e ibrida, composta da proprietà materiali e simboliche, che acquisisce un senso ed è possibile studiare solo attraverso l'uso che se ne fa nella pratica, che è essa stessa una pratica. Guardare la tecnologia come pratica sociale significa considerare la pratica sociale come "una ecologia di interazioni, entro la quale materiali eterogenei, quali umani, non-umani, conoscenze, natura, e quanto altro situato nel contesto, si articola in funzione della mediazione pragmatica ed epistemica" (Gherardi 2008).

3.5.3 Soggetti ed oggetti liminari

Che si tratti di ambienti tecnologicamente densi o no, proprio come gli attori umani, anche gli attori non umani partecipano a diversi contesti o "mondi sociali" nei quali assumono significati diversi. Da una parte essi svolgono una funzione ordinatrice e stabilizzatrice, permettendo come si è visto l'uso di conoscenze già codificate, classificate e standardizzate, dall'altra sono portatori di una "polisemicità" che è sia foriera di un uso molteplice all'interno di diversi contesti sia di un rilevante lavoro di traduzione ed allineamento delle conoscenze all'interno di ciascun contesto specifico. Ci sono cioè oggetti che popolano diverse reti, nelle quali si collocano in un posizionamento a seconda più centrale o più marginale (parallelamente a quanto avviene per gli attori umani), che le collegano, che sono riconoscibili contemporaneamente in più contesti relativamente ad un nucleo di significati più generali, ma sono "naturalizzati" e strutturati in modo diverso e specifico in ogni pratica. In altre parole, ci sono oggetti che attraversano vari "mondi", popolano e collegano diverse pratiche ed all'interno di ciascuna l'uso che se ne fa è portatore di significati e conoscenze specifiche.

Ad esempio, artefatti tecnologici come le infrastrutture informative e i database sono contenitori di conoscenza rappresentata dalla raccolta ordinate di dati

discreti che possono collegare contesti eterogenei composti da persone, oggetti, conoscenze precedenti, ma il loro reale apporto di conoscenza può essere diverso a seconda della pratica in cui vengono utilizzati. E' difficile infatti che uno stesso oggetto possa essere "naturalizzato" nello stesso modo in ognuno dei contesti, così come all'interno di ogni contesto è difficile che oggetti diversi raggiungano lo stesso livello di naturalizzazione (Mongili 2007). Ogni tecnologia che circola al di fuori del mondo sociale in cui è stata creata è un oggetto liminare, in quanto contiene al suo interno un "nucleo robusto fatto di numeri, di dati, di standard, di classificazioni, che gli permettono di resistere alle torsioni e agli addomesticamenti che ogni mondo sociale, ogni comunità di pratica, tenderà invariabilmente di imporgli" (Mongili 2007). È la loro duplice natura, allo stesso tempo "robusta e concreta" e "plastica e flessibile", a permetterli di penetrare in mondi diversi, di venire naturalizzati diversamente nei vari luoghi pur mantenendo una riconoscibilità comune, e di assolvere ad una funzione di raccordo fra mondi diversi (Star, Griesemer 1989; Vinck 2007; Star 2010).

Gli oggetti e gli attori non umani in generale, dunque, al pari degli attori umani, a seconda dell'uso che se ne fa e della conoscenza in loro incorporata possono configurarsi come oggetti frontiera o liminari, in quanto di confine e collegamento tra le reti, portatori cioè di una conoscenza trasversale riconoscibile come rappresentativa di una stessa realtà in contesti diversi, ovvero come entità che collegano pratiche, contesti, ambienti, mondi. Il loro contributo è rilevante sia con riguardo al collegamento delle pratiche e delle comunità che le agiscono sia con riguardo alla strutturazione e quindi al condizionamento delle conoscenze in circolo in ciascuna rete di pratiche.

Lo studio degli oggetti frontiera consente di approfondire il ruolo che tutti i tipi di artefatti, dagli oggetti e cose semplici alle infrastrutture informative, le classificazioni, le rappresentazioni, etc. rivestono nell'apporto e nel coordinamento delle diverse conoscenze nelle pratiche (Vinck 2007). Il concetto di "frontiera" è stato nel tempo diversamente declinato in diversi filoni di studio accademici (sociologia, management, educazione e apprendimento, informatica, etc.) ed ha qualificato espressioni come ad esempio "*boundary work*", "*boundary spanning*", "*boundary organization*", "*boundary education*" etc. .

Più nello specifico, per quel che riguarda gli studi sulla conoscenza come pratica, il concetto di frontiera è stato usato sin dall'inizio da Lave e Wenger nelle loro osservazioni sperimentali e nella teorizzazione sulle comunità di pratica. In tale ambito i due autori fanno riferimento sin dal loro lavoro del '91 sulla partecipazione legittima periferica agli attori frontiera, ovvero agli attori che non soltanto non sono al centro della comunità di pratica ed agiscono invece alla sua periferia, ma che in tale posizione sono a tal punto marginali da essere sempre al limite di uscire da una data comunità mentre allo stesso tempo sono partecipi di altre pratiche. A partire da tale individuazione degli attori frontiera, nell'ambito del filone di studi sulle comunità di pratica, il concetto viene sviluppato sempre di più sia da parte di altri autori sia in alcuni lavori successivi degli stessi Lave e Wenger,

tanto che ad esempio in un articolo di Wenger del 2000 su “*Organization*”, l’autore dedica una sezione specifica alle “*Boundaries*” nella quale delinea il tema sia con riferimento agli attori umani sia con riferimento agli oggetti. Il termine “*boundary*”, spiega l’autore, nell’accezione comune ha spesso un’accezione negativa in quanto implica i concetti di limitazione e impossibilità di accesso. Nella prospettiva di studio delle comunità di pratica tale concetto è però un concetto (cardine) neutro, in quanto l’esistenza stessa di una comunità implica l’esistenza di un confine. Tale confine, ovviamente, è meno univocamente individuato rispetto ai limiti dell’organizzazione formale, e si manifesta per le comunità in modo fluido e spesso indeterminato. Le frontiere sono popolate da attori che sebbene meno centrali nelle pratiche hanno la possibilità di vivere l’esperienza “dell’alterità”, ovvero di vivere e sperimentare conoscenze inedite e di collegare pratiche e reti diverse. Le frontiere sono dunque importanti per due motivi, perché collegano comunità e perché offrono inedite opportunità di apprendimento. Le opportunità di apprendimento sono infatti differenti a seconda del posizionamento degli attori nella comunità. Al centro, le competenze e le esperienze tendono a convergere e sostengono la pratica, alla frontiera le conoscenze tendono invece a divergere ed ad entrare in collegamento con conoscenze diverse ed inedite dal contesto della pratica. Nell’articolo Wenger non si limita a ribadire concetti espressi sin dall’inizio della sua teoria sulle comunità di pratica, ma va oltre sistematizzando la visione degli attori che popolano le frontiere della comunità che definisce “*brokers*” (intermediatori), ovvero attori che introducono conoscenze di alcune pratiche in altre, che agiscono da ponte, che creano connessioni tra soggetti ed oggetti distanti, che esplorano nuovi ambiti. L’attività di *brokering* è particolarmente delicata in quanto richiede da una parte legittimazione sufficiente all’interno di una comunità affinché la conoscenza apportata da un altrove possa essere accettata, dall’altra abbastanza distanza dal centro di una comunità perché il *broker* possa essere predisposto e pronto a captare o cogliere qualcosa di nuovo. Nello stesso articolo inoltre Wenger introduce in modo esplicito e sviluppa il tema dei “*boundary objects*” qualificati come entità di collegamento, al pare degli attori frontiera, di comunità e pratiche diverse. Nella visione dell’autore gli oggetti frontiera possono assumere la forma di artefatti come strumenti, documenti, modelli usati contemporaneamente in più pratiche; di discorsi, ovvero di linguaggi comuni che consentono alle persone appartenenti a pratiche e mondi” di comunicare e veicolare conoscenze; di processi, ovvero di routine, procedure, sequenze di azioni condivise che consentono alle persone di coordinare le loro azioni attraverso le frontiere di pratiche specifiche in reti e contesti più generali o distribuiti.

Il concetto di *boundary object* negli stessi anni viene sviluppato in modo più specifico negli studi di Susan Leigh Star (in particolare nell’articolo “*Institutional ecology, “translations”, and boundary objects: amateurs and professionals*” – Star and Griesemer, 1989) laddove vengono qualificati come oggetti la cui struttura ed il cui contenuto di conoscenza sono ad un livello sufficientemente comune a diversi “mondi sociali” da poter garantire un riconoscimento in ciascuno di essi, ed allo stesso tempo abbastanza flessibili per permetterne l’adattamento all’interno di ciascun contesto. In questa visione, gli oggetti frontiera sono in grado di garantire

sia l'autonomia sia il collegamento tra diversi mondi. L'oggetto frontiera ha cioè differenti significati in mondi diversi, ma tali significati sono sufficientemente condivisi e riconosciuti da essere compresi in ognuno di essi. Lo stesso concetto di "oggetto frontiera" viene definito da Star come un oggetto di conoscenza liminare, che emerge all'intersezioni di diversi filoni di studio e "mondi sociologici" ed a partire dal progressivo consolidamento della categoria concettuale ha conosciuto un notevole successo accademico in numerose altre discipline delle scienze sociali, delle scienze dell'informazione, del management e dell'ingegneria gestionale ed in particolare nella branca dell'*information and communication technologies* che si occupa del "*computer supported cooperative work*" laddove le pratiche sono fondate sull'interazione e l'allineamento in tempo reale di attori ed oggetti tecnologici (Vinck 2009).

Il concetto di oggetti liminari è esso stesso un oggetto fatto di conoscenze esito dell'incontro di diversi ambiti di ricerca e "mondi" scientifico-tecnologici.

3.6 Meta-conoscenza, conoscenza sensibile e tessuto organizzativo

3.6.1 Meta-knowledge e pratiche dell'organizzare

Nel descrivere alcune caratteristiche emergenti delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza e nel riferire le modalità attraverso cui avviene la partecipazione e l'interazione degli attori nelle pratiche si è già fatto riferimento alla "meta-conoscenza", ovvero sia a quella conoscenza cristallizzata in dati ed infrastrutture che "parlano" e tentano di rappresentare in modo indiretto la conoscenza processuale di determinati fenomeni (di cui si dirà più nello specifico approfondendo i processi di standardizzazione, classificazione e databasization delle conoscenze), sia alla cognizione che ciascun individuo ha della propria conoscenza e di quella che è detenuta da altri. Quest'ultima in particolare è caratterizzata prevalentemente da aspetti taciti, cioè non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza, e può essere solo acquisita sul campo. Non è quindi facilmente formalizzabile né trasferibile attraverso procedure di razionalizzazione e cristallizzazione e può essere appresa soltanto attraverso un processo di socializzazione. E' conoscenza patrimonio condiviso delle comunità, è conoscenza (tacita) distribuita (Engestrom, Cole 1993; Hutchins 1995, 2000).

Il tema della meta-conoscenza attraversa sia gli studi sulla conoscenza dal punto di vista della psicologia cognitiva, ovvero delle mappe cognitive che si formano nella mente degli individui e che aiutano a organizzare la conoscenza, sia gli studi sul *knowledge management*, laddove la si associa alla conoscenza che un individuo ha delle competenze e delle conoscenze detenute da se e da altri attori. In quest'ultima accezione alla meta-conoscenza si fa inoltre riferimento negli studi sulle comunità di pratica, che sottolineano come essa permetta alle persone di interagire con l'ambiente e tra di esse, nel senso che le interazioni tra gli attori sono rese possibili

dalla conoscenza di quello che gli altri sanno, possono, o devono fare in una pratica.

La “meta-conoscenza”, in tutte le sue diverse espressioni, è preponderante nelle pratiche “dell’organizzare” ed in generale è presente in ogni pratica del lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza. Di fatto le pratiche si reggono sia sui contenuti di conoscenza propri dello specifico lavoro a cui si riferiscono sia sulla meta-conoscenza che ne rende possibile la condivisione.

In particolare, le pratiche dell’organizzare possono essere studiate come “pratiche riflessive” basate sulla “*meta-knowledge*” ed in modo ancor più specifico su quella sua componente definita da alcuni autori, per distinguerla dalle altre, anche come “conoscenza transattiva” (Wegner 1995), ovvero la conoscenza su ciò che gli altri sanno (Hutchins, nello sviluppo della prospettiva cognitivista, si riferisce a tale tipo di conoscenza come parte essenziale della cognizione distribuita, ovvero come quel conoscere ciò che gli altri sanno che è presupposto delle relazioni in un contesto organizzativo).

La distinzione tra conoscenza e meta-conoscenza consente di approfondire alcuni aspetti delle pratiche dell’organizzare che altro non sono se non pratiche nelle quali fluisce, viene condivisa ed elaborata conoscenza sulle altre pratiche dell’organizzazione. Nelle pratiche dell’organizzare, gli attori si scambiano una conoscenza di “secondo livello” sulla quale si riproducono i meccanismi di trasmissione, diffusione, e apprendimento delle conoscenze così come vengono lavorate in qualsiasi altra pratica. Le pratiche dell’organizzare sono onnipresenti nei contesti organizzativi e vengono agite non soltanto dal management o dai pochi attori formalmente coinvolti nel sistema di *governance*, ma coinvolgono, in una rete di appartenenze multiple, più o meno marginalmente tutti gli attori di un’organizzazione.

Le pratiche dell’organizzare sono pratiche attraverso le quali avviene la riproduzione, la programmazione, il controllo delle attività di lavoro di un’organizzazione. Per estensione del concetto di *meta-knowledge*, alcuni studi parlano di meta-practices (Becker, Brauner 2001). In questa accezione, l’unico elemento che distingue le pratiche dalle meta-pratiche è il preponderante contenuto in queste ultime della conoscenza transattiva. La “conoscenza su quello che gli altri sanno” ed i processi che portano a tale tipo di conoscenza sono appunto stati descritti da alcuni autori come “sistemi di conoscenza transattiva” (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001). In tali studi viene sottolineato (parallelamente a quanto spiegava negli stessi anni Hutchins a proposito della cognizione distribuita), che tali sistemi non sono solo presenti nei contesti di lavoro, ma sono ubiqui nei contesti sociali, ovvero si manifestano in qualsiasi situazione in cui degli attori, comunicando e interagendo, acquisiscono una conoscenza su ciò che gli altri fanno, sanno, sanno fare. Nelle pratiche la conoscenza transattiva è sempre tacita e non può che essere creata, condivisa, appresa, che attraverso processi di socializzazione, partecipazione e interazione in un “sistema di conoscenza tacita distribuita”.

3.6.2 Sensible knowledge

Studiare la conoscenza come pratica significa prendere in considerazione anche le manifestazioni più sfuggenti e meno razionalizzabili della conoscenza legate alla sfera corporea, sensoriale, estetica. Esse sono una delle manifestazioni del “*knowing*” piuttosto che di “*knowledge*”, ovvero attengono ad una visione della conoscenza come qualcosa di fluido e dinamico, irriducibile a forme di oggettivazione forzata, sono un fenomeno al tempo stesso simbolico ed esperienziale (Ewenstein, Whyte 2007). Gran parte della letteratura di riferimento non distingue tra le etichette di conoscenza estetica e conoscenza sensibile, così come concorda che esse non riguardino soltanto la percezione del contesto in cui un lavoro viene svolto, ma siano più in generale parte di ogni interazione sociale che gli attori sperimentano tra di essi e con gli oggetti, e che siano espressione di quella conoscenza che da una parte si lega alle azioni, dall'altra alle emozioni degli attori (Ewenstein, Whyte 2007). Tale conoscenza attiene alla percezione di ciò che si vede, si sente, si tocca, si assaggia, si giudica esteticamente e si sperimenta nelle pratiche (Strati 2007; Gherardi 2009d), è una conoscenza “*embodied*” negli attori organizzativi ed inestricabilmente intrecciata ad ogni forma di apprendimento che essi sperimentano nelle interazioni.

Il legame tra “conoscere” e “apprendere” nelle pratiche e conoscenza estetica è così inestricabile che è impossibile studiare i processi di apprendimento e creazione di conoscenza nelle organizzazioni senza prendere in considerazione almeno in parte gli aspetti che riguardano la conoscenza sensibile. La conoscenza estetica, non è solo l'espressione della capacità di percepire “qualità sensibili” delle persone e degli oggetti (la presenza o l'assenza e la materialità fatta di forme e colori, il timbro e la qualità della voce, etc.), ma attiene anche ai pensieri, alle sensazioni, alle emozioni che concorrono a determinare la percezione che ogni attore ha di se stesso in relazione agli altri soggetti ed oggetti.

Negli studi organizzativi, in particolare, il tema emerge come prospettiva che permette di enfatizzare il modo in cui gli attori usano il loro corpo e i loro sensi, per sentire, decidere, giudicare, agire, manifestare la propria conoscenza personale e relazionarsi con gli altri attori e con gli oggetti. Lo studio della conoscenza sensibile all'interno delle organizzazioni e nei processi lavorativi è inscindibilmente legato al concetto di pratica, ovvero ad aspetti quali l'apprendere ed il conoscere in pratica come processi non solo mentali e razionali, ma anche corporali e multisensoriali; la materialità delle pratiche che avvengono nei contesti organizzativi e la costante interazione degli attori umani con gli altri attori e con l'ambiente, gli oggetti, le tecnologie; le categorie estetiche a cui gli attori fanno riferimento nei loro giudizi che orientano le interazioni anche nei contesti lavorativi (Strati 2007).

3.6.3 Il tessuto organizzativo

Il tessuto organizzativo (o più semplicemente “*texture*”) (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006) è una trama di soggetti e oggetti che interagiscono, di relazioni, di processi di creazione di senso, di culture e appartenenze degli attori organizzativi, che determinano il volgere delle azioni e delle pratiche (Gherardi, Strati 1997)

Il concetto di “*texture*” resiste ad una definizione rigida, non è qualcosa di esplicito, lineare e rappresentabile attraverso uno o pochi elementi, ma riflette la complessità e le ambiguità delle pratiche di lavoro di un’organizzazione, attiene alle contraddizioni ed alle indeterminatezza delle azioni in un contesto organizzativo. E’ un concetto vicino a quello di “*casual texture*” che usa Weick (1979), ovvero la metafora usata per definire le organizzazioni come “*bodies of thought*”, come trame in cui si attivano relazioni tra cause ed effetto e tra mezzi e fini. Nella *texture* organizzativa, le relazioni non sono statiche, ma sono piuttosto “connessioni in azione” (Cooper, Fox 1990) che incessantemente si ricreano e intrecciano.

Le organizzazioni di ogni tipo ed in particolare le organizzazioni complesse, oltre che dalle gerarchie e dalla organizzazione formale sono tenute insieme dalla *texture*, ovvero dalla trama di elementi condivisi dai membri che rende possibile l’azione comune in un’organizzazione. In questa prospettiva l’organizzazione non si definisce per le sue norme, le sue strutture, i suoi obiettivi, o come comunemente si intende per la condivisione di una missione e di valori formali e ufficiali, ma piuttosto è una realtà sociale in cui sono i valori, le appartenenze, gli obiettivi delle persone e dei gruppi che mischiandosi e permeando la *texture* determinano “l’organizzare” piuttosto che “l’organizzazione”.

Nella *texture* gli attori condividono non solo oggetti, valori, parole, azioni, ma anche segni, movimenti del corpo, emozioni (Gherardi, Strati 1997). Per questo motivo, se si può provare a studiare “un’organizzazione” dall’esterno, per studiare “l’organizzare” ed il tessuto che lo determina, è necessario studiarla dall’interno per vedere come la vivono e la animano gli attori. Solo studiando un’organizzazione con un approccio “prossimale” è possibile cogliere come le pratiche siano intessute oltre che di soggetti ed oggetti, anche di discorsi espressi in una polifonia (Hazen 1993, Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009) di voci, di conoscenza sensibile e di giudizi estetici (Strati 2007; Ewenstein, Whyte 2007; Gherardi 2009d), che nell’insieme concorrono a costituire il tessuto organizzativo ovvero la trama di corpi, oggetti, tecnologie, discorsi, sensazioni, emozioni nel quale gli attori si esprimono, creano e condividono conoscenza, apprendono, costruiscono il senso del loro agire.

Gli elementi che concorrono alla prospettiva di studio della conoscenza come pratica presentati negli ultimi paragrafi integrano ulteriormente il bagaglio di concetti e strumenti di analisi degli studi sulla conoscenza. E’ un bagaglio che si arricchisce continuamente, di cui l’*excursus* presentato in queste pagine non copre che una parte (ed ulteriori concetti verranno approfonditi nelle storie del capitolo sei), e che è l’esito di dibattiti scientifici e di applicazioni sperimentali a volte

distanti ed eterogenei, ma accomunati dall'interesse e dalla centralità che viene riservata alle varie manifestazioni della conoscenza.

E' un bagaglio da cui ogni ricercatore è autorizzato ad attingere in modo "spregiudicato" per aprirsi un varco di analisi e comprensione del campo in cui si trova a lavorare, per studiare non la conoscenza sotto una prospettiva unica ed in una forma assoluta, ma per coglierne le proteiche forme che si manifestano in pratica.

CAPITOLO 4

LA RICERCA SUL CAMPO: OGGETTO, FONTI, APPROCCI E METODI DI STUDIO

Il quarto capitolo definisce e descrive la ricerca sul campo, lega la tematica teorica con l'oggetto di studio e si sofferma sulle caratteristiche del campo d'indagine, una facoltà universitaria, e sui metodi e strumenti utilizzati nella ricerca. In particolare vengono descritte e problematizzate le questioni relative alla scelta ed all'accesso al campo, alla negoziazione ed al ruolo vissuto sul campo dal ricercatore, agli approcci di ricerca adottati, alle modalità ed ai tempi di svolgimento della ricerca. Sono presentati le fonti, i metodi e gli strumenti derivati sia da un approccio "hard" allo studio dell'organizzazione (studio della documentazione istituzionale, dei sistemi di programmazione e di valutazione, dei dati, degli indicatori e dei sistemi informativi in generale), sia quelli di derivazione più tipicamente "soft" (interviste, osservazione etnografica, studio delle pratiche, partecipazione a eventi organizzativi), ed in particolare ci si sofferma su una descrizione "riflessiva" dell'esperienza dell'etnografia.

4.1 Problematica e oggetto di ricerca

La ricerca condotta nell'ambito del dottorato in "Sistemi Sociali, Organizzazione e Analisi delle Politiche Pubbliche" studia il tema della conoscenza delle organizzazioni nelle sue molteplici manifestazioni, attingendo al contributo di alcuni dei numerosi filoni di studio che hanno visto negli ultimi anni autori di estrazione teorica eterogenea studiarla attraverso diverse "lenti teoriche", al fine di analizzare il modo in cui "un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza" produce, mette in circolo, condivide, utilizza e rende disponibili le informazioni e le conoscenze.

Le prospettive di studio a cui si fa riferimento nella ricerca sono di due tipi: da una parte quella derivata dall'economia della conoscenza e dalla letteratura organizzativo-manageriale, secondo l'approccio che partendo dal *knowledge management* arriva all'accounting degli asset intangibili e del capitale intellettuale, che studia la conoscenza come risorsa, ovvero come qualcosa che può essere razionalizzato e codificato; dall'altra quella derivata dall'ampia categoria dei *Practice Based Studies*, secondo l'approccio che fa riferimento agli studi sull'apprendimento, sulla cognizione ed agli *Science and Technology Studies*, che studia la conoscenza come pratica sociale, situata e distribuita, ovvero come qualcosa che, oltre a essere in parte cristallizzabile e incorporabile in strutture e oggetti, resiste alla razionalizzazione ed è esito mutevole della partecipazione e interazione nelle pratiche di attori umani e non umani.

Esplorando le possibilità ermeneutiche di entrambe le prospettive e approfondendo gli approcci teorici susseguitisi negli ultimi venti anni, la ricerca propone alcune considerazioni tratte dallo studio specifico di un "organizzazione ad alta intensità di conoscenza", ovvero di un'organizzazione

che si caratterizza per farne un uso intenso, che la usa sia come materia prima che viene trasformata, sia come fattore di trasformazione, sia come prodotto dei processi lavorativi. In tali tipologie di organizzazioni la conoscenza è fattore produttivo *tout court*, e “lavorare è conoscere e usare conoscenza” (cfr. capitolo uno). Il contesto su cui lo studio si concentra è quello delle “*Higher Education Organizations*”, ovvero delle organizzazioni universitarie considerate come organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, e dunque ritenute particolarmente rappresentative dei processi e delle pratiche di creazione, diffusione, apprendimento e sedimentazione della conoscenza. In particolare il campo della ricerca è stato una facoltà universitaria le cui pratiche di lavoro (con particolare riguardo a quelle dell’ “organizzare”) sono state studiate per un periodo di circa due anni al fine di evincere: il modo in cui le conoscenze individuali e organizzative vengono create, apprese e sottoposte a meccanismi di razionalizzazione e di appropriazione; come si formano le reti di pratiche, quali sono gli attori umani e non umani che le popolano e che traiettorie seguono; come l’organizzazione usa “la conoscenza che ha di sé” dispersa in innumerevoli fonti e luoghi (persone, infrastrutture di conoscenza, oggetti, culture, pratiche).

Le domande di ricerca che hanno alimentato e sospinto lo studio sono state numerose, ai vari livelli di approfondimento. Nell’elaborazione teorica e nello studio di campo si è cercato di dare risposte a domande quali: gli approcci che considerano la conoscenza come risorsa e come asset, e gli approcci che considerano la conoscenza come pratica possono essere integrati in un’analisi complessiva del tema della conoscenza delle organizzazioni? Come avvengono i processi di razionalizzazione ed i processi di personalizzazione della conoscenza? Cosa si perde quando si codifica, standardizza e classifica la conoscenza? Come si crea e circola la conoscenza e come avviene l’apprendimento nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza e che nello stesso tempo hanno “deboli legami” organizzativi (Weick 1976)?

A tali domande ne vanno aggiunte alcune più generali di carattere epistemologico. Parafrasando l’affermazione di Wittgenstein “il nostro mondo coincide con il nostro linguaggio”, possiamo dire che la nostra conoscenza finisce dove finisce il nostro linguaggio, ovvero non c’è conoscenza al di fuori di quella che possiamo esprimere e comunicare, oppure “noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere” come ci indica Polanyi (1958, 1966)? Come insegna il “*Funes el memorioso*” del racconto di Borges (1956), troppa memoria uccide la fantasia, ovvero la conservazione e la gestione delle conoscenze già possedute da un’organizzazione penalizzano la creazione e l’innovazione?

Il materiale di ricerca raccolto nei due anni di lavoro sul campo della Facoltà universitaria viene presentato in alcune storie emblematiche (cfr. capitolo sei) dei processi di apprendimento, creazione, razionalizzazione, sedimentazione, condivisione e utilizzo della conoscenza. Si tratta di storie che raccontano alcune pratiche ed esperienze di lavoro sulla conoscenza che fanno riferimento prevalentemente alle attività “dell’organizzare”. Le finalità principali ed i contenuti

del lavoro in una organizzazione universitaria come una facoltà (nelle sue diverse articolazioni in dipartimenti, corsi di studio, ambiti e settori scientifici, commissioni, etc.) sono la didattica, ovvero l'insieme delle attività di comunicazione delle conoscenze agli studenti e della verifica e formalizzazione del loro livello di apprendimento, e la ricerca, ovvero la creazione e la sistematizzazione di nuove conoscenze, nei diversi ambiti scientifici a cui afferiscono i suoi membri. Per conseguire tali finalità, nel corso del tempo è cresciuta sempre di più la complessità e la pervasività delle attività organizzative, ovvero, mutuando la nota espressione "*organizing*" (Weick 1993; Cooper, Law 1995; Gherardi, 1998), dell'organizzare, dell'insieme di pratiche per la gestione ed il governo dell'organizzazione e per il conseguimento della missione e degli obiettivi istituzionali. Tali pratiche non perseguono (o non dovrebbero perseguire, al netto delle considerazioni sulla progressiva burocratizzazione del lavoro) finalità proprie, ma sono strumentali al perseguimento dei fini istituzionali della didattica e della ricerca. Attraverso di esse, tuttavia, fluisce gran parte della conoscenza creata ed utilizzata in tutte le pratiche dell'organizzazione, o comunque tutta la conoscenza che in qualche modo viene razionalizzata e stabilizzata per essere gestita e governata.

Dovendo studiare sul campo la conoscenza di una organizzazione universitaria con una sede principale e quattro sedi decentrate sul territorio di riferimento (la regione in cui si trova la Facoltà), con oltre duecento docenti, diecimila iscritti, venti corsi di laurea, cinquecento singoli insegnamenti, otto dipartimenti ed una molteplicità di ambiti e settori scientifico-disciplinari rappresentati, e quindi per forza di cose caratterizzata da pratiche di ricerca e di didattica assai eterogenee, si è dunque scelto di focalizzare l'attenzione soprattutto sulle pratiche dell'organizzare, ovvero prevalentemente sullo studio della conoscenza nell'ambito dei lavori dei Consigli (di Facoltà, di dipartimento, di corso di laurea), delle commissioni istituzionali e di scopo e delle comunità informali che popolano l'organizzazione, sul lavoro quotidiano di organizzazione e documentazione delle attività di didattica e di ricerca, sull'uso degli oggetti, delle infrastrutture e delle tecnologie di cui è fittamente popolato il lavoro accademico.

Lo studio di tali pratiche offre uno spaccato di temi e di aspetti caratteristici del lavoro accademico quali: i processi di apprendimento individuali ed organizzativi; i meccanismi di razionalizzazione e stabilizzazione delle conoscenze; le pratiche di codificazione, classificazione e standardizzazione della conoscenza in dati ed indicatori; la memorizzazione e la *databazization* delle conoscenze; le pratiche di valutazione; l'uso delle tecnologie; le procedure ed i sistemi per la gestione della conoscenza; il ruolo della meta-conoscenza e della cognizione distribuita; la partecipazione ed il posizionamento degli attori nelle pratiche; l'interazione e la distribuzione della conoscenza tra attori umani e non umani; il collegamento ed il flusso delle conoscenze tra pratiche e reti ad opera di oggetti e soggetti liminari; la traduzione delle conoscenze provenienti dall'esterno dell'organizzazione; la perdita di alcune delle conoscenze che resistono alla razionalizzazione.

In particolare, le storie presentate nel sesto capitolo riportano materiale tratto dal campo, nonché la declinazione di alcuni concetti esposti nella prima parte della tesi, volti a descrivere una serie di caratteristiche ed aspetti ricorrenti del lavoro sulla conoscenza nella Facoltà studiata, intesi come emblematici del lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza.

Vi viene rappresentato ad esempio il modo in cui le diverse tipologie di attori partecipano, interagiscono e si posizionano nelle pratiche (Wenger, Lave 1991), ed il modo in cui il contesto in cui si situa la pratica orienta in modo determinante la conoscenza che si forma e che circola (Suchman 1987). In una stessa tipologia di pratica, a seconda del contesto, si afferma la circolazione di un tipo particolare di conoscenza, il prevalere di alcune conoscenze rispetto alle altre. E' stato infatti interessante rilevare, a riguardo, come pratiche che in teoria dovrebbero essere uguali, ripetute nel tempo da attori che dovrebbero interpretare lo stesso ruolo in comunità che dovrebbero aver gli stessi confini, portino ad esiti del tutto dissimili a seconda del contesto in cui hanno luogo.

La conoscenza che emerge nelle storie è innanzitutto quella conoscenza intesa come "cultura organizzativa" (Boisot 1999), ovvero quell'arcipelago di culture che popola la Facoltà universitaria studiata come ogni organizzazione complessa. Studiare tale conoscenza significa situare le culture organizzative e i processi di apprendimento, individuare le comunità che la agiscono e gli attori che le popolano. Nelle organizzazioni complesse ad alta intensità di conoscenza come una facoltà universitaria gli attori vivono appartenenze multiple a vari ambiti culturali, disciplinari ed organizzativi che orientano le pratiche dell'organizzare e lo stesso apprendimento (Gherardi, Nicolini 2004; Gherardi, Strati 1997) avviene in contesti e cornici mutevoli (cattedra, corso, dipartimento, Facoltà, area, etc.).

Un altro tipo di conoscenza studiata è una conoscenza che, sebbene resista in gran parte alle razionalizzazioni, circola in modo preponderante in molte pratiche tanto da orientarne il corso, ovvero la conoscenza tacita rappresentata da ciò che ciascun attore "conosce a proposito della conoscenza" di sé stesso e degli altri attori. E' questa una meta-conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che appare preponderante nelle pratiche che hanno luogo nelle riunioni degli organi collegiali, delle commissioni e dei gruppi di lavoro, ma che in generale è presente in ogni pratica del lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, che rende possibile l'interazione tra attori ed implica sia la cognizione della propria conoscenza, sia la cognizione di quella detenuta da altri (Engestrom, Cole 1993; Hutchins 1995, 2000), ed è caratterizzata prevalentemente da aspetti taciti, cioè non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza, e può essere solo acquisita nelle interazioni nelle pratiche. Non è quindi facilmente formalizzabile né trasferibile attraverso procedure di razionalizzazione e cristallizzazione e può essere appresa soltanto attraverso un processo di socializzazione. Il posizionamento degli attori nelle comunità che le agiscono, oltre che dalla padronanza che ciascuno ha dell'argomento in quel momento in trattazione, dipenda anche dal possesso di tale conoscenza tacita. In altre parole, le traiettorie di posizionamento degli attori all'interno delle pratiche sono disegnate (Wenger, Lave 1991) dal livello di apprendimento di conoscenza tacita, dalla consapevolezza che ogni attore ha dei

propri mezzi, dalla consapevolezza dei mezzi, dei ruoli e della conoscenza detenuta dagli altri attori, e che gli altri reciprocamente si riconoscono.

Altri temi che vengono approfonditi nelle storie fanno riferimento alla “traduzione di idee” (ad esempio la “Carta dei Servizi”, i sistemi di valutazione, etc.) in documenti, sistemi normativi e pratiche. Le reti di pratiche attraverso le quali avviene la traduzione coincidono con il generale processo di apprendimento (Czarniawska 1995; Gherardi, Nicolini 2004), da parte dell’organizzazione e dei suoi attori, delle conoscenze entrate nell’organizzazione attraverso idee iniziali poi sottoposte a traduzione, e delle conoscenze che progressivamente gli stessi attori modificano, ricreano e mettono in circolo.

Un altro dei temi affrontati è quello delle pratiche di cristallizzazione e codificazione delle attività di didattica e ricerca ai fini della gestione e valutazione delle conoscenze, attraverso sistemi (come ad esempio il sistema di ripartizione delle risorse interno della Facoltà) di *knowledge management* (nelle sue varie declinazioni come sistemi di gestione e valorizzazione degli intangibile asset, del capitale intellettuale, etc.), intesi come sistemi volti alla stabilizzazione, sistematizzazione, classificazione e gestione della conoscenza sull’attività dell’organizzazione.

Tale tema è strettamente legato a quello delle pratiche di valutazione delle organizzazioni universitarie studiate dal punto di vista della conoscenza che viene sedimentata, creata e che circola sotto forma di informazioni e dati che si muovono incessantemente veicolati dalle interazioni tra persone, norme, oggetti, infrastrutture informative. In particolare è stato affrontato il tema della stratificazione delle conoscenze in basi di dati ed in sistemi informativi che sta progressivamente portando ad una “*databasization*” estrema (Bowker, Star 1999; Mongili 2007) e ad un *overload* informativo. Lo studio sul campo ha permesso di osservare come la conoscenza che le alimenta si muova incessantemente e senza una direzione irreversibile, in un flusso incessante di conoscenze in cui non si riescono a distinguere le pratiche dove vengono create e diffuse e le pratiche in cui vengono usate e trasformate, coinvolgendo numerose comunità di pratica e contesti collegati tra loro da attori umani, quali i soggetti “*broker*” che partecipano a più pratiche e che trasferiscono conoscenza da un contesto all’altro (Wenger 2000), e non umani, quali gli oggetti liminari e polisemici (Star, Griesemer 1989; Bowker, Star 1999; Vinck 2007; Star 2010) come i numerosi sistemi informativi coinvolti nelle pratiche di valutazione ovvero oggetti al tempo stesso abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni ed ai diversi usi degli attori all’interno di ciascuna pratica in cui vengono utilizzati, e abbastanza robusti da mantenere un’identità comune trasversale ai diversi contesti (Star, Griesemer 1989).

Le pratiche di codifica, memorizzazione ed elaborazione della conoscenza sull’attività di didattica e di ricerca descritte nelle storie, inoltre, sono popolate da oggetti ed infrastrutture informative tecnologici che qualificano la Facoltà come un ambiente tecnologicamente denso (Gherardi, Bruni, 2007), nel quale il lavoro è inscindibile dall’uso degli oggetti tecnologici che mediano le interazione tra gli attori.

Lo studio dell'organizzare della Facoltà permette inoltre di rilevare come le pratiche del lavoro accademico siano intessute di discorsi espressi in una polifonia (Hazen 1993, Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009) di voci, nonché di conoscenza sensibile e di giudizi estetici (Strati 2007; Ewenstein, Whyte 2007; Gherardi 2009d), che nell'insieme concorrono a costituire la sua *texture* organizzativa (Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006).

Le pratiche che hanno luogo in Facoltà sono descritte come episodi, come trame, della complessa rete del lavoro accademico nei quali gli attori interpretano ruoli fissi o danno vita di volta in volta a “partecipazioni straordinarie”. Considerare la Facoltà come un contesto nel quale gli attori interpretano ruoli significa guardare alla dimensione collettiva del lavoro accademico ricorrendo a categorie interpretative quali “la rappresentazione”, in cui il lavoro è partecipazione ed interazione di attori che ha luogo come una performance teatrale messa in scena ad ogni seduta. La Facoltà, usando la metafora teatrale (Goffman 1959; Manning 2008), può essere vista come un insieme di palcoscenici su cui gli attori si muovono e rappresentano una o più “scene” in cui si attengono a quanto prescritto dal loro ruolo formale, e nello stesso contesto animano e rappresentano dei “retroscena” sui cui si esprimono secondo il ruolo che *de facto* ricoprono nelle pratiche indipendentemente dall'incarico formale.

In particolare, nelle storie, il lavoro accademico in Facoltà è descritto come una rappresentazione fatta di diverse scene e retroscena, ovvero come un insieme di rappresentazioni che avvengono contemporaneamente e si sovrappongono come all'interno di un “foro romano” (cfr. capitolo 6.1) nel quale pulsa la vita dell'organizzazione.

4.2 Approcci “hard” e “soft” per lo studio della conoscenza

L'approccio integrato al tema, sviluppato nel corso degli studi per il dottorato di ricerca, analizza e descrive alcune risorse e pratiche di una facoltà universitaria permettendo di cogliere la manifestazione proteica della conoscenza - in questo caso nel lavoro accademico ma più in generale nei processi lavorativi delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza - intesa sia come “risorsa e come asset” sia come “pratica”. Le due prospettive non sono presentate né in contrapposizione né in continuità l'una all'altra, bensì la descrizione di alcune pratiche testimonia della coesistenza dei diversi aspetti ed approfondisce di volta in volta alcune particolari manifestazioni della conoscenza. La ricerca ha permesso infatti di rilevare come sul campo le prospettive sulla conoscenza proposte dai diversi filoni teorici, così come gli approcci quantitativi e qualitativi, si mischiano e si ibridano; come la conoscenza codificata e standardizzata in dati ed indicatori ed incorporata in infrastrutture, secondo la prospettiva che tende a privilegiare gli aspetti di razionalizzazione e sistematizzazione, e che più facilmente è avvicinabile

con approcci quantitativi, si intreccia e confonde con la conoscenza tacita, sempre instabile, mutevole, ambigua, con la conoscenza che sfugge alle cristallizzazioni e classificazioni e che è esito della partecipazione ed interazione degli attori nelle pratiche, che non può che essere studiata se non attraverso l'integrazione con l'approccio qualitativo proprio delle etnografie organizzative.

Le prospettive teoriche di studio della conoscenza si traducono infatti nella ricerca sul campo in un duplice approccio alle manifestazioni “morbide” e “dure” della conoscenza ed in metodologie e strumenti di analisi eterogenei: lo *scouting* documentale, l'analisi della documentazione e di alcuni strumenti di comunicazione istituzionale, la predisposizione di *survey* specifiche per la raccolta e l'elaborazione di dati ed informazioni, lo studio del contenuto di alcuni sistemi informativi e basi dati, sono stati integrati da tecniche di analisi “sul campo”, ovvero dallo studio dell'organizzazione dall'interno, con metodo etnografico, attraverso l'osservazione diretta, interviste, colloqui con figure chiave, la presenza in alcuni “luoghi”, “appuntamento”, occasioni, “eventi” rituali e fondamentali nella vita della Facoltà. Le stesse fonti e le metodologie di rilevazione ed elaborazione dei dati a cui si ricorre nelle varie fasi del progetto sono caratterizzate da eterogeneità e dall'incrocio delle dimensioni quali-quantitative. L'approccio “*hard*” allo studio della conoscenza incentrato sulle manifestazioni “dure” della conoscenza in dati ed indicatori è dunque integrato dall'analisi con un approccio orientato allo studio delle pratiche, che permette di studiare le manifestazioni “morbide” della conoscenza come la cultura organizzativa, i processi di apprendimento, creazione e diffusione delle conoscenze e l'interazione tra attori umani e non umani che si tengono insieme nel “tessuto organizzativo”, che si avvale di metodologie di analisi qualitative. D'altra parte, questo secondo approccio, che è possibile definire in un certo senso “*soft*”, è fondamentale sia per studiare la conoscenza come pratica, ovvero l'uso della conoscenza nel fare e nel lavorare, sia per interpretare ed elaborare la conoscenza contenuta nelle basi dati e nelle infrastrutture di conoscenza dell'organizzazione. Se una delle reti di pratiche più pervasive della Facoltà è quella della codificazione, memorizzazione, condivisione, ed elaborazione dei dati sull'attività accademica, l'etnografo non ha altre vie per studiarla che quella di lavorare con gli attori del campo, di “lavorare la conoscenza” come la lavorano loro, elaborandola, classificandola, analizzandola, di sfruttare ogni occasione per vedere da vicino, partecipare e studiare le pratiche di lavoro sulla conoscenza razionalizzata che gli attori del campo interpretano quotidianamente. Come le prospettive di studio teorico della conoscenza anche gli approcci *hard* e *soft* e le metodologie di analisi sugli aspetti quantitativi e qualitativi della conoscenza, sul campo non possono che intrecciarsi ed ibridarsi.

Ed un contributo specifico della ricerca vuole appunto risiedere anche nell'integrazione delle tecniche e metodologie di analisi organizzativa consolidatesi negli ultimi anni, ovvero nell'unico modo ritenuto possibile per poter andare in cerca de “l'araba fenice” della conoscenza all'interno di un'organizzazione

inseguita, come se si facesse “*shadowing*” con un oggetto o con una persona, non dietro un unico mantello ma tentando di riconoscerla ogni volta nell’incessante divenire delle lezioni, degli studi e delle ricerche, degli incontri, delle infrastrutture di conoscenza, del complesso delle interazioni della vita organizzativa della Facoltà.

4.3 Campo di indagine, metodi, fonti

Il campo di indagine su cui, nel corso della ricerca di dottorato, si è avuto modo di studiare le molteplici manifestazioni della conoscenza è stato dunque una facoltà universitaria.

La possibilità di effettuare la ricerca su una organizzazione ad alta intensità di conoscenza come una *Higher Education Organization* è stata l’esito di una serie di circostanze, in parte perseguite e costruite, in parte fortuite, le quali combinandosi hanno determinato l’apertura di “una finestra di opportunità” che mi ha permesso di accedere ad un campo tanto complesso ed articolato quanto appropriato per lo studio del tema in oggetto.

Per individuare un’organizzazione sulla quale “mettere alla prova” le diverse prospettive di studio della conoscenza, ho fatto ampiamente ricorso alla rete di contatti professionali con i quali ho avuto modo di lavorare o entrare in contatto negli ultimi quindici anni. Tentando di sfruttare relazioni in parte già consolidate per proporre la ricerca ed ottenere l’accesso ad un campo di studio, ho “sondato il terreno” di alcune organizzazioni private e pubbliche come ad esempio alcuni enti locali, camere di commercio e relative articolazioni organizzative e “aziende speciali” che si occupano di moda, formazione, sostegno e ristrutturazioni aziendali; centri di ricerche e organizzazioni universitarie; aziende private che operano nel campo della ricerca e dello sviluppo tecnologico. Alla proposta iniziale, laddove esprimevo in generale le caratteristiche di un lavoro sulle risorse e sulle pratiche di conoscenza (prospettando, per aumentare l’interesse negli interlocutori, non soltanto la mie finalità scientifiche, ma anche i possibili vantaggi che l’organizzazione avrebbe potuto coglierne in termini di aumento della consapevolezza sulla importanza della conoscenza e degli asset intangibili), è sempre seguita una certa manifestazione di interesse. Tanto che in alcuni casi dopo i primi contatti mi sono spinto ad intraprendere studi preliminari delle varie organizzazioni al fine di proporre un progetto più mirato che facesse comprendere in dettaglio le caratteristiche del lavoro ed il “*commitment*” di cui avrei avuto bisogno per intraprendere la ricerca (autorizzazione per l’osservazione etnografica, per la partecipazione ai processi lavorativi, per l’accesso alle basi di dati, disponibilità per interviste, etc). A valle dei primi approfondimenti, e man mano che si delineava l’accesso “pervasivo” al campo di cui avrei avuto bisogno, l’interesse suscitato negli interlocutori nel momento della presentazione generale della ricerca si affievoliva inevitabilmente, lo studio che proponevo veniva evidentemente percepito come veicolo di potenziali problemi e minacce: intralcio del lavoro, difficoltà di richiedere ai membri dell’organizzazione una disponibilità ed un coinvolgimento

che non fossero percepiti come un *overhead* del normale lavoro, diffidenza nei confronti dell'accesso ai dati ed agli aspetti formali ed informali del lavoro che a volte si preferisce tenere sottotraccia, etc. .

Tra le organizzazioni con cui avevo interagito tramite contatti informali, esplorando la possibilità di uno studio sul campo, c'era una facoltà universitaria, in Italia tra le più prestigiose, ricche di storia e tradizione, ed al tempo stesso con una notevole predisposizione all'innovazione, nel suo ambito scientifico-disciplinare di riferimento. Dopo alcune settimane dai primi contatti, ed in un periodo in cui iniziavo a dubitare delle possibilità di poter accedere ad un campo di ricerca, inaspettatamente dalla Facoltà, nella persona di una figura organizzativa di grande prestigio ed influenza a cui avevo per le vie generali descritto la ricerca e che nel frattempo aveva sondato informalmente il Preside, ho ricevuto un riscontro positivo. La Facoltà era infatti al culmine di una stagione di celebrazioni per un anniversario importante dalla sua fondazione che l'aveva portata ad intraprendere una serie di lavori e di iniziative volte a studiare, innovare e divulgare le proprie caratteristiche e le proprie peculiarità nel campo dell'organizzazione, della didattica, della ricerca e delle relazioni istituzionali.

In generale, una facoltà universitaria è un'istituzione ideale in cui viene creata, sviluppata e distribuita conoscenza. I membri di un tale tipo di organizzazione vivono il doppio ruolo di produttori (non solo in conseguenza delle attività di ricerca, ma anche come risultato dei processi di apprendimento individuali e organizzativi) e distributori di conoscenza (nella didattica, nelle attività seminariali, nella pubblicazione e distribuzione degli esiti delle ricerche). La possibilità di studiare la Facoltà è stata determinata dalla consapevolezza percepita all'interno dell'organizzazione della centralità delle risorse e dei processi di conoscenza nella realizzazione della missione istituzionale. In particolare per quel che riguarda la Facoltà studiata, non a caso il volume celebrativo sull'anniversario dalla fondazione, pubblicato poco prima dell'inizio della mia ricerca sul campo, si apre con "il riconoscimento della peculiare caratterizzazione dell'organizzazione" e con il suo riconoscimento come luogo in cui si compie l'avventura della conoscenza. <<Esiste un marchio di fabbrica della Facoltà di *** [...]. Questa Facoltà è una scuola nel senso più nobile di questa parola: un luogo dove l'avventura della conoscenza si compie attraverso uno scambio continuo e fecondo tra docenti e studenti; un luogo dove i saperi si trasmettono soprattutto insegnando a pensare>>. Conoscenza dunque come materia prima che l'organizzazione trasforma; come flusso che l'attraversa costantemente; come "bene" scambiato tra docenti, tra docenti e studenti, tra gruppi di ricerca e stakeholder; come input e output dei "processi produttivi", come risorsa su cui fondare l'organizzazione. La Facoltà studiata è inoltre un'organizzazione in cui è posta grande enfasi su elementi quali: la caratterizzazione di una forte cultura organizzativa, la Facoltà è vista come una scuola nobile con un proprio marchio di fabbrica che forma non soltanto studenti, ma anche i docenti che ne fanno parte, tanto che chi ne transita porta con sé non soltanto "un bagaglio di cultura economica di alto livello", ma anche <<un'abitudine al rigore, ma anche ad esercitare il dubbio, che consente

loro di svolgere in altri Atenei o nelle Istituzioni un ottimo lavoro di docenza e ricerca>>; la gratitudine, la riconoscenza e soprattutto l'orgoglio per alcuni studiosi che nella sua storia ha annoverato e annovera tra le sue file e che sono considerati "patrimonio della cultura italiana" e <<di cui l'odierna organizzazione della Facoltà porta le impronte>>; la visione della Facoltà come organizzazione in stretto coordinamento <<con i soggetti pubblici e privati che cooperano al benessere e allo sviluppo della nostra società e della nostra economia>>; l'impegno affinché <<l'università non sia solo un luogo dove si viene a lezione, ma un luogo di socialità, di formazione culturale in senso ampio, un luogo aperto>>.

Uno degli elementi che mi ha dunque consentito di accedere al campo è stata la preesistente specifica consapevolezza su alcuni temi della ricerca - la visione della Facoltà come luogo privilegiato in cui viaggia e avvengono transazioni di conoscenza, il rilievo di aspetti quali la cultura e l'imprinting organizzativi, l'approccio istituzionale che vede l'organizzazione come parte di contesto socioeconomico e di una ecologia di organizzazioni, l'affermazione di valori specifici e caratterizzanti la missione istituzionale - che ha reso la Facoltà un'organizzazione in cui compiere un avvincente viaggio di ricerca dei luoghi, degli attori e delle pratiche legate ai processi di creazione e gestione della conoscenza. In particolare, dirimente nella determinazione delle condizioni che mi hanno consentito di accedere al campo è stata la spiccata sensibilità in alcuni membri dell'organizzazione sui temi affrontati nella ricerca. Tali temi sono stati naturalmente interpretati da parte degli attori dal loro punto di vista, ovvero dimostrando attenzione per le finalità scientifiche del lavoro, ma anche pensando al mio lavoro come ad un contributo conoscitivo (e lavorativo...) sull'organizzazione che permettesse di rilevare "punti di forza, criticità, rischi, potenzialità di miglioramento" dei processi di creazione, trattamento e comunicazione delle conoscenze.

Con questo doppio e per certi versi "ambiguo" ruolo (senza cioè specificare in modo puntuale le caratteristiche ed i tempi di presenza sul campo) e con una negoziazione iniziale piuttosto informale ed "aperta", a fine 2008, ha dunque avuto avvio lo studio "del" campo.

I primi mesi, mentre parallelamente continuavo gli approfondimenti e gli ampliamenti della cornice teorica, ho avuto come referenti principali dell'organizzazione il mio contatto preesistente (una figura in posizione privilegiata nell'organizzazione, con molteplici incarichi formali all'interno di essa, tra cui quello di responsabile di alcune pratiche di valutazione, ed in generale con un ruolo di rilevanza riconosciuto anche dagli altri attori, non soltanto per l'esperienza nella didattica e nella ricerca ma anche nelle pratiche dell'organizzare della Facoltà), che mi aveva messo in contatto con il Preside per ottenere l'autorizzazione allo studio, e con alcuni docenti e funzionari ai quali mi aveva nel frattempo introdotto affinché potessero fornirmi il materiale informativo di cui avevo bisogno. Nei primi mesi, infatti, ho condotto una sorta di studio "statico" e "distale" dell'organizzazione, analizzando la conoscenza cristallizzata ed espressa nei documenti istituzionali e organizzativi, in alcuni database e sistemi informativi,

nelle procedure e nei prodotti di conoscenza come i materiali didattici di alcuni corsi e gli output di ricerca di alcuni ambiti scientifici. Tra i materiali consultati ed a cui in generale ho avuto accesso nel corso della ricerca si annoverano: il regolamento didattico d'Ateneo, l'Ordine degli studi, il Regolamento generale di Facoltà, la Carta dei Servizi, il volume celebrativo sulla storia della Facoltà, il Regolamento per la Ripartizione delle risorse per personale docente, per assegni di ricerca e per strutture (dipartimenti, biblioteche, laboratori), l'esito delle ripartizioni e la relativa base dati, le relazioni e i documenti dei nuclei di valutazione di Ateneo e Facoltà, il rapporto CIVR sulla ricerca scientifica, documenti istituzionali vari (verbali consigli, commissioni, gruppi di studio, etc.), i questionari sulla soddisfazione degli studenti ed il database associato, i siti internet istituzionali della Facoltà, dei Dipartimenti, dei centri di ricerca e degli altri attori istituzionali coinvolti (Nucleo di valutazione d'Ateneo, centri di orientamento e *placement*, ripartizione personale d'Ateneo, Ateneo federato, etc.), i bilanci previsionali e consuntivi, la base dati sul personale di Ateneo, i sistema di documentazione della didattica e della ricerca, il sistema di valutazione del personale tecnico amministrativo. I primi mesi, inoltre, per quanto mi è stato possibile fare con un lavoro "a tavolino", ho proceduto alla mappatura delle fonti codificate di conoscenza (documenti istituzionali, database, infrastrutture, sistemi di valutazione, ecc.), alla mappature dei luoghi e dei gangli organizzativi della conoscenza (Consigli, commissioni, gruppi di lavoro, etc.), ed alla costituzione della prima rete di contatti e di referenti in Facoltà (dipartimenti, uffici di presidenza, biblioteche, centri di ricerche di Facoltà, etc.) che nella prima tornata di contatti non ho sottoposto ad interviste strutturate ma a colloqui informali e liberi, utili sia a me per capire meglio l'organizzazione (ed integrare tutto il materiale documentale raccolto), sia agli attori del campo per essere informati e "rassicurati" sulla ricerca, non temerla, garantirmi collaborazione e attenzione.

Nel frattempo, spinto soprattutto dallo studio del libro di Kunda (2000) "l'ingegneria della cultura", e dall'approccio che l'autore descrive con particolare riguardo allo studio della cultura organizzativa ed alla sua comunicazione (partecipazione a gruppi di lavoro, seminari di formazione, ma anche riunioni tra top management, consigli d'amministrazione, ecc.), mi sono confermato nella convinzione che avrei dovuto quanto prima sviluppare il mio lavoro sulla Facoltà in modo diverso da come avevo iniziato (ovvero non avvalendomi solo della mera analisi documentale, delle basi dati ecc., comunque integrata da interviste e colloqui informali con gli attori): non più uno studio "del" campo, ma uno studio "nel" campo. Ho quindi individuato in alcuni momenti ed occasioni della vita di Facoltà, a cui partecipare per le finalità della ricerca, i luoghi privilegiati in cui cultura e conoscenza vengono creati e comunicati. Non soltanto luoghi facilmente accessibili come lezioni, seminari etc., ma anche occasioni di vita organizzativa quali le commissioni istituzionali e di scopo, i gruppi di lavoro, i Consigli di Facoltà e di Dipartimento, i collegi dei docenti dei corsi di laurea, gli incontri di gruppi legati ad associazioni particolari (Associazione Alumni, *board* con *partners* industriali e istituzionali, etc.). Mi sono quindi deciso a presentare in modo più esplicito

questa prospettiva di studio segnalando, o meglio iniziando a prospettare ai miei interlocutori, la necessità di andare oltre lo studio “a tavolino” per poter accedere direttamente al campo con il ricorso anche al metodo etnografico al fine di indagare alcune manifestazioni della conoscenza impossibili da analizzare se non con un approccio “prossimale”.

Analoghe esperienze precedenti mi avevano insegnato, mio malgrado, che il momento in cui si chiede al proprio interlocutore (persino quando paga per un lavoro, ed ancor più quando non deve far “fruttare un investimento economico” come nel caso della mia ricerca) di passare dallo studio a distanza alla presenza “fisica” sul campo, è uno dei passaggi più critici che può portare addirittura alla rottura del rapporto. Se già non è facile fornire ad un “estraneo” all’organizzazione l’accesso ai documenti ed ai dati istituzionali, considerare la possibilità di ammetterne la presenza fisica, l’osservazione ed il coinvolgimento nei processi lavorativi, può essere un punto di non ritorno per una ricerca.

La reazione dei miei interlocutori principali della Facoltà è stata invece incoraggiante, sono stato piacevolmente sorpreso dalla curiosità dimostrata verso l’approccio che proponevo, e ciò mi ha sorpreso tanto più perché mi spingevo ad ipotizzare la partecipazione non soltanto alle lezioni, alle procedure di valutazione degli studenti, ai seminari, alle riunioni di organizzazione della ricerca, ma anche a situazioni e sedi istituzionali considerate più o meno “sacre” e riservate come ad esempio i Consigli di Facoltà e le riunioni di altri organi collegiali. Mi è stato fatto capire che non c’era una preclusione a priori, ma che avremmo dovuto approfondire le eventuali questioni “tecniche”, oltre che naturalmente “politiche”, legate alle autorizzazioni, e che comunque si sarebbe deciso del mio accesso caso per caso. Con queste premesse, ho preparato una nota in cui esplicitavo le mie esigenze di ricerca che ho condiviso con il Preside ed il Presidente del Nucleo di Valutazione di Facoltà e che ha avuto un passaggio informale al Consiglio Amministrativo (al quale partecipano Preside, Vice Preside e direttori di dipartimento) affinché il vertice dell’organizzazione fosse informato e provvedesse a informare della “nuova presenza che si sarebbe mossa per i luoghi della Facoltà...”.

Nonostante questi passaggi burocratici, tuttavia, la negoziazione delle caratteristiche della mia presenza e del mio ruolo non sono mai state formalizzate in un documento ufficiale, aspetto che mi ha portato a supporre che così, evidentemente, sarebbe stato più facile “allontanarmi” dall’organizzazione se non avessi soddisfatto le aspettative o se la mia presenza fosse risultata ingombrante o inappropriata. In queste condizioni, naturalmente, si può dire che la fase di negoziazione non sia mai terminata, ma che al contrario ha rappresentato una sorta di “fatica quotidiana di accesso al campo” che mi ha portato continuamente a cercare di sfruttare la loro preesistente sensibilità verso parte delle tematiche oggetto della ricerca, di alimentare la curiosità verso il mio lavoro, e di soddisfare alcune delle loro esigenze di analisi non direttamente legate alla ricerca per cercare di farmi aprire sempre più porte... . Mentre io ho lavorato per portarli sempre più nella mia direzione per permettermi di rimanere sul campo, anche loro naturalmente su alcune questioni hanno richiamato la mia attenzione in modo

particolare. Per quel che riguarda l'estensione del campo (formale), non è stata presa in considerazione la mia proposta di limitare lo studio ad un dipartimento, che avevo avanzato considerata la complessa articolazione e l'eterogeneità delle famiglie di attori e di conseguenza dei contenuti e delle modalità di didattica e ricerca, ma mi è stato chiesto di cercare di comprendere nell'analisi tutta la Facoltà (salvo poi definirne i contorni, considerando ad esempio che oltre alla sede principale è presente anche in altre sedi in città diverse). Nella visione dei miei interlocutori, l'analisi "qualitativa" e l'approccio *soft* a cui facevo riferimento e per i quali avevo chiesto l'autorizzazione di accedere al campo, si sarebbero inoltre <<auspicabilmente>> dovuti integrare con il lavoro di affiancamento all'analisi ed elaborazione di dati ed indicatori e con la formulazione di osservazioni sulla funzionalità dell'assetto organizzativo. Assumermi la doppia responsabilità di studiare "con rispetto" l'organizzazione per le mie finalità di ricerca e di farmi carico dell'onere "morale" di fornire una sorta di consulenza verso chi mi aveva comunque "aperto le porte dell'organizzazione" è stato da quel momento in poi (marzo 2009) il compromesso che mi ha permesso di accedere "fisicamente" al campo con l'etnografia organizzativa e di restarvi per poco più di due anni.

Le caratteristiche della mia presenza sul campo sono state diverse nel corso del tempo. Caratteristica comune è stato il costante *commitment* "ambiguo" e la mancanza di un mandato formale e ufficiale che mi ha portato a dover spesso reiterare la presentazione del mio lavoro ai diversi attori, la richiesta di autorizzazione per l'accesso ad alcune situazioni di vita organizzativa, la spiegazione della mia presenza e del mio ruolo agli attori con cui mi capitava di interagire. Nella fase iniziale ho fatto *shadowing* del mio iniziale interlocutore il cui interessamento personale aveva favorito il contatto con la Facoltà e l'accesso al campo, una sorta di mio "Virgilio" dell'organizzazione, un docente con incarichi di rilievo nel sistema di *governance* della Facoltà che mi ha consentito di calarmi da subito in pratiche lavorative di grande rilievo (come quelle legate alle attività di razionalizzazione, codifica e valutazione della conoscenza sulla didattica e sulla ricerca). In seguito ho progressivamente cercato di rendermi indipendente nella "navigazione" organizzativa. Per evitare di essere troppo condizionato da un punto di vista particolare, ho cercato di allargare informalmente la rete di referenti e "sponsor" delle mie esigenze di ricerca.

Nei primi tempi dell'etnografia, in generale gli attori hanno manifestato una "distaccata curiosità" sul mio lavoro, che mi ha permesso di seguire alcuni corsi di insegnamento e delle attività di verifica delle conoscenze acquisite dagli studenti (esoneri, esami, prove di verifica informali) ed alcuni eventi organizzativi (*board* associazione *alumni*, seminari interni, eventi e celebrazioni in onore di docenti illustri della Facoltà, etc.). Con il tempo, aumentando le mie esigenze di presenza sul campo e di accesso ad altre pratiche, ho iniziato a sperimentare le resistenze, le vischiosità, l'inerzia che alcuni attori hanno progressivamente iniziato a manifestare. Ciò è stato dovuto a vari motivi. Da una parte ho scontato proprio l'elemento che mi aveva permesso di accedere al campo, ovvero la mia vicinanza al responsabile delle pratiche di valutazione di Facoltà che da parte di alcuni deve avermi fatto percepire come legato a tali pratiche ed in quanto tale soggetto

“sensibile” con cui esporsi con cautela. Dall'altra sono stato oggetto di una naturale diffidenza nei confronti della mia figura, percepita come quella di un giovane ricercatore, in gran parte estraneo alla formazione dei membri dell'organizzazione studiata, e di una comprensibile preoccupazione per l'appesantimento del lavoro che avrei potuto portare con la mia presenza in alcune situazioni di vita organizzativa. Questioni sia di opportunità sia pragmatiche potenzialmente ostative alla mia presenza sul campo mi sono state segnalate numerose volte, ma nonostante tutto con il tempo sono riuscito a partecipare a riunioni di alcuni gruppi di ricerca nei dipartimenti, ai lavori legati a numerose pratiche dell'organizzare (revisione della carta dei servizi, applicazione del sistema di ripartizione delle risorse, attività di codifica e condivisione delle conoscenze, alimentazione di alcuni database, etc.), alle riunioni di alcuni organi collegiali ed in modo costante a quelle del Consiglio di Facoltà. In particolare quest'ultimo, dopo il primo accesso ottenuto con grande insistenza ed un po' di fortuna, mi ha visto come presenza fissa come uditore, con la possibilità di annotare ogni osservazione in modo indisturbato, di approfittare per fare qualche domanda ai docenti che mi capitavano seduti vicino nel corso della discussione plenaria, di guardarmi attorno in un ambiente “in cui c'è tanto da guardare, ma non sai da dove iniziare a guardare”.

Parallelamente ho condotto una serie di interviste etnografiche semi-strutturate che mi hanno portato progressivamente a comparire sempre più insistentemente sulle agende dei docenti e dei funzionari della Facoltà ed a sentire, nel tempo (anche più di una volta) per un totale di circa cinquanta interviste, i direttori degli otto dipartimenti, i presidenti degli oltre venti corsi di laurea triennale e magistrale (il cui numero per entrambi si è ridotto nel tempo in seguito ad accorpamenti e soppressioni), il vicepresidente, gli ex presidi, gli altri docenti con ruoli nel sistema di *governance* della Facoltà (nucleo di valutazione, comitato amministrativo, commissione didattica, difensore studenti, etc.), alcuni altri docenti e ricercatori dei vari dipartimenti ed ambiti scientifico-disciplinari, dieci esponenti del personale tecnico amministrativo in posizioni chiave per l'organizzazione (segreteria didattica, erasmus e internazionalizzazione, relazioni internazionali, gestione del sito, gestione delle relazioni con le imprese, orientamento studenti e *placement*, organizzazione eventi, amministrazione web, database e sistemi informativi, etc.), alcuni studenti, alcuni “*alumni*”, persino alcuni attori extra-organizzativi come i funzionari del nucleo di valutazione di Ateneo ma che in alcune pratiche intergiscono con i membri della Facoltà.

Come detto nei precedenti paragrafi, il dover studiare un'organizzazione dalle pratiche di didattica e di ricerca così eterogenee come quelle di una Facoltà universitaria mi ha portato a focalizzarmi sulle pratiche dell'organizzare attraverso cui fluisce in un forma o in un'altra, gran parte della conoscenza creata, trasformata e comunicata. Studiare tale tipo di pratiche ha significato anche in parte parteciparvi e non solo osservarle. In particolare sono stato coinvolto nelle attività lavorative di codifica, classificazione, standardizzazione, elaborazione delle conoscenze sulla didattica (offerta didattica, gli esami, le lauree, i crediti, etc.) e

sulla ricerca (prodotti di ricerca, valutazioni CIVR, partecipazione a PRIN, ricognizione database con indici bibliografici, etc.), il che ha portato ad una duplice utilità. Da una parte mi ha consentito di assecondare il meccanismo del “*do ut des?*” nel quale informalmente e tacitamente sapevo sin dall'inizio che sarei incorso, dall'altra mi ha permesso di calarmi in tali pratiche, di osservare da vicino il lavoro degli attori e la loro interazione con gli oggetti, di coglierne il posizionamento e le traiettorie all'interno delle comunità, di comprendere l'uso e la rilevanza degli strumenti tecnologici nel lavoro accademico, di mappare le conoscenze che realmente circolano nelle pratiche.

Man mano che mi si aprivano gli spazi di accesso e di partecipazione, nel corso della ricerca, oltre ad ampliare come si è visto nei capitoli precedenti progressivamente il *framing* teorico muovendomi tra visioni della conoscenza come risorsa e asset (che avevo maggiormente approfondito nella prima parte della ricerca) e la prospettiva di studio della conoscenza come pratica, ho dovuto arricchire i riferimenti teorici anche in base alle caratteristiche del “campo organizzativo” sul quale conducevo la ricerca. Condurre la ricerca sul campo su una organizzazione come una facoltà universitaria da una parte ha significato lavorare sulla letteratura di “sfondo” approfondendo alcuni studi specifici sulle organizzazioni universitarie, dall'altra ha reso necessari adeguati approfondimenti teorici e metodologici al fine di indagare in modo proficuo la dimensione più processuale della conoscenza rispetto a quella più *hard*. Dopo la fase di studio “distale” della Facoltà, man mano che le analisi si facevano “prossimali” questo secondo approccio è quello che mi ha impegnato maggiormente e che ha progressivamente reso necessario focalizzare l'esperienza etnografica su alcuni aspetti particolari dell'organizzazione. Dopo la prima tornata di osservazioni ed interviste etnografiche, e dopo aver individuato i gangli organizzativi, le comunità, le reti su cui approfondire lo studio, mi è stato di conseguenza necessario procedere ad ulteriori interviste, osservazioni focalizzate, e *shadowing* di attori e oggetti coinvolti in pratiche che ho studiato in modo specifico e che in parte racconto nelle storie del capitolo sei.

La necessità di integrare le modalità di studio e le analisi già effettuate con osservazioni meno generali e con approfondimenti focalizzati si è parallelamente accompagnata al progressivo restringimento degli spazi di studio diretti sul campo. Mentre infatti ero riuscito ad entrare sul campo grazie ad una fase di relativa stabilità organizzativa che mi aveva permesso di usufruire di un orientamento aperto e di grande disponibilità allo studio da me proposto (sebbene ciò, come detto, non mi avesse esentato da incessanti rinegoziazioni delle condizioni di accesso e di presenza sul campo), gli eventi di riforma e riorganizzazione, e l'esposizione mediatica che ha caratterizzato le organizzazioni universitarie in particolare da fine 2009 in poi hanno cambiato completamente il contesto della mia ricerca. Infatti, se da una parte la fase di transizione mi ha permesso di indagare in modo più proficuo e denso alcune pratiche e dinamiche organizzative, dall'altra però ha rotto molti equilibri interni e con essi, per quel che riguarda il mio lavoro di ricerca, anche l'iniziale “incantesimo” che mi aveva permesso di studiare

l'organizzazione con una relativa maggiore trasparenza e libertà di accesso alle situazioni ed alle pratiche organizzative.

Progressivamente, alcuni attori sono diventati più reticenti, altri nei fatti hanno frapposto elementi ostativi all'intervista ed ai colloqui informali, in molte occasioni e pratiche di lavoro non sono stato più ammesso o è stata in qualche modo scoraggiata la mia partecipazione (non invitato, molti passaggi per avere informazioni, allontanato in alcuni momenti, etc.). Per evitare il rischio che in alcuni contesti la mia presenza potesse essere percepita da alcuni attori come quella di una "mina vagante" (soprattutto in alcuni dipartimenti in cui erano in corso nel frattempo traumatiche riorganizzazioni) l'ho resa meno pressante, cercando di focalizzare lo studio delle situazioni in cui non dovevo richiedere ogni volta l'autorizzazione per l'accesso, e delle pratiche organizzative in cui nel tempo la mia presenza si era consolidata a tal punto da essere percepita ormai quasi come "interna".

In più di una occasione, soprattutto nell'ultimo anno di presenza sul campo, non solo mi sono sentito dire che ormai era come se fossi "uno dei loro", o che era come se fossi parte della Facoltà/dipartimento/gruppo di lavoro a seconda del contesto, e sono stato destinatario di osservazioni, considerazioni, "confidenze" sul lavoro, talvolta anche delicate, che si riservano di solito più propriamente ad un membro dell'organizzazione.

Dopo circa due anni e mezzo di "conoscenza" dell'organizzazione e due anni di presenza sul campo mi sono sentito quasi un membro della Facoltà: sono stato coinvolto nelle discussioni informali tra docenti sugli accorpamenti dei dipartimenti e sulla fusione dei corsi di laurea, sulle cordate interne ai dipartimenti ed alla Facoltà, sulle politiche di ateneo in cui sono coinvolti direttamente docenti della Facoltà, consultato in occasione di alcune ricerche o di alcuni lavori delle pratiche dell'organizzare, fatto latore di informazioni tra un docente ed un altro, sono stato persino messo a parte delle "trame" organizzative che hanno portato ad alcune nomine nel sistema di *governance* della Facoltà.

Nel momento in cui l'etnografo si sente pienamente parte del campo, membro tra i membri del sistema sociale o dell'organizzazione che studia, completamente a suo agio nelle dinamiche interne, capisce che è il momento di andare via.

E' il momento di "riprendere a cercare la propria strada, di tornare a dar corso alla smania di evasione ed al desiderio di viaggiare" (Lévi-Strauss 1960).

4.4 Lo studio etnografico delle pratiche

L'etnografia, sebbene non rifletta un metodo unitario, si può concepire come un processo al quale il ricercatore partecipa, apertamente o in incognito, alla vita organizzativa, guardando quello che succede, ascoltando quello che viene detto, facendo domande, raccogliendo tutti i dati e le informazioni disponibili per gettar luce sugli eventi che può osservare o in cui è coinvolto (Hammersley, Atkinson 1983).

Vivere una etnografia e studiare le pratiche di un'organizzazione per un periodo di oltre due anni, come si è fatto esperienza nel corso del dottorato, significa accompagnarla per un pezzo di strada della sua storia. Ci si trova immersi nei suoi ambienti e contesti, ad essere parte della sua "ecologia", ad interagire con i suoi membri, ad usare gli oggetti che la popolano, a vedere i flussi di conoscenza che l'attraversano, senza che ci sia un precedente percorso professionale (formazione, gavetta, apprendistato, etc.) o un rapporto di causa/effetto lavorativo (concorso, contratto, assunzione) che prepari ad avere uno sguardo "denso" per capire. In alcuni casi le organizzazioni e le loro pratiche, soprattutto nei periodi di "stabilità organizzativa", possono risultare chiuse, difficili da comprendere e penetrare, dall'esterno apparentemente sempre uguali a se stesse e prive di interesse, assimilabili ad insiemi di riti comprensibili ai soli adepti. Ci sono dei momenti nella storia delle organizzazioni in cui invece per cause endogene o esogene il contesto in cui avvengono le interazioni tra gli attori evolve con grande rapidità, in cui si rimettono in discussione gli equilibri, si rompe la crosta di stabilità che teneva in profondità le pratiche che emergono sulla superficie e si "aprono" al cambiamento, esponendosi maggiormente agli "sguardi indiscreti". E' in questi frangenti che lo studio etnografico è più proficuo, perché permette di analizzare aspetti dell'organizzazione altrimenti reconditi, di vedere conoscenze altrimenti date per scontate e invisibili, di entrare nell'organizzazione più in profondità e di aprirsi delle finestre di osservazione su orizzonti che altrimenti sarebbero preclusi.

Da questo punto di vista, lo studio delle diverse manifestazioni della conoscenza che si è condotto nel corso della ricerca di dottorato è stato reso ancor più interessante e fecondo di riflessioni dal particolare momento che il campo di studio ed in generale le organizzazioni universitarie stanno vivendo, sollecitate e pressate su diversi piani. La Facoltà è stata infatti studiata in una fase di fluidità organizzativa e di grande coinvolgimento (e in un certo senso di emotività) dei suoi membri in un tempo di riforme e ripensamento istituzionale (nel capitolo cinque verranno riportati e discussi alcuni contributi di autori, che hanno scritto del contesto universitario in cambiamento, quali ad esempio Clark 1977, 2004; Barnett 2000; Lamont 2009; Gibbons 1994, 2001; Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006; Regini 2009; Moscati, Regini, Rostan 2010; Capano 2010; Capano, Regini 2011) di origine sia esogena, come ad esempio le tendenze comuni alle *Higher Education Organization*, le politiche universitarie nazionali, gli interventi da parte dell'Ateneo, sia endogena quali ad esempio l'enfasi nelle politiche di Facoltà sull'impatto, sulla valutazione e sulla comunicazione della didattica e della ricerca. Tali elementi incidono profondamente sul modo in cui l'organizzazione e le diverse comunità che la compongono creano, sistematizzano e scambiano le conoscenze, ed incidono in generale sul lavoro accademico inteso come costruzione di saperi pratici.

Se il lavoro accademico è emblematico del modo in cui si estrinseca il lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, l'analisi etnografica offre

l'insieme di strumenti ermeneutici più adatti per indagarne lo svolgimento come "costruzione di saperi pratici". Lo studio delle pratiche di lavoro accademico attraverso l'etnografia permette infatti di analizzare come si formano in pratica le nuove conoscenze organizzative, come tale conoscenza viene sottoposta a meccanismi di razionalizzazione e di apprendimento, come l'organizzazione usa "la conoscenza che ha di sé" dispersa in innumerevoli fonti e luoghi quali le persone, gli oggetti, le infrastrutture di conoscenza, i processi, etc. .

Studiare sul campo le molteplici manifestazioni della conoscenza di un'organizzazione, significa sia stare sul campo con una robusta base teorica di riferimento che orienti le analisi, sia tentare di "vedere" sul campo con diverse "lenti teoriche" quello che normalmente è accessibile e si può "guardare", ma anche gli ambiti e le situazioni organizzative comunemente non accessibili. Se nell'approccio che abbiamo definito *hard*, derivato dall'economia della conoscenza e dagli studi sul *management* d'azienda, la conoscenza in prima istanza si va a cercare nei documenti istituzionali, nei database, nei prodotti di conoscenza, e se un approccio "soft" di tipo strettamente cognitivista si concentrerebbe sull'apprendimento e sui processi mentali individuali, studiare la conoscenza processuale significa da parte del ricercatore "calarsi" nelle pratiche, come se in un certo senso se ne dovesse far parte e come di fatto fanno gli attori che le animano. E' questo infatti l'unico modo per far cadere il velo che nasconde, all'osservatore e spesso in modo consapevole persino agli attori, la conoscenza che è situata e che circola nelle pratiche, che è la materia stessa delle pratiche, che è il frutto della interazione degli attori, che è veicolata e mediata da innumerevoli oggetti, che è trasformata in modo incessante, che è distribuita tra attori umani e non umani. Da questo punto di vista l'esperienza dell'etnografia è forse l'unica via attraverso la quale il ricercatore "smette di vedere" semplicemente per iniziare a guardare, a studiare, a sentire, a capire. Nel corso dell'etnografia è stato ad esempio dirimente, come in tutte le analisi sul campo, il momento in cui si è passati "dalla comprensione delle affermazioni alla comprensione delle reticenze". Nelle interviste, ma anche nelle quotidiane interazioni con gli attori ed osservando le interazioni tra gli attori del campo, infatti, spesso la maggior densità di informazioni risiede non nello studio e nell'approfondimento di quello che viene esplicitamente affermato, ma soprattutto nella comprensione di ciò che viene omesso per strategia e per calcolo o nel tentativo di conservare in via esclusiva il "presidio" di fonti informative determinanti. In un campo ad "alto tasso di strategie" degli attori individuali e fortemente competitivo come quello delle organizzazioni universitarie, la comprensione dei significati e della conoscenza "reticente" è particolarmente rilevante ai fini dell'analisi organizzativa e segna il momento in cui l'etnografo è veramente "calato" nell'organizzazione e nelle sue pratiche.

In generale, l'andamento della ricerca, a partire dall'ampliamento del *framing* teorico e dalle domande di ricerca fino ai metodi ed agli oggetti dell'osservazione, è stato condizionato dal campo, una facoltà universitaria, che, se per le sue caratteristiche generali si configura come un'organizzazione

ad alta intensità di conoscenza rappresentativa di dinamiche più estese, per le sue peculiarità e per l'ecologia istituzionale in cui è inserita presenta delle specificità che hanno "retroagito" sulla ricerca orientandone lo svolgimento. Il campo ha infatti "lavorato" sulla ricerca nel senso di concentrarne necessariamente l'attenzione su alcune pratiche particolari e proprie delle *higher education organizations* (non solo didattica e ricerca, ma anche le pratiche dell'organizzare) e nel senso di influire sugli spazi concessi all'etnografo, e sul ruolo da esso interpretato nelle diverse situazioni, che si è tradotto, come visto, in una sorta di "fatica quotidiana di accesso" al campo. L'accesso al campo non è stato infatti meramente la fase propedeutica all'analisi ed alla etnografia organizzativa, ma è stato un impegno da rinnovare praticamente in ogni occasione di partecipazione alla vita organizzativa che in ogni momento ha influenzato e orientato la ricerca. Tale fatica si è tradotta non solo nel dover ribadire ad ogni occasione (in base agli attori che prendevano parte alle pratiche che si volevano studiare) la propria "posizione", ma anche in una serie di compromessi che hanno riguardato gli ambiti e le occasioni di vita organizzativa a cui si è stati ammessi e gli aspetti su cui i membri dell'organizzazione hanno dato la disponibilità a collaborare e/o hanno concesso al ricercatore di approfondire la sua analisi. Per certi aspetti le porte dell'organizzazione sono state aperte sia per interesse e collaborazione scientifica sia con l'intenzione di ottenere, in modo più o meno esplicito, una utilità non solamente scientifica e limitata alla ricerca, ma anche una sorta di utilità "pratica", ovvero con lo scopo di approfondire aspetti e di far emergere elementi di riflessione che potessero contribuire al governo ed alla gestione della Facoltà.

L'etnografo" si è, come detto, spesso trovato a ricoprire un ruolo difficile ed ambiguo, fatto di continue negoziazioni, contrattazioni e pressioni per l'accesso a situazione di vita organizzativa ed a fonti informative, sempre al limite tra quello che nonostante fosse capitato di osservare non era possibile riferire, cercando a volte di rendersi invisibile per accedere laddove non si aveva avuto formalmente il "lascia passare", non arrendendosi alle molte porte chiuse, inseguendo e quasi "rubando" occasioni e parole, lavorando nelle ampie zone grigie, vivendo "in sospeso" tra presenza riconosciuta e accettata dai membri dell'organizzazione, ma mai formalmente sancita e di fatto priva di un forte *commitment*, perennemente in precario equilibrio e sperimentando a tratti una sorta di "schizofrenia" (nel senso letterale di "mente divisa") tra ruolo di membro-attivo e ruolo, se non di "mosca sul muro", almeno di membro periferico.

D'altra parte l'accesso formale e sostanziale al campo, che spesso sono momenti, come in questa ricerca, che non necessariamente coincidono, non sono che le prime soglie da attraversare quando si studia la conoscenza delle organizzazioni.

In generale, il lavoro di analisi di un'organizzazione universitaria, ed in particolare l'etnografia, è un lavoro di "attraversamento di soglie" nel senso di:

- attraversamento di soglie “solide” nella comprensione dell’organizzazione formale, dei documenti istituzionali, delle infrastrutture di conoscenza che popolano l’organizzazione, di piani, programmi, sistemi di valutazione, del piano dell’offerta didattica e dei report sulla ricerca e sulla didattica;
- attraversamento di soglie “fluide” ovvero le soglie sempre mobili dell’organizzazione informale, delle comunità in cui hanno luogo le pratiche, delle “appartenenze multiple” che gli attori manifestano e vivono ai vari livelli organizzativi di settore, ambito e area disciplinare (cattedra, dipartimento, commissioni, corso di laurea, Facoltà, ogni livello ed ambito organizzativo con le sue sedi, le sue regole, la cultura e le sottocultura comuni, etc.).

Se l’attraversamento delle soglie definite “solide” è stato un lavoro che in parte è stato possibile condurre anche “distanti” dal campo ed in modo “asincrono”, ovvero in tempi ed in luoghi diversi (che la materialità delle infrastrutture informative, dai documenti ai database ed ai sistemi informativi più complessi, consente al ricercatore), le soglie “fluide” sono state attraversate nel corso della etnografia organizzativa e del quotidiano impegno conoscitivo vissuto direttamente sul campo, alla ricerca dei luoghi, degli attori e degli oggetti nei quali vive la conoscenza dell’organizzazione.

Attraversare le soglie “fluide” significa sostanzialmente calarsi nelle pratiche come farebbe e come fa ciascun attore che ne prende parte. Da questo punto di vista sarebbe stato interessante seguire lungo tutto l’arco della ricerca un attore sin dal momento del suo inserimento nell’organizzazione per “imparare” dall’inizio insieme a lui a vivere le pratiche del lavoro accademico. Questo tipo di lavoro non è tuttavia stato possibile per diversi motivi. Innanzitutto nelle organizzazioni universitarie non c’è un momento né di fatto né simbolico in cui si entra a far parte delle pratiche. L’ingresso degli attori nelle pratiche è sempre frutto di un processo lungo e graduale che inizia molto prima di essere in qualche modo “strutturati”, come si dice nel linguaggio universitario a proposito dell’instaurarsi di un rapporto di lavoro formale e retribuito. Non potendo affiancare dunque attori appena “socializzati” all’organizzazione ed alle sue pratiche, è stato invece utile da una parte cercare di diventare “ombra” (ricorrendo al metodo dello *shadowing* comunemente usato nelle etnografie organizzative) di attori che, nonostante fossero già da più o meno tempo in qualche modo inseriti nel contesto universitario risultavano comunque “marginali” in alcune pratiche (soprattutto quelle dell’organizzare), hanno consentito di osservare la socializzazione delle conoscenze in pratiche “visibili” e accessibili quali ad esempio quelle della didattica; dall’altra è stato altrettanto fondamentale seguire e farsi “illuminare” da membri esperti, con molti anni non soltanto di formale inserimento nel lavoro ma in particolare con un ruolo centrale nelle pratiche dell’organizzare (gli unici in grado di aprire porte e dare accesso a fonti informative fondamentali e di contribuire allo svelamento della complessa stratificazione delle pratiche), utilizzandone i punti di vista senza farne proprie le valutazioni, chiedendosi e chiedendo “il che cosa” ed “il come”

prima che “il perché” e “a che fine” di quanto osservato, cercando di ricostruire il senso delle azioni con la “pratica” dell’etnografia piuttosto che semplicemente facendoselo spiegare.

Attraversare le soglie di un’organizzazione, cercando di concentrarsi sulle pratiche che esprimono la conoscenza dell’organizzazione, significa anche leggere il “posizionamento” degli attori organizzativi nelle diverse reti di pratiche. L’etnografia dell’organizzazione universitaria da questo punto di vista si è basata sullo *shadowing* di alcuni attori e di alcuni “oggetti di valore” e sull’osservazione del loro lavoro in alcune pratiche delle molteplici in cui si articola il lavoro nelle reti della didattica, della ricerca e dell’organizzar).

Nel corso della ricerca, in particolare, ho osservato, incontrato ed interagito con soggetti riconducibili a tre categorie (limitatamente agli attori umani), ovvero gli esordienti (*newcomers*), gli esperti (*senors* ed *expert*) ed i “Virgilio” (*Virgils*).

- Gli attori “esordienti”, i “*newcomers*” o quasi, ovvero i docenti ed i ricercatori da poco inseriti e socializzati nella realtà accademica (dove “da poco”, nel contesto universitario italiano, a volte può voler dire anche alcuni anni!) che sono stati i più utili per approcciare alcune pratiche nelle quali il loro posizionamento è particolarmente centrale, quali quelle della preparazione dei materiali per le lezioni, della relazione con gli studenti, delle lezioni e delle pratiche in generale legate alla didattica, ma anche per le pratiche di ricerca, soprattutto con riguardo alla preparazione di paper specifici per convegni o riviste. Lo studio di tali attori mi ha consentito di iniziare ad entrare nelle dinamiche organizzative, e di rilevare, come verrà approfondito in seguito, che ci sono alcune pratiche organizzative considerate “minori” o comunque che non incidono sugli equilibri interni della Facoltà, nelle quali essi sono coinvolti anche in modo piuttosto attivo, mentre per quel che riguarda le pratiche organizzative che fanno più direttamente riferimento alla *governance*, essi, laddove anche fossero chiamati a parteciparvi, spesso le vivono (o meglio sono costretti a viverle) in modo marginale, se non completamente da osservatori, con senso di frustrazione per la difficoltà di incidere, se non addirittura sentendosene completamente esclusi.
- Gli attori inseriti da tempo, i “*senors*” ed in particolare gli “esperti” del lavoro accademico e nelle dinamiche organizzative della Facoltà, ovvero i docenti e i ricercatori di lungo corso, i membri esperti dell’organizzazione con riguardo sia alle attività di docenza e di ricerca strettamente legate alla cattedra, sia al pieno inserimento nella vita organizzativa della Facoltà, dei corsi di laurea, dei dipartimenti, delle aree scientifiche e dei settori di riferimento. Nel corso della ricerca, ci si è potuti avvalere anche del contatto privilegiato con alcune figure chiave e di grande esperienza della Facoltà, non solo dunque degli esperti di lungo corso dei vari ambiti e delle diverse pratiche, ma soprattutto dei profondi conoscitori dell’organizzazione in grado di fornire direttamente ed indirettamente spunti di approfondimento essenziali.

- Alcuni esponenti di tale ristretta tipologia di attori sono assurti nell'etnografia a una sorta di "Virgilio" dell'organizzazione, delle guide da cui farsi aprire delle porte per osservare e vivere ambiti difficilmente accessibili, a cui rivolgere domande quando lo sguardo del ricercatore si offusca e non basta, da cui cogliere chiavi di lettura da falsificare o confermare.

Per quel che riguarda gli "attori non umani" che popolano le pratiche del lavoro accademico, nelle storie dal campo riportate nel capitolo sei si approfondirà la rilevanza di alcuni "oggetti" e "quasi-oggetti", rappresentati, a seconda della pratica studiata, di volta in volta da documenti istituzionali, da sistemi normativi, da dati ed indicatori, da infrastrutture di conoscenza, da note ed appunti, da email e comunicazioni elettroniche, da conoscenze stratificate e sedimentate in qualche forma nelle pratiche, etc. . Per comprendere lo svolgersi delle pratiche, è stato necessario sia studiare la "storia" sia fare "*shadowing*" di tali oggetti, seguirli nel flusso di conoscenze, nella condivisione e nello scambio, nel divenire della complessa interazione tra gli attori (come ad esempio per i dati sulla valutazione, seguiti nel loro "viaggio" in alcune storie del capitolo sei).

Scegliere ed "essere scelti" dal campo, negoziare continuamente le condizioni di accesso e presenza sul campo, attraversare soglie, individuare e situare le culture organizzative e i processi di apprendimento, ricostruire le reti di pratiche del lavoro, delineare le traiettorie seguite dai diversi attori nelle loro "appartenenze multiple" e dai flussi di conoscenza, individuare gli oggetti di valore, interagire e partecipare con gli attori nelle pratiche per studiarle e comprenderle meglio, calarsi nella "polifonia" dell'organizzazione: questo significa vivere l'esperienza di un'etnografia organizzativa. Nello sviluppo della ricerca di dottorato, l'etnografia è stata meno un mero metodo che un aspetto centrale del lavoro. La lettura di alcune etnografie organizzative, come ad esempio gli studi di Latour sui laboratori o sul Consiglio di Stato francese, e i lavori di Kunda sulle aziende informatiche, ha costituito occasione di approfondimento metodologico ed insieme fonte di ispirazione ed orientamento nel mio lavoro sul campo. L'approccio etnografico negli ultimi anni, parallelamente al crescere dell'interesse per i *practice based studies*, sta conoscendo molteplici declinazioni, tanto che quello che è accaduto alle etichette e categorie concettuali di economia e società della conoscenza, di *knowledge management* e di "pratica" (cfr capitoli uno, due, tre) in un certo senso è accaduto anche a quella di "etnografia", una categoria trasversale e diffusa (talvolta abusata) in numerosi ambiti di studio teorici e sperimentali.

Le riflessioni e le considerazioni maturate nell'esperienza delle etnografia sono stati un insegnamento perlomeno pari a quello tratto dallo studio di decine di libri ed articoli, ed ho avuto modo di sperimentare le potenzialità che tale approccio offre in termini di esplorazione e di comprensione sia del

“generale” in un contesto “locale”, ovvero le pratiche di razionalizzazione, utilizzo, codifica, classificazione, standardizzazione di conoscenza che avvengono in ogni organizzazione; sia del “locale” in un contesto “generale”, ovvero delle pratiche di lavoro accademico in una Facoltà nel contesto del panorama delle *Higher Education Organizations* in cambiamento. In un certo senso, l’etnografia è stata da una parte un approccio ed un insieme di metodi e strumenti per la ricerca, dall’altra un tema di riflessione specifico che mi ha accompagnato per tutto lo studio. Dal punto di vista delle etnografie organizzative sono dunque in debito con i lavori classici di Selznick, di Goffman e degli etnometodologi e con i lavori più recenti di autori quali Kunda, Latour, e di quelli in generale riconducibili agli STS. I loro approcci, le metodologie utilizzate e le loro riflessioni e considerazioni sono state una guida costante nella mia navigazione sul campo.

Vivendo “l’esperienza dell’etnografia” non ho potuto inoltre neanche per un momento dimenticare le parole di un contributo “inaspettato” come quello che Jorge Luis Borges ha lasciato nel racconto “L’etnografo” del libro “Elogio dell’ombra” (1969). Solo alcune, tra le altre: <<... in quelle terre ho appreso qualcosa che non posso dire Ora che ho appreso quei segreti, potrei enunciarli in centinaia di modi diversi tutti incompleti e contraddittori. I segreti sono così potenti e preziosi che ora la scienza, tutta la nostra scienza mi sembra una mera frivolezza. Quello che ho appreso, tuttavia, non vale quanto valgono i percorsi che mi hanno condotto ad esso. Ed è necessario viverli tali cammini per comprendere>>. Ed infine, <<No, forse non tornerò mai più in quelle terre. Ciò che ho appreso vale per qualunque luogo e per qualunque circostanza>>.

CAPITOLO 5

LAVORARE E USARE CONOSCENZA NELLE ORGANIZZAZIONI UNIVERSITARIE

Il quinto capitolo declina le teorie e le prospettive descritte nei capitoli precedenti rispetto al contesto indagato che fa da “sfondo” alla ricerca. Viene presentato il lavoro accademico, le sfide, le minacce e le tendenze che lo caratterizzano, ed alcuni filoni di studio teorico che negli ultimi venti anni se ne sono occupati.

L’approccio alla conoscenza come risorsa e come asset, e l’approccio alla conoscenza come pratica, inoltre, vengono declinati con particolare riferimento alle organizzazioni universitarie. Per quel che riguarda il primo, vengono descritte alcune esperienze di studio sul knowledge management ed in particolare sul capitale intellettuale e sull’accounting degli asset intangibili nei contesti universitari, attingendo agli studi ed alle raccomandazioni in materia promossi dalla Commissione Europea nei quali la conoscenza delle organizzazioni universitarie viene studiata privilegiando gli aspetti di sistematizzazione, le strutture, le tassonomie.

Viene poi introdotta la prospettiva di studio delle pratiche attraverso le quali avvengono la creazione, il trattamento e la comunicazione di conoscenza in alcuni aspetti del lavoro accademico.

Nel capitolo vengono inoltre sviluppati e declinati con riferimento al contesto accademico i temi dell’isomorfismo/allomorfismo organizzativo, della burocrazia professionale, dell’organizzazione a legami deboli, e del lavoro come rappresentazione, al fine di disegnare lo sfondo concettuale nel quale le “storie” riportate nel capitolo successivo si collocano.

5.1 Le organizzazioni universitarie nella società della conoscenza

Come approfondito nel primo capitolo, la cornice teorica in cui la ricerca si colloca è quella degli studi che vengono ricondotti alla “etichetta” di società della conoscenza. Le etichette di “società della conoscenza” e di “economia della conoscenza” si riferiscono ad un vasto panorama di studi. Sociologi ed economisti di diversa estrazione teorica, a partire dagli ultimi decenni del novecento, contribuiscono ad una definizione di società contemporanea come società dell’informazione (tra gli altri, Stewart 1997, 2001; Castells 1996) e della conoscenza (tra gli altri, Foray 2004; Bauman 2002; Rullani 2004), intendendo sottolineare la transizione nelle società industrializzate da un’economia basata sulle risorse naturali ad una basata sulle risorse intangibili. La progressiva transizione da economia industriale e società tradizionale a quelle “della conoscenza” segna un cambiamento radicale con profonde implicazioni culturali ed economiche.

Le organizzazioni universitarie sono state sin dall’inizio protagoniste delle riflessioni e delle teorizzazioni sulla società ed economia della conoscenza, sia alimentando i dibattiti che hanno affrontato il tema e contribuendo alla “contaminazione” tra discipline, sia avviando riflessioni sul ruolo dell’Università

nel nuovo contesto e sui modelli culturali e organizzativi che essa deve perseguire per sopravvivere e riposizionarsi nei contesti locali, nazionali ed internazionali (Dill 1999; Angermüller 2010; Capano 2010; Capano, Regini 2011). Le organizzazioni universitarie si sono cioè poste come attori che concorrono a determinare con il loro contributo la società della conoscenza e che al tempo stesso risentono delle tendenze, delle sfide e delle minacce che con essa avanzano (Barnett 2000, Delanty 2000; Gibbons, Novotny, Scott 2001; Clark 2004; Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006, Lamont 2009; Moscati, Regini, Rostan 2010).

Come, e forse ancor di più di tutte le altre tipologie di organizzazioni che oggi si muovono nella società della conoscenza, le università devono affrontare la sfida dell'adattamento e della trasformazione da una parte del loro modello organizzativo e degli strumenti di gestione, dall'altro della propria cultura organizzativa e dei processi di apprendimento.

Infondo una università è un'organizzazione come un'altra, ed in un contesto ecologico qualsiasi organizzazione se non si adatta e cambia, se non coglie le sfide del tempo in cui vive, se non sa confermare e rilanciare la propria missione, è destinata ad estinguersi.

5.1.1 Sfide e minacce per le organizzazioni universitarie

Nella cornice della società della conoscenza diventa ancor più evidente e rilevante che in passato il ruolo dell'Università non soltanto come centro di creazione, organizzazione e diffusione della conoscenza scientifica (intesa in generale come sapere accademico), ma anche come *locus* in cui avviene la mediazione tra il sapere della scienza e la conoscenza come insieme di culture di un sistema sociale (Delanty 2000). L'Università è un "mondo" in cui convergono e si trasformano le conoscenze ed i valori del tempo, è un contesto in cui si riproducono e si esasperano i conflitti e le contraddizioni delle società contemporanee, come ad esempio quelli tra "cosmopolitismo e culture nazionali, universalismo e particolarismo, laicità e religione, modernità e tradizione, potere e cultura, democrazia e controllo della conoscenza" (Delanty 2000). L'Università quindi, lungi dall'essere meramente un ente di produzione di conoscenza (neutra), concorre ad alimentare i modelli culturali dominanti di una società. Di conseguenza, nello studio dei sistemi e delle organizzazioni universitarie, non ci si deve fermare solo sugli aspetti di produzione della conoscenza nel lavoro accademico, ma anche sulla concezione più profonda di conoscenza come insieme di modelli culturali con cui l'Università alimenta la società (Delanty 2000).

Sin dalle sue origini ed attraverso i secoli, all'Università è stata riconosciuta la centralità nei processi di creazione e riproduzione di conoscenza e culture, ed il suo essere tradizionalmente il luogo di attrazione ed incontro, in senso interdisciplinare, di teorie ed esperienze molteplici. Nella contemporaneità, invece, la centralità dell'Università come luogo di incontro e mediazione è messa in discussione. L'espansione di altri "centri di mediazione e formazione" incide nella

produzione di cultura e conoscenza da parte dell'Università con conseguenze sia dirette, con l'emergere ed il prevalere di altri punti di riferimento, sia indirette, in quanto per l'Università non contribuire come un tempo al ricambio ed alla formazione delle classi dirigenti significa perdere il baricentro delle relazioni socioeconomiche e culturali (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006).

In generale, nel corso degli ultimi anni, con l'emergere della società della conoscenza e della crescente importanza economica attribuita alla produzione "intellettuale" ed alle componenti immateriali del lavoro, la riflessione sul contributo delle organizzazioni universitarie al nuovo contesto socioeconomico ha acquisito grande rilevanza, non solo nei dibattiti accademici ma anche nella discussione sui media, ed è entrata nell'ordine del giorno sia degli scienziati sociali ed economici che studiano il lavoro accademico sia dei governi e delle amministrazioni pubbliche (Freschi, Santoro 2010).

I dibattiti scientifici ed accademici hanno diversamente declinato il tema della società della conoscenza nei suoi aspetti generali e di sistema e si sono inoltre focalizzati sugli aspetti specifici del contributo delle organizzazioni universitarie e sul ruolo da esse rivestito nelle società contemporanee. D'altra parte, come argutamente sostengono alcuni autori, "qualsiasi docente o ricercatore impegnato nel lavoro accademico non ama nulla più che riflettere, parlare e conoscere studi e considerazioni sul proprio lavoro" (Lamont 2009; Freschi, Santoro 2010). Naturalmente, la riflessione degli accademici su "se stessi" nasce con l'Università e l'accompagna nel tempo dalle sue origini fino ai giorni nostri, rafforzandosi in particolare con la cosiddetta "riforma Von Humboldtiana", ovvero in nome della tradizione di autonomia e indipendenza, più o meno riferita a Von Humboldt (Moscati 1997) in base alla quale il professore universitario è "in parte artista, titolare di un privilegio espressivo che si esplica nella libertà della ricerca e dell'insegnamento, in parte funzionario pubblico, titolare dei diritti e dei doveri propri del rappresentante di una burocrazia weberiana" (Battistelli 2006).

I cambiamenti sociali succedutisi nel tempo hanno profondamente influenzato i dibattiti sui sistemi universitari e sul ruolo dei docenti. Fino ad una generazione fa, gran parte degli studi sui sistemi e sulle organizzazioni universitarie tendevano a rappresentare con enfasi le università, descritte come istituzioni immortali, immutabili nella loro riproduzione secolare di meccanismi e funzioni, "trionfanti" sulle altre istituzioni culturali succedutesi nel tempo, con un grande peso nei sistemi socioeconomici. L'enfasi era probabilmente dovuta anche alla circostanza che chi studiava l'Università e ne scriveva, nonché gli attori del *policy making* erano interni ad essa, formati nelle università o cooptati dalle università nella classe dirigente, divenendone spesso i maggiori rappresentanti. Con il tempo questo contesto è progressivamente ed oggi definitivamente cambiato, le università non selezionano più la classe dirigente ed ancor meno sono richieste di "prestare" propri membri ad essa; alla perdita di potere si è inoltre accompagnata una mutata percezione sociale dell'Università (Gibbons, Nowotny, Scott 2001). Forse come raramente nella loro storia, in tutti i paesi occidentali le *Higher Education Organizations* stanno affrontando una complessa fase di transizione, dovuta alle trasformazioni in atto nel contesto culturale, sociale e giuridico di riferimento e

nonché nei modelli organizzativi e nella loro stessa missione (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006).

Per orientarsi nello sterminato panorama di studi e dibattiti sull'Università succedutisi nel tempo, rimanendo agli ultimi venti anni in cui il tema è stato affrontato nell'ambito della società della conoscenza, è utile far riferimento al lavoro di Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow del 1994, *"The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies"*, ed al successivo *"Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty"* di Gibbons, Nowotny, Scott del 2001, in cui gli autori raccolgono una serie di temi sul cambiamento delle organizzazioni universitarie che da due decenni alimentano il dibattito sulle *Higher Education Organizations*. I vari temi fanno riferimento ai tre ambiti principali del lavoro accademico, ovvero accanto ai "tradizionali" ambiti della didattica (massificazione, competizione con altre istituzioni di formazione, etc.) e della ricerca (scarsità di risorse, "tribalizzazione" delle discipline, ricerca di base/ricerca applicativa, etc.), anche all'ambito del lavoro "organizzativo" e "burocratico" che costituisce una componente emergente e progressivamente pervasiva del lavoro accademico (codificazione delle conoscenze, valutazione e accountability, etc.).

Gli autori approfondiscono processi e meccanismi da tempo comuni a quasi tutti i paesi con sistemi formativi avanzati, che hanno trovato risposte in parte simili in parte diverse nelle varie realtà nazionali sia in termini di interventi normativi da parte delle autorità politiche sia in termini di risposte da parte del mondo universitario, i cui esiti nei vari paesi appaiono un coacervo di elementi specifici e di componenti simili, di tentativi ed errori, di sperimentazioni e correzioni, di minacce e di opportunità (Moscati 1997).

Per semplicità espositiva, di seguito vengono proposti alcuni temi (in corsivo) - ciascuno dei quali è un campo che impegna i sistemi e le organizzazioni universitarie potenzialmente sia come sfida sia come minaccia - individuati sin da inizio anni novanta dagli autori (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994), così come negli anni successivi sono stati sviluppati ed integrati da altri contributi degli stessi e di altri autori.

- Progressiva *massificazione* dell'accesso all'università, transizione dell'Università da istituzione per la formazione delle élites a organizzazioni che forniscono servizi (Battistelli 2006), *perdita del monopolio* delle università di élite prima a favore delle università di massa (o trasformazione delle università storiche in università di massa) e poi a favore di altri centri di formazione post secondaria ed in generale di altri centri di creazione e diffusione della conoscenza (Barnett 2000). Da una parte l'Università si trova coinvolta, ormai da decenni, in un processo di trasformazione da struttura preposta alla formazione delle classi dirigenti ed alla costruzione del loro "status" sociale, a istituzione fornitrice di cultura diffusa e dispensatrice di credenziali da utilizzare per l'inserimento nel mercato del lavoro (Moscati, Vaira 1997); da questo punto di vista l'accesso all'università di masse di studenti ha dato vita a un fenomeno di democratizzazione della base sociale e

di aumento esponenziale del numero dei fruitori dell'istruzione di più alto livello, noto appunto come "massificazione" (così tra gli altri: Boffo 2004; Battistelli 2006). Dall'altra, l'apertura delle università dai contesti nazionali, in qualche modo "protetti" se non chiusi, al mercato internazionale o comunque europeo dell'alta formazione, la creazione di nuove università pubbliche e private che si inseriscono sul mercato dell'alta formazione, l'emergere di nuovi sistemi educativi che una volta perdevano solo studenti e che invece sempre di più tendono ad attrarli, sono solo alcuni degli elementi che concorrono alla perdita del monopolio delle organizzazioni universitarie in un contesto che da chiuso e tradizionale diventa progressivamente sempre più spietatamente competitivo.

- *Profilo sociale degli studenti e degli stessi docenti*, non più rispettivamente mono classe e prevalentemente maschile, ma trasversale alle classi sociali ed al genere con conseguenze rilevanti sulla percezione delle caratteristiche delle organizzazioni universitarie non soltanto da parte degli "utilizzatori", ovvero degli studenti, ma anche da parte degli stessi "lavoratori accademici". La trasversalità del profilo sociale degli studenti è una caratteristica diretta della massificazione, così come la progressiva conquista di diritti da parte delle donne ha portato al loro irrompere nei sistemi universitari sia come studenti sia come docenti (Moscati 1997). Alla perdita di rilevanza istituzionale delle università si accompagna progressivamente la perdita di status dei suoi membri e per quel che riguarda i primi livelli di accesso (assegnisti di ricerca, ricercatori, etc.) anche lo scivolamento in posizioni socioeconomiche imparagonabili rispetto a quelle storicamente associate al lavoro accademico. In un certo senso le università non sono più centri di formazione di "borghesi per borghesi" (attribuendo in questo caso alla definizione di classe borghese l'accezione di classe con reddito e posizione economica medio-alta), ma centri di formazione in cui non soltanto i fruitori dei servizi ma anche gli "erogatori" di conoscenza non si distinguono più per l'appartenenza a ceti sociali di "prestigio" (prevalentemente dal punto di vista, per ora, economico).
- *Scarsa competitività con altre organizzazioni che creano conoscenza nell'attrazione dei talenti* (per status, remunerazione, possibilità di crescita e carriera) dovuta in gran parte alla parziale perdita di prestigio e remunerazione della "professione" di docenti che porta l'università a "competere" con altre professioni più remunerative per l'attrazione dei migliori studenti. Tradizionalmente essi venivano avviati dai loro maestri al lavoro accademico e con il tempo avevano la possibilità di diventare ricercatori e docenti, oggi, soprattutto in alcuni settori (economia, finanza, informatica, ingegneria, etc.) è difficile trattenere coloro che possono ambire a posizioni che garantiscono status e soprattutto remunerazioni incomparabili con quelle del lavoro accademico (Moscati 1997; Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006; Oeu 2006).

- *Proliferaazione, iperspecializzazione e "tribalizzazione" dei settori disciplinari*, che uniti alla progressiva scarsità di risorse assegnate al lavoro accademico comportano una pericolosa frammentazione delle "energie" disponibili sia per la ricerca sia per la didattica. Nuove discipline emergono, mentre le discipline più tradizionali si parcellizzano in una molteplicità di ambiti specifici. Ad esempio, per far riferimento ad un settore scientifico alla cui teoria in parte fa riferimento la tesi di dottorato, la sola in origine circoscritta area di studi della "sociologia della scienza" negli ultimi venti anni ha dato vita agli "scienze and technology studies", ai "laboratory studies", alla "sociologia degli oggetti e degli artefatti", al "materialismo relazionale", alla "sociologia della conoscenza scientifica", etc. . La frammentazione delle discipline ha come conseguenza nelle organizzazioni universitarie complesse la "tribalizzazione" delle conoscenze e la stratificazione in ogni ambito più di logiche di visibilità e potere che di natura scientifica (Angermüller 2010).
La tribalizzazione è foriera di conseguenze deleterie tanto più se si considera l'aspetto del finanziamento e la *frammentazione e dispersione delle risorse* tra un'infinità di filoni e progetti di ricerca che impediscono di raggiungere una "massa critica", in molti settori necessaria per conseguire risultati importanti.
La ricerca, inoltre è spesso ridotta a valutazioni eminentemente economiche, ovvero i finanziamenti sono concessi in base alle ricadute previste in termini commerciali e di crescita economica che progressivamente diventano tra i parametri fondamentali di qualità presi in considerazione (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006).
- Parallelamente alla fine del monopolio sulla didattica si manifesta anche la *fine del monopolio sulla ricerca*, ovvero la progressiva scarsità delle risorse disponibili ed assegnate alle organizzazioni universitarie per la ricerca si accompagna alla capacità delle grandi corporation e multinazionali (ad esempio nei campi estremamente remunerativi delle scienze della vita o dell'energia) di investire risorse economiche e materiali pressochè illimitate da dedicare a ricerche che possano portare al conseguimento di vantaggi competitivi ed economici (a detrimento dei campi di ricerca meno "commerciabili", che non riescono più ad essere ricoperti dalla sola ricerca pubblica). La ricerca universitaria, inoltre, anche se con punte di eccellenza, riesce con difficoltà ad essere punto di riferimento per il dibattito culturale e politico e fattore per la competitività dei sistemi nazionali (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006; Gagliarducci, Ichino, Peri, Perotti 2005).
- Negli ultimi decenni, nel contesto occidentale, l'Università pubblica è stato il luogo in cui si sono dispiegati processi da una parte di "*mercantizzazione*" (o *marketizzazione*) e "*imprenditorializzazione*", sulla base dell'imitazione dei processi organizzativi delle aziende private, e dall'altra di "*burocratizzazione*", caricando il lavoro accademico di caratteristiche che hanno portato alle "estreme conseguenze" alcuni degli aspetti più deleteri delle organizzazioni pubbliche (Oeu 2006).

Il processo di “mercantizzazione”, che per quel che riguarda l’Università si compie a partire dall’introduzione della valutazione e della definizione dello studente come “cliente”, non riguarda soltanto le organizzazioni universitarie. Si tratta infatti di un processo sorto nei primi anni ottanta nei paesi anglosassoni e che si è poi rapidamente diffuso a livello internazionale. Le politiche e le tendenze variamente definite “tatcheriane”, “neoconservatoriviste” o più semplicemente “liberiste” portano ad imporre il “sistema di mercato” come sistema di regolazione di settori precedentemente controllati dallo Stato. Anche laddove non vengono introdotti direttamente meccanismi di privatizzazione o di liberalizzazione, le modalità della gestione subiscono un processo di sostituzione del paradigma organizzativo della burocrazia con il paradigma organizzativo dell’impresa. L’istruzione, la cultura, la scienza, diventano dei servizi che attraverso la didattica devono essere “offerta” (nel migliore dei casi, altrimenti “venduti”!) agli studenti/clienti. L’Università, nonostante la sua lunga tradizione autoreferenziale, non è dunque estranea alla mercantizzazione, al processo che da “Torre d’avorio” la porta ad essere “McUniversity” (Battistelli 2006), ovvero, secondo le caratteristiche più generali introdotte da George Ritzer (1993), a organizzazione che fornisce un prodotto (in questo caso la conoscenza o comunque la formazione universitaria) e dei servizi (per le università la didattica e la ricerca) su larga scala, in modo programmato, codificabile, standardizzato e valutabile secondo i criteri propri della produzione taylorfordistica. Far riferimento alla “mcdonaldization” di cui parla Ritzer, come estensione della teoria classica della razionalizzazione della società moderna di Max Weber, significa anche far riferimento ad una versione contemporanea della “gabbia di ferro”, metafora che Weber usava per descrivere gli aspetti “kafkiani” della burocratizzazione, ed infatti paradossalmente la mercantizzazione dell’istruzione e delle organizzazioni universitarie non combatte bensì si accompagna all’esplosione, in termini di tempo e risorse impiegate, degli aspetti prettamente burocratici del lavoro accademico come la codifica delle attività di didattica e di ricerca, l’alimentazione di sistemi informativi, la valutazione, il reperimento dei finanziamenti, etc. . Se in generale si può parlare di mercantizzazione e mcdonaldizzazione, più in particolare si deve far riferimento alla categoria della imprenditorializzazione delle organizzazioni pubbliche. Nello specifico, il concetto di università imprenditoriale viene elaborato da Clark sin da metà anni novanta per qualificare i modi in cui le università possono sfuggire ai meccanismi di finanziamento pubblici eccessivamente restrittivi creando partnership con le organizzazioni imprenditoriali. Secondo questa visione, i membri della comunità accademica oltre ad impegnarsi nella ricerca e nell’insegnamento, devono anche essere capaci di interagire con attori non accademici, di prendere rischi di reputazione e finanche finanziari, di impegnarsi in una più ampia gamma di attività che li porti ad essere “imprenditori accademici” (Clark 2004).

- Il tema della imprenditorializzazione ed ancora più in generale dell'applicazione di modelli organizzativi mutuati dall'organizzazione aziendale (Oeu 2006) è strettamente legato alla progressiva diffusione in tutte le organizzazioni pubbliche dei principi e dei valori del cosiddetto "New Public Management", ovvero all'emergere ed al consolidarsi nell'ambito delle organizzazioni di impresa private, e successivamente del diffondersi in ogni ambito organizzativo di principi e "parole chiave" quali efficienza, efficacia, economicità, qualità, valutazione, accountability etc. . Per quel che riguarda in particolare le organizzazioni universitarie, "... la metafora della produzione secondo cui l'istituzione pubblica è rappresentata come «un'impresa», i suoi funzionari come «produttori» e i cittadini come «clienti» - fornisce un grande contenitore, dal cui interno scaturiscono le nuove categorie economico-giuridiche e le innovazioni organizzative che devono e possono essere «trasferite» dal settore privato a quello pubblico: i mercati interni, il budget e il controllo di gestione, la qualità totale, la customer satisfaction, il benchmarking, l'esternalizzazione, e così via" (Battistelli 2006).
- Negli ultimi anni è sempre più pervasiva e rilevante la diffusione di meccanismi di *valutazione della didattica e della ricerca*, che hanno conosciuto nel tempo le più diverse manifestazioni: dalle norme e dagli strumenti imposti dalla politica e dalle istituzioni di regolazione e controllo, alle pratiche di ripartizione delle risorse interne alle organizzazioni universitarie, ai ranking ed alle classificazioni sempre più numerosi e "rumorosi" elaborati e pubblicati da vari "media" a livello nazionale e internazionale. La valutazione ed il "benchmarking" tra organizzazioni universitarie confliggono con la metafora della "torre d'avorio" da tempo utilizzata con riferimento all'Università, ma sono una prevedibile conseguenza dell'affermarsi della globalizzazione, della liberalizzazione ed apertura dei mercati (anche della formazione e del reperimento dei fondi per la ricerca) e dell'emergere di attori istituzionali sovranazionali per la regolazione dei sistemi educativi e per la definizione dell'agenda della formazione e della ricerca (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006). Il nodo fondamentale riguarda la trasformazione dei rapporti tra società e università con la conseguente trasformazione delle forme di controllo esterno e la progressiva erosione dell'autonomia che la prima impone alla seconda. In generale, il tema della valutazione è indissolubilmente legato a quello dell'autonomia delle organizzazioni universitarie. Da una parte il moltiplicarsi delle forme di controllo e di valutazione richiede ai membri dell'accademia responsabilità e risorse di tempo e di impegno che vengono necessariamente sottratte alla didattica ed alla ricerca, dall'altra l'autonomia non è più un diritto acquisito dei membri dell'accademia, ma uno status condizionato dal grado di soddisfazione della società e continuamente minacciato dalla pressione esercitata soprattutto dai media (Moscati 1997).

Il patto fondamentale in virtù del quale, nella tradizione occidentale, la società assicurava all'Università indipendenza e autonomia non è ormai che un retaggio del passato che si va erodendo irrimediabilmente. La società pretende non solo

di verificare il rendimento degli investimenti sulla formazione e sulla ricerca ma anche di controllare il modo in cui sono attuate. Questo insieme di trasformazioni, così come quelle conseguenti alla massificazione ed alla mercantizzazione dei sistemi universitari, ha assunto il carattere e la dimensione di un mutamento epocale (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006).

- *La platea di stakeholders delle organizzazioni universitarie si allarga* fino a comprendere non più soltanto studenti e mondo scientifico, ma le istituzioni, le imprese, le associazioni di categoria, i cittadini in generale. Di conseguenza, le stesse funzioni “tradizionali” attribuite all’Università, ovvero la didattica e la ricerca, vengono affiancate da altre funzioni (e che in un certo senso accompagnano l’Università sin dai suoi albori, sebbene non formalmente o esplicitamente affermate), variamente qualificate come, ad esempio, luoghi e motori di “attrazione/incontro di esperienze e culture, e “formazione/selezione delle classi dirigenti” (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006), o come in generale “terza missione”, ovvero come tutto ciò che è riconducibile alle relazioni istituzionali, all’influenza sul tessuto socioeconomico di un territorio di riferimento. (European Commission 2003, Oeu 2006)
- I valori, gli strumenti, le norme che negli ultimi venti anni hanno investito l’Università nell’ambito del più ampio processo del New Public Management che ha riguardato tutte le organizzazioni pubbliche, hanno dunque portato ad un progressivo processo di mercantizzazione, nel quale anche per le organizzazioni universitarie diventa sempre più necessario istituire appropriati canali di *comunicazione e accounting* con i propri stakeholders (Boffo 2004). Se in una visione “classica” delle organizzazioni universitarie i principali, se non unici, portatori di interesse sono gli studenti, il contesto mutato e la mercantizzazione portano ad individuare una pluralità di interessi che le organizzazioni universitarie devono curare, che le caratterizzano come organizzazioni multistakeholders (Oeu 2006). Una mappatura dei portatori di interesse è ad esempio tentata da Paletta (2006) laddove individua, oltre agli studenti ed ai portatori di interesse interni come docenti e personale amministrativo, anche: la collettività, interessata all’efficacia dell’allocazione delle risorse per l’adempimento della missione istituzionale; lo stato, relativamente soprattutto all’efficiente allocazione delle risorse; le organizzazioni d’impresa ed i datori di lavoro, interessati alla formazione adeguata di capitale umano da poter inserire nei processi produttivi ed al ruolo dell’Università come motore dello sviluppo economico, ed al trasferimento tecnologico; il territorio e le comunità locali, interessate al ruolo dell’Università come punto di riferimento culturale e scientifico di una collettività geograficamente radicata; alle comunità scientifiche, interessate all’approfondimento ed allo sviluppo di determinati filoni di ricerca; i donatori e gli *alumni* interessati a che i fondi erogati possano essere utilizzati per gli scopi previsti e che le organizzazioni universitarie mantengano ed accrescano attraverso esse il loro prestigio. Se dunque nel progressivo processo di mercantizzazione dell’Università gli stakeholder aumentano sempre di più, l’asimmetria informativa a cui sono

sottoposti è invece una manifestazione di “market failure” (Paletta 2006). Per risolvere il problema dell’asimmetria informativa è necessario anche per le organizzazioni universitarie impostare compiuti processi di accountability, ovvero, non solo ai fini della misurazione e valutazione dei risultati per scopi amministrativi, organizzativi, o per l’allocazione delle risorse, ma anche per impostare compiuti processi di comunicazione e condivisione delle informazioni e delle conoscenze con le diverse categorie di portatori di interesse. Nonostante la sempre maggiore domanda di comunicazione, trasparenza, affidabilità da parte degli stakeholder, alcuni studi segnalano di come soprattutto in Europa le organizzazioni universitarie siano ancora in forte ritardo nell’adozione di strumenti adeguati di accountability (Capano 2010; European Commission 2003).

- Declino dei livelli di istruzione precedenti a quello universitario, che se da una parte porta ad una “primarizzazione” dell’istruzione secondaria superiore, dall’altra porta alla *“liceizzazione” della formazione universitaria*. Tale fenomeno è tanto più sentito in Italia a partire dalla riforma che ha introdotto il “3+2”, con particolare riguardo ai corsi triennali, laddove viene riscontrato un livello di ingresso molto basso degli studenti (impressioni generalizzate confermate dai sempre più sconcertanti risultati dei “test PISA” sull’apprendimento effettuati, per ora, a livello sperimentale) e riconosciuta la necessità di dover fare quel lavoro di formazione di base in precedenza prevalentemente assolto dai livelli di istruzione precedenti a quello universitario (Zuliani 2008; Benadusi 2009; Capano, Regini 2011).
- *Educazione universitaria ormai prevalentemente orientata alle professioni*, ovvero se per secoli gli ambiti che hanno dominato l’Università sono stati quelli delle arti e della scienza oggi si registra un generalizzato squilibrio (di studenti iscritti e di risorse impiegate) a favore dei settori orientati alle professioni (legge, ingegneria, contabilità, finanza, etc.) che prelude alla perdita di peso, visibilità e vitalità se non persino ad una minaccia di scomparsa di alcune discipline (Gibbons 1994).
- Le caratteristiche del mercato del lavoro nella società della conoscenza portano a chiedere all’Università di assicurare oltre alla formazione secondaria anche la cosiddetta *formazione continua*, ovvero di seguire gli attori del sistema socioeconomico per tutto lo sviluppo delle loro carriere professionali e dei loro percorsi di formazione ed apprendimento (il cosiddetto “*life long learning*”). Questo aspetto implica una stretta relazioni tra le organizzazioni universitarie e gli altri attori (istituzioni, aziende, associazioni, etc.) del tessuto istituzionale nel quale operano, al fine di poter rispondere in modo adeguato alle istanze della società e di poter seguire le persone in tutto il loro percorso lavorativo e non solo prima del loro inserimento nel mercato del lavoro (European Commission 2003; 2005).
- *Collegialità (e assemblearismo) vs decisionismo (e managerialismo)*. Le organizzazioni universitarie, con meccanismi decisionali stratificatisi nel tempo di tipo tradizionalmente collegiale e democratico, sono progressivamente spinte da

interventi di riforma verso un modello ancora una volta di derivazione privatistica volto a semplificare e velocizzare le procedure deliberative. Anche da questo punto di vista si pongono dunque come una sorta di laboratorio in cui si manifesta e viene messa alla prova una contraddizione tipica delle società e dei sistemi sociali contemporanei, ovvero come locus in cui configgono le esigenze di rapidità e trasparenza dei meccanismi decisionali, di efficienza ed efficacia nell'uso delle risorse, di gestione democratica e gestione orientata dalle leadership (Gibbons 1994, 2001). La transizione verso un modello che fa parlare alcuni autori di “*presidenzialismo*” (Boffo, Dubois, Moscati 2008) è una caratteristica comune dei diversi sistemi universitari sia con tradizioni di autonomia organizzativa, come quelli anglosassoni, sia con una tradizione di centralità, come i paesi europei continentali e mediterranei.

- Negli ultimi decenni l'*irrompere delle tecnologie informatiche* ha prodotto cambiamenti epocali sia nella didattica sia nella ricerca influenzando in modo decisivo sulle pratiche di lavoro accademico. Oltre ad aprire sconfinati orizzonti di opportunità le tecnologie informatiche in alcuni casi possono rappresentare anche una minaccia per le organizzazioni universitarie, ad esempio laddove nella didattica si manifestano con l'emergere delle cosiddette E-Universities private che si impongono come competitor per alcuni target di studenti, e per la ricerca laddove si manifestano come condicio “sine qua non” particolarmente onerosa per lo svolgimento delle attività in alcuni settori.

Per l'Università, il contesto delineato da tutti i temi sopraelencati viene definito da Barnett (2000), in un lavoro che merita di essere citato in modo specifico, come “*age of supecomplexity*”. In tale contesto, il monopolio dell'Università sulla produzione e diffusione di conoscenza è “minato” da una molteplicità di aspetti emergenti che stanno portando “alla fine della conoscenza nel campo dell'istruzione superiore”. Il problema non è che la capacità delle università di creare conoscenza si sia definitivamente esaurita, ma che nelle società contemporanee si assiste ad una proliferazione di saperi che non sono più sotto il suo controllo.

La “fine della conoscenza” per l'Università, secondo l'autore, assume tre forme: la conoscenza creata, mediata e riprodotta dalle università non ha uno più uno statuto particolare che la distingue da quelle prodotte da altre istituzioni e “agenzie” sociali, ovvero diventa una delle tante in mezzo al proliferare di conoscenze che la società contemporanea ora ha da offrire; la conoscenza accademica è inoltre ormai priva di legittimità, ovvero può essere semplicemente intesa come un insieme di “giochi linguistici” di un insieme privilegiato di gruppi accademici che riflettono i loro interessi in genere marginali per il resto della società; la scarsità di risorse porta inoltre progressivamente le organizzazioni universitarie a preoccuparsi di assicurare la loro sopravvivenza, ricorrendo alla formula delle “università imprenditoriali” nelle quali la conoscenza perde il suo potere di illuminare e diventa mera “*performance*”.

Tali tendenze Barnett le attribuisce ad una società che più che “della conoscenza” definisce della “supercomplessità” in cui l’Università deve rassegnarsi ad abbandonare i vecchi modelli ed accettare di rinunciare alle proprie rendite di posizione. L’Università deve cioè fornire alla società nuovi modelli di comprensione che possano aiutare a “dare un senso al caos di conoscenze” e che consentano di vivere ed orientarsi nella “*supercomplexity*”. L’Università non è quindi definitivamente destinata ad un ruolo marginale nella società, ma deve essere in grado di maturare “una nuova epistemologia che sia aperta, audace, accattivante, accessibile e consapevole della propria insicurezza. Una epistemologia per vivere in mezzo alle incertezze” (2000).

Per Barnett, un nuovo tipo di Università è tuttavia possibile solo se i modelli precedenti, come accaduto in altre epoche storiche, verranno abbandonati. L’Università premoderna era una comunità ristretta ripiegata su se stessa, l’Università moderna è una collezione di elementi eterogenei, l’Università “postmoderna” è destinata ad essere come la società globalizzata, senza centro né confini, distribuita, caratterizzata da meccanismi di lavoro e di organizzazione aperti e non gerarchici. Mentre alcuni sistemi universitari ed alcune università da tempo hanno saputo adattare i propri modelli organizzativi al postmoderno, altre università non hanno ancora fatto il passaggio dal premoderno al moderno.

Secondo Barnett, ai membri delle organizzazioni universitarie, soprattutto con riguardo al lavoro di ricerca, sono ancora attribuiti status e rispetto sociale, ma essi non sono più trattati come “saggi”. Il lavoro accademico, dopo essere stato considerato per secoli quasi con sacralità è oggi invece esposto a molteplici istanze di controllo, trasparenza, rendicontazione, valutazione. Di fronte a queste spinte, “ritirarsi nell’accademia” e nella difesa dell’autoreferenzialità del proprio mondo non è più una risposta adeguata alla *supercomplexity*, che al contrario richiede una “ricerca rivoluzionaria” che possa sempre più incidere sui modelli di comprensione e sulle caratteristiche dei sistemi sociali. L’Università, anche per recuperare e conservare il suo antico status, deve quindi aumentare il peso e l’impatto della “ricerca rivoluzionaria”, fornire gli elementi per consentire la comprensione e disegnare nuove cornici di interpretazione dell’incertezza. Se tuttavia anche la ricerca può contribuire a porre nuovi problemi, aprire nuovi scenari, e quindi a creare ulteriori possibilità di incertezza, l’Università ha inoltre la responsabilità di aiutare la società a vivere a proprio agio con essa.

Per quel che riguarda in particolare la didattica, secondo Barnett l’Università in ogni disciplina deve raccogliere la sfida di formare ed educare gli studenti ad orientarsi ed a sopravvivere nella società dell’incertezza e della *supercomplexity*. La conoscenza trasmessa nelle attività di didattica deve permettere agli studenti di vivere e dare il proprio contributo in un tempo “inquietante ed a volte incomprensibile”. Nella missione dell’Università deve essere mantenuta la centralità del trasferimento di conoscenze, ma devono essere potenziate le azioni per sviluppare l’autonomia degli studenti e per dar loro incoraggiamento, fiducia in se stessi e la “visione delle conquiste future”.

Il sistema universitario italiano, al pari degli altri investito negli ultimi decenni da tutte le tendenze sopraelencate, si è distinto particolarmente per l'inerzia e la resistenza al cambiamento. Se già all'inizio degli anni settanta del secolo scorso, ad esempio, nei sistemi universitari anglosassoni e nord europei si parlava di transizione da sistema universitario di *élite* a sistema universitario di massa (Moscati 1997), nel dibattito si segnalava l'assenza dell'Università italiana, vagamente nota per la resistenza al cambiamento e descritta in uno storico studio di Clark come un apparato dominato dal sistema di potere di una oligarchia di docenti e da meccanismi di lavoro burocratici (Clark, 1977). Mentre in altri paesi si avviavano con alterne fortune le sperimentazioni di modelli organizzativi innovativi, in Italia per l'Università non si apriva la strada ad un analogo periodo di innovazione, ma il sistema si adeguava in modo incrementale ai nuovi bisogni sociali senza tuttavia trasformare adeguatamente le strutture e le modalità del lavoro accademico (Moscati, 1997). Negli anni settanta e fino ancora all'inizio degli anni novanta del novecento, si manifestava cioè ulteriormente, in contrasto sempre più stridente con i mutamenti sociali in corso, la "secolare" resistenza al cambiamento ed alle riforme dell'Università italiana, che presentava una struttura organizzativa e delle funzioni non troppo diverse da quelle di epoca sabauda, corrispondenti ad un'università con una struttura organizzativa centralizzata e gerarchica, luogo di formazione delle élite e di mantenimento ed approfondimento della cultura della nazione. Tali caratteristiche nel tempo non sono state intaccate, ma sono state rafforzate nel periodo giolittiano e nel ventennio fascista, così come nella prima fase repubblicana la previsione costituzionale dell'autonomia è rimasta a lungo disattesa, e persino la compiuta industrializzazione, la ricostruzione postbellica e le contestazioni studentesche non hanno scalfito più di tanto la concezione "hegeliana" del sistema universitario italiano, che più che per cambiamenti epocali ha proceduto per aggiustamenti incrementali (Battistelli 2006).

A partire dagli anni novanta del novecento, il quadro muta radicalmente e l'Università italiana è investita da una serie senza soluzione di continuità di riforme, dovute sia a processi di convergenza ed isomorfismo ispirati al più generale processo di omogeneizzazione istituzionale europeo, sia a politiche contrastanti di "riforme e controriforme" dei diversi governi nazionali succedutisi negli ultimi venti anni. L'Università rappresenta forse l'amministrazione pubblica italiana che maggiormente è cambiata. Molti cambiamenti sono stati introdotti sia a livello di sistema nazionale sia da parte di singoli atenei. In generale, tuttavia, gli atenei non sembrano ancora aver adeguato sufficientemente i propri modelli organizzativi e processi lavorativi all'evoluzione in corso, le innovazioni e le sperimentazioni nel campo della creazione e diffusione di conoscenze si affermano solo a macchia di leopardo e non riescono a far fronte alle risorse messe in campo da altri attori come università e centri di ricerca privati, fondazioni, etc. (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006).

Oggi, mentre è nel pieno del suo sviluppo l'ultima riforma dell'università italiana, gli atenei organizzano la propria struttura interna relativamente alle funzioni della ricerca e della didattica. La riforma, alla luce del ddl approvato dal Senato il 23 dicembre 2010, ridisegna la configurazione organizzativa delle

università, in una fase storica in cui molti atenei hanno in atto progetti di riorganizzazione e accorpamento delle Facoltà e dei Dipartimenti per far fronte alla scarsità di risorse disponibili. La riforma si innesta sul modello organizzativo formale statuito ex Dpr 382/80 che stabiliva una netta differenziazione funzionale tra dipartimenti e facoltà. Nel tempo, tuttavia, ogni ateneo ha strutturato di fatto il rapporto tra Facoltà e Dipartimenti in modi assai differenziati. In molti atenei infatti si è sedimentata la prassi che ha visto superare la dicotomia organizzativa tra ricerca e didattica, con il diretto coinvolgimento dei dipartimenti nell'organizzazione e nella gestione della didattica nonché nel reclutamento e nei percorsi di carriera di docenti e ricercatori. “Questo processo, comunque, non ha intaccato le difficoltà di integrazione sia a livello orizzontale (tra Facoltà e Dipartimenti) sia a livello verticale (tra il governo centrale degli atenei e le strutture di base). Il testo della legge di riforma e dei successivi provvedimenti attuativi prospetta un totale riassetto delle strutture di base e delle loro relazioni pur non proponendo un format omogeneo ed obbligatorio, anche se sembra optare per una struttura con forte ruolo organizzativo e di coordinamento tra didattica e ricerca per i Dipartimenti. Saranno, quindi, le singole università che, nella loro autonomia statutaria, decideranno come organizzare le proprie strutture di base e, soprattutto, quali relazioni disegnare tra esse e quale ruolo assegnare loro nei processi decisionali di Ateneo” (Capano, Regini 2011).

Più che una nuova era, dunque, per l'Università italiana si conferma una fase di “supercomplessità” foriera di ulteriori incertezze, di ulteriori opportunità.

5.1.2 Processi di isomorfismo istituzionale nelle Higher Education Organizations

Al di là delle elaborazioni teoriche e dei dibattiti accademici e scientifici, al rilievo assunto dalla “etichetta” e dal tema della società e della economia della conoscenza sui media e presso l'opinione pubblica ha dato notevole impulso anche il Consiglio Europeo riunitosi a Lisbona nel marzo 2000, che ha conferito all'Unione l'ambizioso obiettivo di diventare entro il 2010 “l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo”, sancendo definitivamente l'istituzionalizzazione di una espressione ed una categoria di concetti in quegli anni già di largo uso (cfr. capitolo uno).

Nella società della conoscenza le organizzazioni universitarie sono sia attori fondamentali e centrali nel nuovo contesto socioeconomico, sia oggetto di studio e “campo organizzativo” specifici per esperienze di riflessione sulla conoscenza. In altre parole, in ambito europeo l'Università è stata al tempo stesso oggetto ed animatrice degli studi sulla società della conoscenza. L'Agenda di Lisbona del 2000 sottolineava il ruolo diretto che gli attori del sistema di Alta Educazione devono avere nella formazione dell' “Europa della conoscenza” ed in generale per lo

sviluppo della società¹⁴. I sistemi universitari in tutti i paesi dell' Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, e negli ultimi anni sempre più marcatamente ed esplicitamente soprattutto nell'area dell'Unione Europea, sono infatti considerati attori socio-economici fondamentali, con particolare riguardo al ruolo che interpretano per la creazione di una sempre più compiuta società della conoscenza (OECD 1996; European Commission 2003, 2005).

In questo contesto, e da oltre un decennio, si è avviato un processo di ripensamento e trasformazione, il cosiddetto “*Bologna Process*” per rendere i “Sistemi di Alta Educazione” europei più trasparenti e confrontabili, oltre che più competitivi e flessibili¹⁵. Il *Bologna Process* prende le mosse a partire da un ampio dibattito sul ruolo delle università nello sviluppo delle istituzioni e della società europea, che culmina in un accordo sottoscritto il 19 giugno 1999 dai ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei, noto come la “Dichiarazione di Bologna”, che ha dato vita a un imponente processo di armonizzazione dei vari sistemi di educazione superiore. Nella dichiarazione di Bologna si afferma che “L'Europa della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune”.

Il *Bologna Process* ha come obiettivi la creazione di una “Area Europea dell'Istruzione Superiore” e la promozione del sistema europeo su scala mondiale per aumentarne la competitività internazionale al fine di permettere ad esso di interpretare un ruolo da protagonista nei processi di globalizzazione e di integrazione di nuovi stati membri. Per tali finalità, in particolare, è riconosciuta come necessaria l'armonizzazione dei sistemi universitari che, nel rispetto delle diverse culture e tradizioni accademiche, faciliti il riconoscimento dei titoli universitari, dia la possibilità di rilasciare titoli congiunti, favorisca la mobilità degli studenti, dei ricercatori e allarghi gli orizzonti del mercato del lavoro su scala europea.

Nel corso del decennio successivo all'avvio del processo, una serie di studi, interventi normativi da parte degli stati aderenti, riforme e cambiamenti organizzativi, incontri istituzionali, conferenze e seminari, organizzati nell'ambito del processo, hanno ribadito le aspirazioni ed il ruolo dell'Università nella creazione di una società europea della conoscenza. A fine aprile 2009, i ministri

¹⁴ EUROPEAN COUNCIL (2000), *Presidency Conclusions- Lisbon Agenda*, Lisbon, March 23-24; EUROPEAN COMMISSION (2003). *The role of the Universities in the Europe of Knowledge*, cit. ; EUROPEAN COMMISSION (2005). *Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, cit. .

¹⁵ BOLOGNA DECLARATION (1999), *The European Higher Education Area*, Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999.

con la responsabilità dell'università e della ricerca delle 46 nazioni partecipanti al "Bologna process", riuniti a Leuven/Louvain-la-Neuve hanno rilasciato una dichiarazione comune in cui affermano che "Nel decennio che va fino al 2020, l'istruzione superiore europea dovrà dare un contributo vitale per la realizzazione di un'Europa della conoscenza che sia altamente creativa ed innovativa. L'Europa può conseguire tale risultato solo valorizzando al massimo i talenti e le capacità di tutti i suoi cittadini e impegnandosi pienamente a favore dell'apprendimento permanente e di una più ampia partecipazione all'istruzione superiore". A marzo 2010, l'annuale conferenza dei ministri, tenutasi a Vienna ed a Budapest, nel decennale dall'avvio del *Bologna Process*, ha a tal fine sancito l'istituzione formale della "*European Higher Education Area*" (EHEA) e ha posto l'obiettivo del suo definitivo consolidamento nell'arco del decennio successivo.

Il percorso fin qui delineato, in pratica dall'avvio del "*Bologna process*" e della "agenda di Lisbona" ad oggi, parla del cammino che le Organizzazioni di Alta Educazione hanno intrapreso per ridefinire in un certo senso la loro presenza ed il loro ruolo nella società. L'attenzione è su tutti gli aspetti, dai modelli organizzativi e di *governance*, all'offerta didattica e di ricerca, alle relazioni ed alle reti con il contesto territoriale di riferimento. E' interessante notare, inoltre, che per la prima volta si cerca di far fare sistema alle università europee, o perlomeno nelle intenzioni di concepirle come sistema, e di orientarne i processi di cambiamento in una direzione comune. Da questo punto di vista il ruolo di regia della Commissione Europea, le attività di studio, ricerca e sperimentazione da essa avviate e gli obiettivi di volta in volta confermati e rilanciati nel corso degli ultimi dieci anni, portano a ritenere che il processo intrapreso sia ormai irreversibile e che tutte le organizzazioni del sistema universitario europeo siano chiamate ad impegnarsi in esso senza possibilità di defezione.

I processi di convergenza dei sistemi universitari europei (Moscato, Regini, Rostan 2010), che come si approfondirà nel proseguo del paragrafo rappresentano dei processi di isomorfismo istituzionale, al di là della omogeneizzazione di aspetti tecnici e formali (quali ad esempio i cicli di studio ed il sistema dei crediti), si fondano sul presupposto che nella società globalizzata le pressioni e le sfide che le organizzazioni universitarie sono chiamate ad affrontare siano le medesime, e che dunque le soluzioni ed i modelli organizzativi da adottare, nella specificità di ogni contesto nazionale, non possano che essere comuni.

Mentre dunque è in corso la progressiva introduzione di meccanismi normativi imposti o influenzati dalle istituzioni comunitarie, spetta poi ai sistemi universitari nazionali ed alle singole organizzazioni universitarie cogliere la sfida del nuovo ruolo che l'Università può giocare nelle società contemporanee e tramutare in opportunità le minacce del contesto e le pressioni dei portatori di interesse. I processi di convergenza ed isomorfismo organizzativo, così come quelli residuali di differenziazione ed allomorfismo, sono spinti sia dalle politiche e dagli interventi normativi, sia dall'autonoma reazione delle organizzazioni universitarie alle caratteristiche del contesto in cui operano. In ciascun ateneo, ad esempio, didattica e ricerca, si combinano in modo e con "peso" differente, a seconda di una serie di

caratteristiche strutturali dell'organizzazione (tradizione istituzione, varietà/specializzazione dell'offerta didattica, bacino d'utenza, territorio e contesto di riferimento, fondi a disposizione, etc.), e strategiche (posizionamento sul "mercato", *network* di riferimento, nuovi settori scientifico-disciplinari da presidiare, etc.). Ne deriva una differenziazione degli atenei (ed una omogeneizzazione delle caratteristiche all'interno di ciascun gruppo) in università in cui prevale decisamente se non esclusivamente la didattica ed in università in cui invece il peso e la visibilità delle attività di ricerca è rilevante se non preponderante; in università "generaliste" ed università "settoriali" ed in cui la specializzazione in alcuni settori disciplinari è riconosciuta come un valore; in università con vocazione nazionale o internazionale ed in organizzazioni universitarie invece strettamente legate al territorio ed al contesto socio-economico in cui sono inserite e di cui sono di fatto una emanazione.

E' cioè in pieno corso il riposizionamento dei sistemi universitari nei contesti locali, nazionali ed europei/internazionali, ed il posizionamento all'interno di essi di ciascuna università. Minacce, sfide e bisogni sociali prima ancora che politici o normativi stanno spingendo il settore a pensare e progettare nuovi modelli organizzativi e modalità di lavoro: la transizione delle università dai contesti nazionali in qualche modo "protetti" se non chiusi al mercato internazionale o europeo dell'alta formazione, la creazione di nuove università pubbliche e private, l'emergere di nuovi sistemi educativi che una volta "perdevano" solo studenti e che invece sempre di più tendono ad "attrarli", la proliferazione dei settori disciplinari da coprire pur nella progressiva scarsità di risorse, sono solo alcuni aspetti (tra quelli approfonditi nel precedente paragrafo) del nuovo contesto in cui le organizzazioni universitarie europee sono chiamate a muoversi ed a cambiare.

Le pressioni, le minacce, le tendenze comuni ai sistemi universitari dei paesi occidentali, e le politiche attuate sia dagli stati nazionali sia in ambito europeo dalle istituzioni sovranazionali, hanno dunque da almeno due decenni avviato le università ad evidenti processi di isomorfismo istituzionale, per studiare i quali può essere utile ricorrere al bagaglio concettuale del "neoistituzionalismo".

L'istituzionalismo, sin dal suo affermarsi come paradigma di studio a partire dai lavori degli anni cinquanta di Selznick, si focalizza sui condizionamenti materiali e simbolici che le istituzioni storicamente presenti in un contesto esercitano sulle altre organizzazioni e sui comportamenti e sulle azioni degli individui. Secondo questa prospettiva, sono gli uomini a creare le istituzioni, ma queste retroagiscono ponendo vincoli e restrizioni, condizionandoli nei loro aspetti cognitivi e comportamentali (Bonazzi 2006). Sul finire degli anni settanta del secolo scorso le ricerche secondo questa prospettiva conoscono un nuovo impulso ed ulteriori approfondimenti che giustificano l'introduzione dell'etichetta di neoistituzionalismo.

Il tema dell'isomorfismo è particolarmente approfondito nell'ambito degli studi sul neoistituzionalismo, ed è stato indagato ad esempio da Meyer e Rowan (1977) in una ricerca sulle scuole americane, e dalle successive di Powell e Di Maggio

(1983, 1991) in diversi contesti istituzionali, in cui vengono affrontati i processi attraverso i quali organizzazioni dello stesso tipo tendono ad assomigliare sempre più tra loro adottando strutture, strategie e processi simili. I loro studi introducono il concetto di “campo organizzativo” inteso come sistema di organizzazioni che si influenzano reciprocamente: tutti gli elementi appartenenti al campo organizzativo sono allo stesso tempo oggetto e soggetto delle pressioni che si generano sul campo, e l'isomorfismo che si produce è l'esito di tali pressioni reciproche. Nella prospettiva neoistituzionalista, ogni individuo ed ogni organizzazione sono immersi in un contesto popolato da molteplici istituzioni pubbliche e private che incessantemente si influenzano, condizionano e controllano. In particolare le organizzazioni operano in un contesto che stabilisce normative e criteri di razionalità (definiti “miti razionalizzati”) ai quali devono conformarsi per poter continuare ad essere parte del sistema istituzionale. Le pressioni, che il contesto istituzionale esercita sulle organizzazioni affinché si adeguino ai criteri di razionalità prevalenti, sono il motore dei processi di isomorfismo. Secondo questa prospettiva, dunque, le organizzazioni assumono dal loro esterno i criteri di razionalità, ovvero le potenti regole istituzionali che ne orientano l'azione formale e visibile, ma parallelamente possono al loro interno svilupparne di proprie, spesso celate all'esterno, ad opera degli individui che ne fanno parte. L'isomorfismo, così come caratterizza le organizzazioni, si riproduce infatti per i singoli individui che a loro contribuiscono ad alimentare i processi di isomorfismo delle organizzazioni a cui appartengono. I processi di isomorfismo sono tanto più rapidi quanto più l'organizzazione dipende da risorse esterne e quanto maggiori sono l'incertezza e l'ambiguità dei suoi obiettivi (Bonazzi 2006).

La prospettiva neoistituzionalista di Powell e Di Maggio distingue l'isomorfismo in “competitivo”, quando riguarda la competizione per la sopravvivenza delle organizzazioni su un mercato, e “istituzionale” quando fa riferimento ai processi di legittimazione istituzionale in un determinato campo organizzativo (Powell, Di Maggio 1983; 1991). In base alle modalità in cui si manifesta, invece, gli autori distinguono l'isomorfismo in:

- “mimetico”, quando in situazioni di incertezza un'organizzazione osserva, analizza e imita altre organizzazioni nel suo stesso settore;
- “normativo”, quando la scelta di conformarsi a un modello dipende dalla consapevolezza della superiorità di un modello le cui regole, ritenute giuste e condivise da un'ampia schiera di attori del campo organizzativo, vengono fatte proprie;
- “coercitivo”, quando l'organizzazione è sottoposta a pressioni esterne, quali leggi, norme, o clausole contrattuali, dalle quali non può sottrarsi e che la obbligano a conformarsi;

Quello delle organizzazioni universitarie, in particolare in ambito europeo, è un “campo organizzativo” popolato da istituzioni presenti in alcuni casi da secoli nei diversi contesti nazionali ed internazionali. Il campo organizzativo delle *Higher Education Organizations* europee vede al suo interno svilupparsi parallelamente processi di isomorfismo sia competitivo, laddove come si è visto le organizzazioni

universitarie ed i centri di ricerca “lottano” per accaparrarsi i fondi ed i finanziamenti che nella scarsità di risorse possano consentirne la perpetuazione nel tempo; sia istituzionale, laddove le stesse reagiscono e si adattano alle pressioni del contesto al fine di migliorare la propria legittimazione ed il proprio posizionamento istituzionale.

Per quel che riguarda le modalità in cui si manifesta, per le organizzazioni universitarie nell’attuale composito e complesso contesto, è difficile distinguere tra le modalità coercitive, mimetiche e normative, che si presentano contemporaneamente e si intrecciano. E’ ad esempio possibile riconoscere nel processo di Bologna una serie di spinte coercitive che hanno portato i diversi sistemi nazionali ad adeguarsi a norme e regole con l’esplicita finalità di conseguire un quanto più omogeneo sistema universitario europeo. Le pressioni del contesto socioeconomico, quali la massificazione, la mercantizzazione e l’imprenditorializzazione dei sistemi universitari, creando situazioni di incertezza hanno portato invece le organizzazioni universitarie a muoversi secondo una modalità di istituzionalismo mimetico in cui i modelli organizzativi e le caratteristiche del lavoro accademico hanno preso a convergere e ad assomigliarsi, senza una regia unica e centralizzata, per rispondere spontaneamente a livello locale alle minacce che si manifestano a livello globale. I processi che in Italia hanno portato, come descritto nel paragrafo precedente, all’estensione delle prerogative e delle funzioni dei dipartimenti universitari ancora prima della riforma in corso, così come gli strumenti e le pratiche di valutazione adottati dalla Facoltà studiata nella ricerca di dottorato (che verranno descritti nel capitolo sei), sono invece un esempio di meccanismi di isomorfismo normativo, ovvero l’esito di spontanei meccanismi di cambiamento delle organizzazioni universitarie convergenti su modelli condivisi e ritenuti adeguati a fronteggiare le caratteristiche del contesto. Alcuni principi e valori derivati dal *New Public Management*, quali quelli della codifica, standardizzazione e classificazione della conoscenza sulle attività di didattica e di ricerca, e quelli del controllo, della valutazione e dell’accountability, hanno inoltre influito come una sorta di “miti razionalizzati” determinando potenti processi di isomorfismo organizzativo.

Nei prossimi paragrafi e soprattutto nel prossimo capitolo, accanto ai processi di isomorfismo istituzionale emergeranno inoltre alcune manifestazioni di processi di allomorfismo organizzativo generatisi internamente alla Facoltà studiata.

L’isomorfismo istituzionale verrà in rilievo sia come conseguenza di interventi normativi (la standardizzazione dei processi e le regole imposte da Ministero ed Ateneo) e della conseguente “reazione” organizzativa, sia come isomorfismo mimetico (processi e tendenze endogeni dovuti anche alla particolare area in cui opera la Facoltà, oltre che per reazione all’incertezza), sia come isomorfismo coercitivo (i sistemi di valutazione e le infrastrutture di conoscenza che retroagiscono sulle pratiche). Quest’ultimo aspetto è di particolare importanza anche perché in alcuni casi i sistemi di valutazione sono consapevolmente utilizzati per “forzare” alcuni meccanismi di convergenza e per ottenere il conformarsi a caratteristiche comuni delle varie sotto-

articolazioni organizzative. Facendo in particolare riferimento ai sistemi di valutazione interni alla Facoltà studiata come quelli della “ripartizione delle risorse” (cfr. paragrafo 6.5), sebbene l’incidenza dei sistemi sulla distribuzione complessiva delle risorse sia esigua e quasi simbolica (o forse proprio per questo motivo, per dare comunque peso e centralità alle pratiche di valutazione al di là degli aspetti collegati all’assegnazione di fondi ed al mero giudizio sull’oggetto di valutazione), essi vengono utilizzati ed aggiornati ogni anno per spingere gli attori a “conformarsi” a determinati standard e caratteristiche per i quali la convergenza è ritenuta necessaria. Il ricorrere a sistemi di valutazione per favorire processi di isomorfismo è la conseguenza di sperimentazioni all’interno della Facoltà, in cui si è emerso che per risolvere alcuni “nodi” organizzativi le direttive degli organi di governo non producevano risultati, così come le decisioni assunte dopo complesse mediazioni nell’ambito di commissioni costituite *ad hoc*. Laddove anche soluzioni apparentemente concordate e condivise non riuscivano, si è manifestata invece la potente azione conformatrice di alcuni aspetti “forzati” nel sistema di valutazione e ripartizione dei fondi. Anno dopo anno, valutazione dopo valutazione, le pratiche risentono dunque di una sorta di spinta alla conformazione, che gli attori centrali delle pratiche organizzative e valutative tentano di introdurre in modo incrementale per raggiungere obiettivi diversi da quelli strettamente legati alla valutazione.

L’allomorfismo organizzativo (Gherardi, Lippi 2000; chiavi interpretative mutuata dall’approccio della ecologia delle popolazioni organizzative), si manifesta nella forma della differenziazione/specializzazione dei vari livelli organizzativi (dipartimenti, raggruppamenti all’interno dei dipartimenti, commissioni, singoli insegnamenti) all’interno della Facoltà e dei vari ambiti disciplinari (aree scientifiche, gruppi di ricerca, corsi di laurea). Essa è determinata non soltanto dalle specificità delle famiglie scientifiche ma anche da elementi quali le imposizioni normative o le “mode” contingenti, la varietà dell’offerta didattica, le domande e gli orientamenti degli studenti. I molteplici livelli organizzativi ed ambiti disciplinari, pur condividendo ampie aree di sovrapposizione, tendono ad accentuare la specializzazione e la manifestazione di pratiche e attività proprie, con oggetti e routine in alcuni casi irriducibili a standard e caratteristiche comuni. In generale si può affermare che nell’organizzazione dei corsi, dei dipartimenti, della Facoltà, e nello svolgimento delle relative pratiche di didattica, ricerca, organizzazione, si manifestano un pluralità di approcci, di interessi e di orientamenti che portano ad una proliferazione dei livelli organizzativi, e ad una tendenza alla differenziazione (tra corsi, tra dipartimenti, tra aree) e specializzazione di ciascuno di essi.

In particolare, nei prossimi paragrafi verranno descritti alcuni studi ed esperienze intraprese nel sistema delle *Higher Educations Organizations* europee che racconteranno di processi di isomorfismo istituzionale prevalentemente normativi ed in parte coercitivi.

Nel prossimo capitolo, invece, dalle storie emergeranno sia alcune conseguenze di processi istituzionali imposti formalmente all'organizzazione studiata, sia processi di isomorfismo ed allomorfismo istituzionale generatisi nell'ambito del più ampio contesto della società della conoscenza.

5.2 Razionalizzazioni, classificazioni e tassonomie della conoscenza

5.2.1 La valorizzazione degli “intangibili” delle organizzazioni universitarie nella prospettiva UE

L'insieme delle pressioni e delle domande espresse dal contesto socioeconomico stanno portando le organizzazioni universitarie a maturare un bisogno di nuovi strumenti per comunicare e instaurare rapporti con gli stakeholders e di nuove forme organizzative per sopravvivere e riposizionarsi nei contesti locali, nazionali ed internazionali. A tale esigenza, che implica un profondo ripensamento dei modelli di *governance*, delle strategie, delle relazioni con i portatori di interessi, nonché dei processi di creazione e diffusione di conoscenza, da alcuni anni cercano di dare risposta in ambito sovranazionale gli studi e le esperienze promosse dalla Commissione Europea con la finalità di promuovere la “trasparenza, l'affidabilità e l'innovazione delle organizzazioni universitarie attraverso processi di valorizzazione degli asset intangibili e di accountability”. Tali studi segnalano che la pressione dei portatori di interesse sta portando a ripensare il concetto stesso di accountability e trasparenza, e che le *Higher Education Organizations* devono trovare strumenti che consentano loro di aprirsi alla visibilità ed eventualmente anche al contributo degli *stakeholders*, intesi non soltanto come studenti, ma anche come istituzioni, tessuto imprenditoriale, attori sociali del contesto, etc. . D'altra parte, ricorda la Commissione Europea, “*universities have a duty to their stakeholders to maximize the social return on the investment*” (European Commission 2003). Le organizzazioni universitarie del sistema europeo nel rapporto con i propri *stakeholders* e nel definire il loro raggio d'azione (territorio e comunità di riferimento, bacino d'utenza, rapporti con istituzioni ed imprese), nella società “più solida e meno liquida” ormai alle spalle, potevano contare su una sorta di rendita di posizione, che derivava dalla storia e dalla tradizione dell'Istituzione stessa (in Europa molto spesso addirittura secolare), sul peso nella società e sui legami stratificatisi nel corso del tempo, in alcuni casi sul “monopolio” di aree di conoscenza in riferimento ad un territorio o contesto. Ormai, invece, tali asset più che non contare più, sono da rivalorizzare, occorre ripensarli e gestirli strategicamente in un sistema di alta educazione che si fa sempre più competitivo e che, dopo avere travalicato i confini dei singoli stati, va oltre anche i confini europei in una dimensione di competizione mondiale per la creazione e la diffusione di conoscenza (European Commission 2003, 2005). Oltre all'accresciuta competizione tra università pubbliche, la pressione sulle organizzazioni di

educazione e ricerca tradizionali viene inoltre anche dal crescente numero di università e centri di ricerche privati e soprattutto dalle cosiddette “università elettroniche” che sempre di più, entrando nel mercato, erodono le “quote” e la visibilità delle istituzioni tradizionali. Nel contesto italiano, in un momento in cui le immatricolazioni iniziano a calare nonché di sempre maggiore scarsità di risorse, le università devono mettere a punto soluzioni che possano favorire l’attrattività nei confronti dei migliori docenti e ricercatori, degli studenti e dei finanziamenti. Mentre è dunque in corso la segmentazione dell’offerta universitaria e la proliferazione di istituzioni universitarie private e pubbliche, è necessario progettare ed adottare strumenti che consentano di offrire ai portatori di interessi una valida rappresentazione delle caratteristiche e dell’offerta delle organizzazioni universitarie (Sánchez, Elena 2006).

Da almeno venti anni, orientate dal più generale processo di *New Public Management* che ha investito tutte le organizzazioni pubbliche, sono in corso molteplici esperienze di razionalizzazione, codificazione, valutazione e comunicazione della conoscenza espressione del lavoro universitario. Tali esperienze, oltre che i tradizionali ambiti della ricerca e della didattica, prendono in considerazione anche quella che per le università è una funzione emergente, spesso definita “terza missione”, ovvero le modalità e gli impatti della presenza di un’università in un contesto socio-economico ed il rapporto che intrattiene con gli stakeholders (Oeu 2006). La grande quantità di dati ed indicatori che è esito dei processi di razionalizzazione può essere in parte impiegata per alimentare meccanismi di accountability con i portatori di interesse. Essa, lungi dall’essere improntata meramente alle tradizionali misure economico finanziarie, può essere orientata a rappresentare la conoscenza e gli intangibili che nel lavoro accademico sono particolarmente rilevanti. Se si considera inoltre la tendenza generale (come si accennerà per quel che riguarda gli asset intangibili in Austria, ma anche ad esempio in Italia con la direttiva della Presidenza del Consiglio del 2006 sul bilancio sociale) a favorire, anche per legge, l’introduzione di strumenti di rendicontazione che affianchino ai “classici” bilanci ed indicatori economico-finanziari altre misure che parlino in modo più completo dell’organizzazione (bilancio sociale, ambientale, partecipativo, di genere, etc.), e se ancora più in generale si pensa alla “bulimia” di dati ed indicatori che il governo delle organizzazioni richiede in tempi instabili e di sempre maggiore scarsità di risorse come quelli che stiamo vivendo, l’analisi e l’accounting degli asset intangibili per le università appaiono ormai come l’esito meno che di una moda e tendenza consenziale che di molteplici e convergenti spinte.

La valorizzazione della conoscenza e degli asset intangibili nelle università, nelle iniziative promosse dalla Commissione Europea, è esplicitamente concepita come necessaria per il posizionamento e la “competizione per le risorse in un contesto che richiede modelli innovativi di organizzazione e gestione e sempre maggiore trasparenza verso i portatori di interesse” (European Commission 2003; Sánchez, Elena, Castrillo 2009). La categoria concettuale e la definizione stessa di asset intangibili, dal mondo e dalla letteratura aziendale e della gestione ed organizzazione di impresa, dopo aver fatto fatica ad entrare nelle attenzioni della

ricerca universitaria, ed essere rimasta per tempo confinata negli studi e nella pratica aziendali, è ormai oggi riconosciuta, a seguito di molteplici analisi sostenute dalle istituzioni internazionali, come fattore di grande rilievo su cui impostare eventuali politiche pubbliche.

La Commissione Europea, nel 2002, come output di un progetto intrapreso a fine 1998 ha promosso l'elaborazione di linee guida per la gestione ed il reporting degli asset intangibili, *"Guidelines for managing and reporting on intangibles"* (Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002). In esso sono fornite le evidenze più significative delle applicazioni sperimentali del modello ad alcune aziende e *corporation* europee e, portando a sintesi e sistematizzazione le analisi e gli approcci teorici al capitale intellettuale, viene proposto un modello generale per la valorizzazione degli asset intangibili per imprese. A partire dalla pubblicazione di tale rapporto, numerosi sono gli interventi in cui viene esplicitamente sottolineato il contributo delle organizzazioni universitarie allo sviluppo della società e della economia della conoscenza anche attraverso la progettazione e l'adozione di processi e strumenti di accounting degli asset intangibili. Nel 2006 la Commissione Europea costituisce un gruppo di esperti che porta alla redazione ed alla diffusione a partire dal 2007 del rapporto *"Reporting Intellectual Capital to Augment Research, Development and Innovation in SMEs"* che, pur concentrandosi sulla possibilità di potenziare ancor più il motore socio-economico rappresentato dalle piccole e medio imprese attraverso la valorizzazione del capitale intellettuale, indica nel sistema universitario un attore fondamentale per maturare e sviluppare ulteriormente potenzialità e pratiche in questo campo.

Per quel che riguarda in particolare il lavoro sull'accounting degli asset intangibili nelle organizzazioni universitarie, a partire dal 2006 è attivo un *"Network of Excellence"* promosso dalla Commissione Europea per lo sviluppo di *"Policies for Research and Innovation in the Move towards the European Research Area"* (PRIME) che raggruppa alcune università e centri di ricerca al fine di elaborare, sperimentare e promuovere *"long-term research and shared infrastructures on policies for research and innovation"*. Nell'ambito del *network*, alcune università hanno dato vita al *"Observatory of European University"* (OEU) al fine di progettare, sperimentare e fornire al sistema universitario e di ricerca pubblica europeo adeguati strumenti per la *governance*. Quindici università e centri di ricerca di paesi dell'Unione hanno lavorato per sviluppare una cornice di riferimento nella quale includere una serie di indicatori per la valutazione degli asset intangibili riferiti alla ricerca ed alla "terza missione". E' inoltre tuttora in corso, come si vedrà nel prossimo paragrafo, la sperimentazione di uno strumento di reporting di alcuni indicatori predisposti per offrire una rappresentazione del capitale intellettuale delle università.

Con il più generale obiettivo di favorire una riflessione strategica sui modelli di governance, sul posizionamento e sulle relazioni delle Organizzazioni di Alta Educazione, e per tradurre in pratica le intenzioni di sempre maggiore trasparenza e competitività avviate con il *"Bologna process"*, i ricercatori che animano i lavori del *network* PRIME e dell'OEU hanno messo a punto uno strumento "aperto" di "descrizione" chiamato *"University strategic matrix"*, con l'ambizione di consentire a tutte le organizzazioni universitarie del sistema europeo di impostare strategie e

processi di organizzazione e gestione fondati sulla comunicazione e sull'interazione con i portatori di interesse. Per la costruzione della matrice, sono stati individuati gli ambiti tematici e le diverse strategie che le organizzazioni sono chiamate sempre più a curare con particolare riguardo alle attività di ricerca. In particolare, vengono individuati e argomentati i seguenti temi sui quali le università si devono misurare (Oeu 2006).

- *L'acquisizione di fondi e finanziamenti.* Le università sono sempre più chiamate a competere per acquisire le risorse necessarie alle loro attività. Mentre le risorse complessivamente sembrano ridursi, aumentano gli attori in gioco che competono per spartirselo. Le risorse, inoltre, non constano più soltanto di trasferimenti statali o comunque di finanziamenti pubblici, ma anche di contributi e donazioni di associazioni, privati e fondazioni, di finanziamento attraverso l'erogazione di master e corsi di alta formazione, di proventi da partnership e da commesse di privati etc. . Le risorse finanziarie, dunque, sono sempre meno certe e abbondanti, ma le modalità ed i canali per acquisirle sono sempre più numerosi e premieranno chi saprà meglio comunicare ed interagire con i portatori di interesse.
- *Le risorse umane delle organizzazioni universitarie.* Le risorse per le quali le università competono non sono solamente economiche. Le risorse umane di un'organizzazione universitaria sono le persone che la compongono, sia i docenti e i ricercatori (oltre che, il personale di supporto del cui lavoro si avvale), sia gli studenti che è in grado di attrarre. Il calo degli iscritti, tendenza negli ultimi anni generalizzata in Europa a seguito del calo della pressione demografica, impone inoltre un ripensamento delle istituzioni universitarie da luoghi di formazione per i giovani prima che si inseriscano nel mercato del lavoro a vere e proprie istituzioni di alta formazione e di long life learning in grado di accompagnare le persone nelle esigenze di formazione ed educazione nel corso di tutta la loro vita.
- *La produzione accademica.* Ovvero la produzione di conoscenza cristallizzata in pubblicazioni, articoli, ricerche, studi, brevetti.
- *La terza missione.* Ovvero la modalità di presenza e l'impatto dell'organizzazione universitaria nel contesto ecologico in cui è inserita. La relazione dell'università con il territorio e con il contesto socioeconomico di riferimento è l'esito della tradizione, delle strategie, del posizionamento nel mercato globale del sistema di alta formazione. Sebbene sia chiamata "terza missione" essa alimenta e condiziona in modo decisivo sia la didattica sia la ricerca. La terza missione si esprime infatti attraverso una molteplicità di aspetti "trasversali" quali l'offerta didattica di formazioni specialistica in ambiti produttivi e sociali particolarmente rilevanti per un territorio, il trasferimento e la disseminazione di conoscenze alle imprese ad agli attori del sistema economico, ricerche specifiche a supporto delle esigenze di particolari settori, il conseguimento di brevetti e licenze eventualmente messi a disposizione del mondo produttivo per lo sviluppo e l'industrializzazione e la generazione di spin-off per imprese nuove, la partecipazione degli appartenenti all'organizzazione al policy making.

- *Nuovi modelli di governance.* La competizione delle università per attrarre studenti, docenti, ricercatori, fondi e... visibilità, impone un ripensamento dei modelli organizzativi e di gestione. L'autonomia delle università, già da tempo realtà in alcuni sistemi universitari europei, ma in Italia solo spauracchio per anni agitato ideologicamente ed oggi per vie traverse in corso di progressiva introduzione, apre spazi alle università che sapranno coglierne le opportunità per cambiare il proprio modello organizzativo da burocratico-gerarchico ad un modello di governance aperto e partecipativo in grado di adattarsi "in tempo reale" alle evoluzioni ed alle pressioni del contesto socio-economico. Introdurre nuovi modelli di governance non significa quindi imporre pratiche di documentazione e rendicontazione delle attività sempre più sofisticate e pesanti, che si sovrappongono al lavoro ed alle attività core rischiando di sottrarre esse stesse risorse e di impoverire e mortificare il lavoro di docenti e ricercatori. Si tratta piuttosto di ripensare l'organizzazione delle università, di rinnovarne il rapporto con la società attraverso strumenti di comunicazione più leggibili e trasparenti, di consolidare il legame con tutti gli stakeholders, di concepire le università non come organizzazioni qualunque, ma come, evidentemente, organizzazioni fondate sulla conoscenza.

Nel modello della *OEU strategic matrix*, ciascuno di questi temi caratterizzanti le università è messo in relazione con cinque ambiti strategici che le organizzazioni del sistema universitario sono chiamate a presidiare:

- *autonomia*, ovvero la possibilità che l'università ha di poter decidere realmente della sua organizzazione, dei suoi componenti e delle sue risorse;
- *capacità strategiche*, ovvero la capacità di poter impostare le proprie strategie e di incidere sul futuro dell'organizzazione;
- *attrattività*, ovvero la capacità di attrarre risorse ancor più in una fase di "scarsità";
- *specializzazione*, ovvero gli elementi di distinzione propri dell'università nella didattica o nella ricerca riconosciuti come caratterizzanti di un particolare posizionamento nei contesti in cui opera;
- *Collegamento al territorio*, ovvero le reti di relazioni in cui l'istituzione è inserita e la vocazione locale o meno dell'azione organizzativa.

Il risultato dell'incrocio degli ambiti strategici e dei temi propri delle università è appunto la "matrice strategica" (cfr. Figura 5.1) in cui sono ordinate le domande chiave proposte come guida per una gestione strategica dell'Università. A ciascuna domanda chiave, nel sistema proposto, sono associati uno o più indicatori ritenuti in grado di poter rispondere alle domande e descrivere e rappresentare l'oggetto specifico di osservazione.

Figura 5.1 – University strategic matrix (tratta da *Observatory Of European University 2006*)

| OEU STRATEGIC MATRIX | FUNDING AUTONOMY | HUMAN RESOURCES | ACADEMIC OUTCOME | THIRD MISSION | GOVERNANCE |
|-------------------------------|--|---|---|---|--|
| AUTONOMY | <ul style="list-style-type: none"> • What is the degree of freedom the government enjoys in the use of government funding? • How significant is the portion of non governmental funding that goes to research? | <p>What freedom is there to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create new positions ? • recruit and allocate staff? • specify staff duties ? | <ul style="list-style-type: none"> • Does the research portfolio reflect the university's strategic choices of scientific fields or does it result mainly from national or European Framework? • What are the university degrees of freedom to evaluate the quality of Academic Outcomes? | <ul style="list-style-type: none"> • What are the university structures in charge of the management of relations with non academic partners (transfer office, etc.)? • What investments has the university realized in the process of its third mission (science parks, incubators, museums, etc.)? | <ul style="list-style-type: none"> • How much autonomy does the university have in elaborating its strategic plans? • What is the autonomy of the university in defining the content of the strategic plans, regarding external frameworks, procedures, priorities? • How much autonomy does each level have in the definition of a strategic plans ? |
| STRATEGIC CAPABILITIES | <ul style="list-style-type: none"> • What is the amount of resources devoted to research activity? • How diverse is the funding basis for research? | <ul style="list-style-type: none"> • What is the actual use of incentives and performance-linked rewards ? • What mechanism is available for steering research careers? • What are mechanisms to enable junior researcher to develop their own projects? | <ul style="list-style-type: none"> • What leverage does the university have to set scientific agendas in the various fields in which it is active? | <ul style="list-style-type: none"> • How is the third mission presented in the strategic plans ? • What us does the research staff make of the transfer office? | <ul style="list-style-type: none"> • To what extent does the university have the ability to make strategic decisions and resource allocations according to the strategic plans , and to follow up and readjust? • To what extent does the university have to implement innovative research areas according to the strategic plans? • To what extent can each level impact the strategic plans ? |
| ATTRACTIVENESS | <ul style="list-style-type: none"> • What is the fund-raising capacity of the niversity? • Which kind of external sources does the university attract? | <ul style="list-style-type: none"> • How Attractive is the institution for future and for qualified researchers? • How much attractive is the university for student and research students at PhD level? | <ul style="list-style-type: none"> • What scientific partnerships appear in the university's co-publications networks? • What are the university's partnerships as characterized by visiting fellows, non-local PhD, or the academic events it organizes? | <ul style="list-style-type: none"> • What laboratories of non-academic actors are located on the university premises? • What are the research collaborations with firms and non-academic public bodies outside the university premises? | <ul style="list-style-type: none"> • What is the structure of the budget by scientific fields and by type of research? • What is the structure of the university's own resources that are allocated to and derived from research by and type of research? |

| | | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--|---|--|
| <p>DIFFERENTIATION PROFILE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • What is the structure of the budget by scientific fields and by type of research? • What is the structure of resources that are allocated and derived from research by scientific fields and type of research? | <ul style="list-style-type: none"> • Is the institution clearly specialized in the training of PhDs? • What profile does the university choose for recruitment | <ul style="list-style-type: none"> • In which field does the university publish the major part of its scientific articles? • In which fields does the university publish the main parts of its Academic outcomes? • What are the main instances of academic recognition that have been awarded to university researchers? | <ul style="list-style-type: none"> • What are the main focal points of non academic collaboration for the university, in terms of industrial, cultural, and social relations? • What are the original/unique facilities and/or services located on the university premises and open to external actors? | <ul style="list-style-type: none"> • Does the content of its strategic plans distinguish the university from other institutions? |
| <p>TERRITORIAL EMBEDDING</p> | <ul style="list-style-type: none"> • What is the geographical origin of research funding? • What is the geographical origin of funding for young researchers? | <ul style="list-style-type: none"> • Are there mobility enhancing activities? • Is there regional support for training researchers? • Is there regional support for recruiting qualified researchers? | <ul style="list-style-type: none"> • What are the main geographical levels of scientific cooperation for the university? • Where do the university's PhDs students come from and where do they go to after completion of their PhD? | <ul style="list-style-type: none"> • What are the main geographical levels of the university's industrial relation? • What are the main geographical levels of involvement in policy and public debate for the university shaping regional/ national / international policies? • What structures of the universities are open to non-student public? | <ul style="list-style-type: none"> • What are the degrees of participation of the different actors at different territorial levels of negotiation and influence? • What are the needs to which (or objectives to which) the content is related to? |

Nel complesso è dunque messa a punto una guida metodologica ed un set di indicatori per una valutazione comparata ed un eventuale accounting delle organizzazioni universitarie. Nelle sperimentazioni della matrice strategica promosse nell'ambito dell'OEU si manifesta il tentativo di razionalizzare, sistematizzare e se possibile cristallizzare e codificare il lavoro delle organizzazioni universitarie al fine di impostare strategie su aspetti (in gran parte intangibili) che di solito sfuggono nel governo e nella gestione organizzativa, ed al fine di impostare processi di comunicazione ed interazione con i portatori di interesse sulla base di conoscenze che di solito sono ad essi precluse (Paletta 2006).

Degli studi e delle esperienze di accounting riferite in particolare alla prospettiva del "capitale intellettuale" si dirà nel prossimo paragrafo.

5.2.2 Il Capitale Intellettuale nell'ambito delle Higher Education Organizations

Ancor più di altri contesti, quello della ricerca pubblica e dell'università risulta particolarmente sollecitato dalla crescente attenzione al capitale intellettuale e, di conseguenza, al tema della valorizzazione e comunicazione della conoscenza e degli asset intangibili. Negli ultimi anni, dopo le prime ed embrionali esperienze sul finire degli anni novanta del novecento, ed a partire dal primo recepimento formale della materia nell'ambito comunitario con una serie di pubblicazioni specifiche sul ruolo dei sistemi universitari nella società della conoscenza (European Commission 2003, 2005), si sono sviluppate le prime sperimentazioni di attenzione specifica al tema.

Approfondire alcune di tali esperienze permette di comprendere come il tema del capitale intellettuale non sia una mera moda nella teoria e nell'analisi organizzativa e manageriale da trasporre dall'ambito aziendale all'ambito delle pubbliche amministrazioni e, nel caso in oggetto, ad una organizzazione universitaria. Sebbene infatti i primi riferimenti alla categoria concettuale di capitale intellettuale si siano avuti a livello di pratica e letteratura manageriale e aziendale (secondo la prospettiva analizzata nei primi capitoli della tesi da autori quali ad esempio Stewart, Sveiby, Lev, Edvinsson, etc.), ormai l'approccio del capitale intellettuale trova sempre più applicazioni anche nelle pubbliche amministrazioni, segnatamente proprio nel settore delle organizzazioni "ad alta intensità di conoscenza" come i centri di ricerca e le università. Sulla scia delle teorizzazioni indirizzate alla pratica organizzativo-manageriale delle aziende, ed in considerazione del sempre maggiore rilievo assunto dal tema, la Commissione dell'Unione Europea si è fatta promotrice ed ha commissionato studi specifici sul capitale intellettuale i cui esiti sono stati proposti come linee guida e raccomandazioni per le aziende che operano nel contesto del mercato europeo, e che hanno in un certo senso sancito formalmente l'interesse istituzionale e indicato una prossima transizione dalla fase pre-normativa a quella normativa della copertura del tema. A livello nazionale, inoltre, sono state avviate alcune sperimentazioni, tuttora in corso, per introdurre meccanismi che rendano obbligatorio per le università ed i centri di ricerca pubblici la rendicontazione degli asset intangibili. L'ingresso della tematica in ambito europeo, si potrebbe dire in un certo senso "l'istituzionalizzazione" ufficiale della categoria concettuale di capitale intellettuale, ha avuto come conseguenza un interessamento sempre maggiore del mondo accademico in un processo, in pieno corso, da una parte di studio e produzione scientifica dall'altro di integrazione nei sistemi di gestione e valutazione. Ovvero è sia aumentata la produzione di ricerche ed approfondimenti teorici sul tema, sia sono in corso sperimentazioni di adozione di strumenti di reporting del capitale intellettuale delle università a fini di gestione degli asset intangibili e di comunicazione istituzionale.

Come per il tema generale della valorizzazione degli intangibili, la Commissione Europea, già nel 2002, come output di un progetto intrapreso sin da fine 1998, ha

favorito l'elaborazione e la condivisione di linee guida per la gestione ed il reporting degli asset intangibili, "*Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual Capital Report)*". Nel rapporto sono fornite le evidenze delle applicazioni più significative del modello. Sempre con riguardo al capitale intellettuale, nel 2007 viene diffuso il rapporto "*Reporting Intellectual Capital to Augment Research, Development and Innovation in SMEs*" in cui, anche se il focus è sulla valutazione del capitale intellettuale per le piccole e medie imprese, viene riconosciuto il ruolo delle organizzazioni del sistema di alta educazione nella creazione in Europa di una economia fondata sulla conoscenza, incoraggiandole ad adottare a loro volta modelli di gestione ed accounting della conoscenza basati sul capitale intellettuale.

Oltre alla già approfondita "strategic matrix", uno di questi modelli è stato individuato nel "reporting del capitale intellettuale" di cui è in corso la sperimentazione in un gruppo di università guidato dalla Madrid Autonomous University. Alcune università del *network PRIME-OEU* hanno infatti progettato un "*Intellectual Capital Report for Universities*" (*ICU report*) avvalendosi di una selezione di indicatori tratti dalla più generale *strategic matrix*. Ovvero, partendo dallo studio del contesto in cui operano le organizzazioni universitarie e delle sfide e delle pressioni che devono affrontare, stanno focalizzando la loro attenzione in modo specifico sugli asset intangibili, proponendo un approccio basato sul Capitale Intellettuale.

Come già accennato, si segnalano inoltre alcune interessanti esperienze di attenzione al tema del capitale intellettuale, non soltanto sul piano delle iniziative comunitarie di indirizzo lasciate alla spontanea adesione delle organizzazioni universitarie, ma anche sul piano degli stati nazionali dal punto di vista normativo. Ad esempio in questi anni, come culmine del processo di riforma del sistema universitario austriaco, si stanno progressivamente introducendo strumenti di reporting del capitale intellettuale delle Università. Ogni anno il ministero preposto assegna il 20% dei fondi in base alla valutazione degli asset intangibili di ciascuna università e degli obiettivi di sviluppo ad essi associati. In tutte le sperimentazioni il tema dello studio, dell'analisi e della valorizzazione del capitale intellettuale delle *Higher Education Organizations* è considerato ancora più "attuale" che per altre tipologie di organizzazione. Da'altra parte, se il modello del capitale intellettuale è stato applicato nel corso degli ultimi anni a *corporation* e aziende, non solo a quelle erogatrici di servizi, ma anche a quelle prevalentemente impegnate nella produzione di beni materiali, tanto più può essere valido per organizzazioni ad alta intensità di conoscenza (e quindi di immaterialità) come le università.

Dopo l'esperienza, anche legislativa, del sistema universitario austriaco e dopo alcune altre esperienze nazionali (Cañibano, Sánchez 2004; Sánchez, Elena, Castrillo 2009), il processo di recepimento della materia nel mondo universitario, sia come oggetto di studio e ricerca, sia esso stesso come "pratica" da intraprendere, è dunque in pieno compimento.

In generale, quando si fa riferimento al capitale intellettuale, ci si riferisce ad asset intangibili, a valori appunto immateriali, ovvero a risorse ed attività particolarmente significative per organizzazioni come le università, i centri di

ricerca ed in generale per tutto il settore dell'*Higher Education*, organizzazioni i cui input ed output sono prodotti o processi di conoscenza ed in cui la "scatola nera" si alimenta di pratiche, norme, oggetti e artefatti fortemente connotati dalla loro immaterialità. Tuttavia, proprio per tale tipologia di organizzazioni, solo una minima parte delle risorse ed attività di conoscenza sono valorizzate e fino ad alcuni anni fa non esistevano esperienze specifiche di attenzione al tema (Cañibano, Sánchez 2004). Il modello del capitale intellettuale è proposto dagli studi in ambito UE come una strada per studiare ed approfondire le risorse ed i processi del lavoro accademico fortemente connotati dalla dimensione immateriale. Inoltre, le tre componenti del capitale intellettuale su cui gran parte della letteratura è concorde, così come tra l'altro recepito nei documenti promossi dalla Commissione Europea, ovvero capitale umano, capitale organizzativo e capitale relazionale, sono in grado di offrire una rappresentazione trasversale delle tre attività "core" delle università, ovvero la didattica, la ricerca e la terza missione (Oeu 2006).

Le elaborazioni teoriche e le esperienze promosse nell'ambito degli studi e delle sperimentazioni sopra riportati mettono alla prova di organizzazioni come atenei, facoltà, dipartimenti e centri di ricerca universitari il modello del capitale intellettuale, ovvero ne studiano, con un approccio integrato e multidisciplinare, le risorse eterogenee di conoscenza riconducibili alle tre classiche categorie individuate dalla letteratura scientifica di riferimento.

In generale, ma considerando alcune specificità delle organizzazioni di alta educazione, il capitale intellettuale consta di (Oeu 2006):

- capitale intellettuale umano, espressione delle capacità, delle abilità, della propensione all'innovazione, della cultura, dei valori, etc. degli attori del lavoro accademico;
- capitale intellettuale organizzativo espressione dei sistemi di norme e procedure, delle routine, dei sistemi informativi e dei database, delle tecnologie, dei marchi e brevetti, che vengono in rilievo nella ricerca e nella didattica;
- capitale intellettuale relazionale espressione delle reti di relazioni e di influenza con i principali stakeholder quali istituzioni, altre università e centri di ricerca, studenti, imprese, cittadini.

E' evidente che, dovendo adattarsi a rappresentare gli asset intangibili in un ambito come quello della ricerca e dell'alta educazione, nell'impostare un'analisi del capitale intellettuale nelle sue diverse componenti si debba tener conto di quelle che sono le "missioni" proprie delle organizzazioni universitarie. La sovrapposizione del modello del capitale intellettuale e della tripartizione delle attività universitarie pone dunque di fronte a diverse possibili strade di analisi e rappresentazione del capitale intellettuale dell'organizzazione (Oeu 2006; Sánchez, Elena 2006; Europea Commission 2006).

Una scelta possibile è quella di studiare separatamente, per la didattica, la ricerca e la terza missione, ciascuna delle categorie del capitale intellettuale, ovvero l'apporto del capitale umano, del capitale organizzativo e del capitale relazionale alla realizzazione di ciascuna missione. Il vantaggio di questo tipo di approccio

risiede nel mantenimento della tripartizione classica delle attività universitarie, e quindi in una visione delle organizzazioni universitarie, soprattutto da parte di non addetti ai lavori, più immediata e riconoscibile. Tale scelta si può tuttavia rivelare dispersiva, in quanto determina una proliferazione di indicatori e la ridondanza degli elementi di analisi. La schematizzazione diverrebbe troppo complessa e articolata (di fatto le tre componenti del capitale intellettuale per ciascuna delle missioni universitarie, per un totale di nove diversi report in parte sovrapponibili) e molti degli stessi indicatori dovrebbero essere ripetuti per le tre missioni o comunque perderebbero parte del loro senso se collegati solo ad una missione invece che al complesso delle attività universitarie.

Un'altra scelta possibile è quella che è stata compiuta negli studi, nei programmi e nelle sperimentazioni promosse in ambito PRIME-OEU nei quali il capitale intellettuale viene concepito come modello in grado di offrire una visione complessiva e integrata dell'organizzazione sia per esigenze di gestione sia per esigenze di comunicazione ed accounting con i portatori di interesse. In particolare, prendendo in considerazione tutti gli aspetti, la didattica, la ricerca e la "terza missione", e prevedendo l'accounting delle attività e delle risorse trasversalmente nelle categorie di capitale umano, capitale organizzativo e capitale relazionale, si perviene ad una rappresentazione complessiva delle organizzazioni universitarie. In tali lavori ed esperienze il capitale intellettuale, viene infatti proposto come un modello ermeneutico in grado di fornire una interpretazione articolata degli asset intangibili delle organizzazioni universitarie.

La tassonomia del capitale intellettuale per le università del modello PRIME-OEU è analoga a quella classica (descritta in modo dettagliato nel secondo capitolo e rappresentata nella Figura 5.2) mutuata dagli studi sul capitale intellettuale aziendale, ovvero prevede la scomposizione gerarchica del capitale intellettuale in categorie, componenti e indicatori. Naturalmente, per ogni livello, le denominazioni fanno riferimento alle caratteristiche specifiche delle organizzazioni universitarie (Oeu 2006).

Figura 5.2 – Categorie, Componenti, Risorse e Indicatori della tassonomia del Capitale Intellettuale per le organizzazioni universitarie (tratto da Oeu 2006)

| HUMAN CAPITAL |
|--|
| EFFICIENCY |
| Total funds for R&D / Number of researchers |
| Number of PhD students / Number of Researchers |
| Number of Researchers / Number of Administrative Personnel |
| OPENNESS |
| Number of visiting fellows from other universities/Number of Researchers (per field) (A. National, B. International) |
| Number of PhD students coming from other universities/Total number PhD students (per field) (A. Nat., B. Internat.) |
| ORGANISATIONAL CAPITAL |
| AUTONOMY |
| Amount of resources devoted to R&D / Total Budget (personnel cost is not included) |
| Structure of the Research Budget by scientific fields (by disciplines) |
| Amount of budget constraints (personnel cost + equipment cost) / Research Budget |
| Amount of research budget managed at the central level / Research Budget |
| Lump-sum for Research (A. Governmental funding, B. Non-governmental funding) / Total Funding for Research |
| Share of staff appointed through autonomous formal procedure (at the University level + by type, by field and by units) (consider procedures dealing with positions and academics) |
| Non-core funding / A. Total budget, B. Budget for Research |
| Thresholds imposed to fund-raising (including weight of tuition fees on total budget and incentives given to private donors to support research activities) |
| Structure of non-core funding |
| CODIFICATION OF KNOWLEDGE THROUGH PUBLICATIONS |
| Number of publications by disciplines / Total publications of the university |
| Number of copublications per field (6 Frascati levels) (A. National, B. International) |
| Number of citations of publications by discipline / Total publications of the university |
| Share of specialisation publication in a discipline compared to the total publication of the university. |
| Indicators of Production for books, chapters, e-journals, etc. |
| Indicators of Visibility for books, chapters, e-journals, etc. |
| CODIFICATION OF KNOWLEDGE THROUGH INTELLECTUAL PROPERTY |
| Number of active patents owned by the university (by field) |
| Number of active patents produced by the university (by field) |
| Returns for the university; licences from patents, copyright, (sum & % to non public resources) |
| Joint IPRs by university professors and firm employees |
| STRATEGIC DECISIONS |
| Existence of a Strategic Plan for Research |
| Existence of mechanisms to evaluate the Strategic Research Plan |
| Frequency |
| Brief Description of the process |
| RELATIONAL CAPITAL |
| SPIN OFFS |
| Number of Spin-offs supported by the university |
| Number of Spin-offs funded by the university and % above the total number of Spin-offs (funded + supported) |
| CONTRACTS AND R&D PROJECTS |
| Number of contracts with Industry (by field and by a competitive/non competitive classification) |
| Number of contracts with Public Organisations (by field and by a competitive/non competitive classification) |
| Funds from Industry / Total budget for Research |
| Funds from Public Organisations / Total budget for Research |
| KNOWLEDGE TRANSFER THROUGH TECHNOLOGY TRANSFER INSTITUTIONS |
| Existence of a Technology Transfer Institution |
| Checklist of activities of the TTI |
| Budget of TTI / Total budget of the university |
| KNOWLEDGE TRANSFER THROUGH HUMAN RESOURCES |
| Number of PhD students with private support / Total PhD students |
| Number of PhD students with public support / Total PhD students |
| PARTICIPATION INTO POLICY MAKING |
| Existence of activities related to policy making |
| Checklist of activities related to policy making |
| INVOLVEMENT INTO SOCIAL AND CULTURAL LIFE |
| Existence of special events serving social and cultural life of society |
| Checklist of special events serving social and cultural life of society |
| PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE |
| Existence of specific events to promote science |

Il primo livello di scomposizione della conoscenza, quello delle “categorie”, individua aggregazioni omogenee di informazioni e conoscenze definite in relazione alla fonte ed al luogo da cui sono tratte. Vengono in evidenza cioè le conoscenze detenute dai lavoratori accademici (capitale intellettuale umano), quelle diffuse sotto varia forma nell’organizzazione (capitale intellettuale organizzativo), e le conoscenze veicolate dalle interazioni e dalle transazioni che l’organizzazione universitaria intrattiene con soggetti esterni (capitale intellettuale relazionale). Il secondo livello della tassonomia della conoscenza specifica, all’interno di ogni singola categoria, le principali “componenti” (ad esempio la conoscenza codificata nelle pubblicazioni ed i contratti e progetti di ricerca e sviluppo, etc.) individuate in relazione alla natura della conoscenza stessa, al “supporto” che la incorpora o in cui è sedimentata, al livello di razionalizzazione e codificazione della conoscenza. Il terzo livello della tassonomia individua, per ciascuna componente costitutiva, le “risorse e attività di base” che la sostanziano (come ad esempio il numero di ricercatori e distudenti Phd provenienti da altre università, di brevetti, di attività proceduralizzate, di spin-off, etc.). Sono, questi, gli “elementi base” del capitale intellettuale di una organizzazione, individuati ad un livello di dettaglio tale da consentirne la valutazione. Gli elementi di base, in altri termini, sono le risorse suscettibili di misurazione attraverso, o per quel che riguarda le attività di conoscenza, sono i processi elementari in cui si esprime conoscenza. A ciascuna risorsa ed attività di conoscenza, inoltre, sono associati uno o più indicatori, come quelli riportati nella Figura 5.2 tratti dalla guida metodologica sull’*Intellectual Capital Report* dell’OEU.

La tassonomia sopra descritta, essendo l’esito di numerose esperienze di studio del capitale intellettuale sia dal punto di vista teorico sia dal punto di vista sperimentale, è la schematizzazione generalizzata proposta da PRIME-OEU come guida metodologica per le organizzazioni universitarie che decidessero di aderire ai progetti di promozione e comunicazione del capitale intellettuale. Le teorizzazioni, le sperimentazioni e le esperienze di applicazione condotte sono un eminente esempio di lavoro sulla conoscenza intesa come risorsa e come asset delle organizzazioni, secondo la prospettiva descritta nel capitolo due. Secondo l’approccio dell’*Intellectual Capital Report* la conoscenza è il principale asset di un’organizzazione (in questo caso specifico delle organizzazioni universitarie) ed in quanto tale occorre razionalizzarla, sistematizzarla, classificarla e se possibile codificarla e valutarla attraverso dati ed indicatori. Dalla tassonomia riportata nella Figura 5.2, tuttavia, pur considerando i limiti comunque sempre presenti in una generalizzazione, è evidente che tale tipo di prospettiva non riesce a tener conto di tutta la conoscenza che resiste alle razionalizzazioni o che è irriducibile alla cristallizzazione in dati ed indicatori. Si tratta della conoscenza processuale, che si manifesta nelle pratiche di lavoro e che è inscindibile da esse (secondo la prospettiva descritta nel capitolo tre) e che in quanto tale non può che essere studiata con un approccio diverso. In realtà il modello del capitale intellettuale nelle sue teorizzazioni più recenti e soprattutto a partire dal recepimento e dall’approfondimento nell’ambito delle istituzioni europee (Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; European Commission 2006; Sánchez, Elena 2007), al

livello base della tassonomia contempla accanto alle “risorse di conoscenza” quelle che sono definite “attività di conoscenza”(Oeu 2006). Se per risorse di conoscenza si intendono gli asset tangibili che esprimono conoscenza (brevetti, pubblicazioni, etc.) o gli asset immateriali comunque suscettibili di essere razionalizzati e cristallizzati in dati ed indicatori (progetti di ricerca, relazioni con i clienti ed i fornitori, etc.), per attività di conoscenza si intendono le conoscenze espresse dalla partecipazione e dalla interazione delle persone al lavoro che non sempre è possibile standardizzare ed esprimere in dati e che comunque laddove fosse in parte possibile porterebbe alla perdita di aspetti significativi di conoscenza. E' una conoscenza che il modello del capitale intellettuale integra al limite nella tassonomia, sottoforma di etichette e denominazioni che tentano di evidenziarne la presenza, ma che non essendo “gestibile” attraverso la materializzazione in indicatori tende inevitabilmente ad essere poco approfondita.

Nel prossimo capitolo, in una delle storie (cfr. paragrafo 6.6) verrà descritta l'applicazione del modello del capitale intellettuale per le università alla Facoltà universitaria oggetto di studio. Come si avrà modo di approfondire, il modello generale, adottato in una specifica organizzazione con le sue caratteristiche, le sue strategie, i suoi modelli organizzativi formali ed informali, si traduce in una tassonomia notevolmente articolata e dettagliata da cui si evincerà la necessità di integrare ulteriormente nel modello del capitale intellettuale lo studio delle “risorse” di conoscenza con lo studio delle “attività e pratiche “ di conoscenza”.

5.3 Reti di pratica e sistemi sociomateriali nelle organizzazioni universitarie

Le organizzazioni universitarie sono dei luoghi in cui, oltre agli studi ed alle elaborazioni teoriche su tutte le prospettive sulla società della conoscenza, nel corso del tempo sono state effettuate anche sperimentazioni dirette di approcci diversi al tema. L'adozione di strumenti di accounting degli asset intangibili e del modello del capitale intellettuale descritte nel paragrafo precedente sono solo alcuni esempi di studi teorici ed applicazioni pratiche condotti dalle organizzazioni universitarie.

L'Università è tradizionalmente un campo organizzativo che si presta alle riflessioni sulle pratiche di conoscenza. Le organizzazioni universitarie, ed in generale quelle del settore “educational”, più di altre si prestano a studiare “l'organizzare” piuttosto che “l'organizzazione”, il “tessuto organizzativo” in luogo dell'organizzazione intesa come struttura oggettiva dai confini precisi, i processi di formazione delle decisioni piuttosto che le decisioni prese (Gherardi, Strati 1997). Ad esempio negli anni settanta sono state il luogo in cui studiosi come Simon e come March e Olsen (Hess 1995) hanno potuto elaborare le loro teorie sulle decisioni e sul modello decisionale a “cestino dei rifiuti”, ed in cui Karl Weick ha iniziato a sviluppare la sua teoria sui legami deboli, l'*organizing* ed il *sensemaking*

(Weick 1976). Anche per le organizzazioni universitarie, studiare l'“*organizing*”, secondo la prospettiva introdotta da Weick (1979) così come sviluppata dal contributo di Cooper e Law (1995) in poi, significa sottolineare il processo che porta ad un esito invece che assumerlo come dato e studiare esso piuttosto che il risultato. In generale (cfr. capitolo uno), se dallo studio delle *organizations* si passa dunque allo studio dell'*organizing*, per lo studio della conoscenza analogamente il focus può spostarsi dal *knowledge* al *knowing* (Blackler, 1995, 2005; Gherardi, 2000, 2006), secondo la prospettiva che muove l'attenzione sulla dimensione pratica e sociale della conoscenza rispetto a quella materiale. Secondo tali approcci conoscere è usare la conoscenza, ovvero possedere conoscenza significa praticarla. E' questa la visione nella quale conoscenza e pratica sono inscindibili, e per la quale quindi il lavoro accademico può essere visto costruzione di conoscenze nella pratica. Le organizzazioni universitarie sono luoghi privilegiati in cui studiare i processi di *organizing* e *knowing* in organizzazioni a legami deboli (Weick 1976) tenute insieme in una sorta di “tessuto organizzativo” (Cooper, Fox 1990), ovvero in quello che Gherardi e Strati in un loro lavoro su un dipartimento universitario definiscono il “dominio immaginario dove idee, progetti, emozioni ed azioni o non azioni collettive si incontrano per dare il senso che gli attori organizzativi attribuiscono alla loro organizzazione quotidiana del processo di organizzare. Esso costituisce una mappa metaforica dei confini organizzativi dove il dentro ed il fuori consistono nella relazione reciproca di essere in relazione o di non esserlo e la relazione è socialmente costruita nei corsi di azione e nel relazionarsi immaginario con altri, è il luogo di produzione dell'ordine negoziato, degli scambi e dei processi di negoziazione dei significati e delle azioni congiunte. E' altresì il terreno delle reciproche socializzazioni e delle comprensioni delle razionalità che guidano le intenzionalità di una pluralità di comunità che in quella organizzazione vivono e che danno vita a quella specifica ed unica realtà organizzativa” (Gherardi, Strati 1997).

Nei prossimi due paragrafi verrà descritto il lavoro accademico descrivendone i contesti, le culture e le articolazioni organizzative, le reti, le comunità e le pratiche, che le storie riportate nel capitolo successivo tratte dal campo della Facoltà studiata si faranno carico di approfondire.

5.3.1 Articolazioni organizzative, culture e appartenenze multiple

Visto dall'esterno il mondo accademico sembra uniforme, i media, spesso anche le istituzioni e persino i portatori di interesse principali come gli studenti e le loro famiglie, parlano dei “professori universitari” come di una categoria omogenea. In generale, si tratta di un fenomeno che caratterizza tutte le aree professionali, tuttavia poche sono identificate in modo indifferenziato, ma allo stesso tempo così articolate e strutturate al proprio interno, come quella dei docenti universitari. Il fenomeno è noto e studiato nel mondo accademico, all'interno del quale si sono sviluppati dibattiti sulle ragioni delle differenze tra le varie collettività accademiche e tra i relativi modi di organizzarsi e di interpretare la professione (Moscati 1997; Moscati, Vaira 1997). Alcuni dibattiti attribuiscono la differenziazione alle

peculiarità epistemologiche delle diverse discipline che generano specifiche culture ed “ethos”, altri alla collocazione nell’organizzazione sociale dei distinti settori disciplinari, ovvero sulle richieste poste dalla società alle “discipline” e sulle funzioni che queste svolgono per “il sistema dominante di interessi dell’economia e della società” (Moscati 1997).

Nelle organizzazioni universitarie, oltre alla vasta ed articolata categoria dei docenti, si riconosce un’altra famiglia di attori che vi lavorano, quella dei funzionari e del personale tecnico amministrativo che, pur lavorando nei medesimi contesti di quella dei “professori”, segue logiche ed è caratterizzata da culture molto differenti. Vi è inoltre la crescente platea di lavoratori accademici non strutturati (assegnisti di ricerca, borsisti, collaboratori di cattedra, etc.) che spesso non viene coinvolta nei “ragionamenti” sull’Università e che pur rivendica il proprio ruolo indispensabile sia nella didattica sia nella ricerca.

Per disegnare una rappresentazione utile alla lettura delle “strutture” organizzative universitarie che tenga conto delle diverse famiglie di attori, si può ricorrere alle schematizzazioni “classiche” proposte da Mintzberg (1980), in base alle quali le organizzazioni universitarie possono essere assimilate a “burocrazie professionali”. Alcuni autori ad esempio, nei loro studi su atenei e dipartimenti (rispettivamente Arnaboldi, Azzone 2006 e Gherardi, Strati 1997), riferendosi alle configurazioni organizzative individuate da Mintzberg, le dipingono come “burocrazie professionali” in cui nelle diverse partizioni organizzative si sovrappongono personale docente e personale tecnico-amministrativo, che sono burocratiche senza essere centralizzate, e che sono caratterizzate da meccanismi di coordinamento che permettono il decentramento.

Utilizzando la configurazione di “burocrazia professionale” (cfr. Figura 5.3) anche per “leggere” la Facoltà universitaria oggetto di studio, la “base dei professionisti” è costituita sia dai docenti coinvolti nelle pratiche dell’organizzare e con ruoli chiave nel sistema di *governance* organizzativo (partecipazione a commissioni, gruppi di lavoro, consigli ed altri organi collegiali), sia dai docenti (ed i non strutturati) coinvolti solo nelle attività base della didattica e della ricerca, sia dagli esponenti del personale tecnico amministrativo che interagiscono direttamente con gli studenti (come ad esempio i membri della segreteria amministrativa). Essi svolgono il lavoro relativamente liberi dalla gerarchia organizzativa e dai propri colleghi. Il coordinamento si realizza attraverso le competenze e le conoscenze sulle modalità di lavoro apprese negli anni di inserimento nel contesto accademico, e per quel che riguarda in particolare i docenti anche attraverso le competenze insite nell’*ethos* professionale. La base (operativa) dei professionisti individuata secondo la configurazione proposta da Mintzberg è dunque molto grande e la struttura organizzativa che ne consegue è decentrata sia verticalmente sia orizzontalmente.

Nella configurazione della burocrazia professionale, la “linea” (direttori di dipartimento, presidenti di corso di laurea, etc.) è costituita dagli stessi professionisti, i docenti, gli unici in grado di poter esercitare autorità e potere (nel caso specifico delle organizzazioni universitarie più propriamente “autorevolezza”)

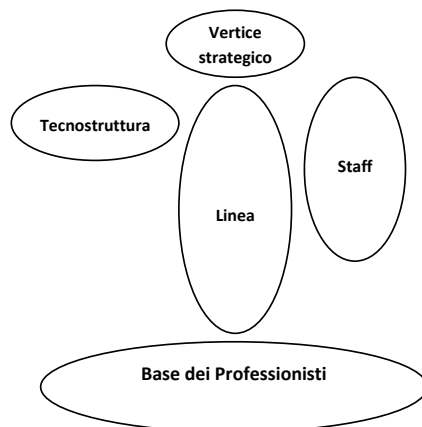
sull'ampia base della burocrazia professionale, che si occupano delle attività di gestione e che condividono il lavoro amministrativo ed organizzativo con la base attraverso la costituzione di commissioni, gruppi di lavoro, progetti, *task force*.

La "tecnostuttura" (costituita ad esempio dal Nucleo di valutazione di Facoltà e dal gruppo di coordinamento e monitoraggio dei corsi di laurea) è minima, in quanto il complesso e differenziato lavoro dei professionisti non può essere facilmente formalizzato e standardizzato né agevolmente sottoposto a pianificazione e controllo delle prestazioni. E' tuttavia questa, come si vedrà, una funzione emergente del lavoro accademico che è svolta ad opera di uffici di facoltà e ateneo ed ancor più dalle strutture del ministero che si occupano della razionalizzazione e sistematizzazione del lavoro accademico ai fini della standardizzazione e valutazione delle attività di ricerca, didattica. Da questo punto di vista, il lavoro della tecnostuttura interna ad una facoltà è prevalentemente quello di recepire le norme e gli standard, promuoverne l'adozione e fungere da collegamento tra le strutture di regolazione esterne e l'organizzazione.

Se la tecnostuttura ha un esiguo numero di componenti, al contrario la struttura di "staff" (uffici di presidenza e di dipartimento, strutture per le relazioni internazionali ed istituzionali, commissioni di scopo, strutture di supporto per servizi specifici di Facoltà, etc.) è ampia ed articolata, e rappresenta la partizione organizzativa in cui maggiormente lavorano insieme i docenti ed il personale tecnico-amministrativo. E' la partizione che svolge prevalentemente il lavoro burocratico, che si occupa dell'adempimento delle norme e degli aspetti formali dell'organizzazione e della gestione.

Il "vertice strategico" dell'organizzazione (il Preside, il Consiglio Amministrativo, il Consiglio di Presidenza e per certi versi come attore collettivo il Consiglio di Facoltà) è costituito dagli stessi "professionisti", e dunque nel caso di una facoltà dai docenti, che in questa partizione svolgono prevalentemente il lavoro organizzativo e che agiscono sulle altre partizioni organizzative non soltanto attraverso deliberazioni formali ma anche attraverso meccanismi di influenza.

Figura 5.3 -La configurazione organizzativa della *burocrazia professionale* (tratto da Mintzberg 1980)



La configurazione organizzativa di una facoltà universitaria letta attraverso la struttura della burocrazia professionale ideal-tipizzata da Mintzberg può essere integrata da una descrizione di quella che è la partizione organizzativa più rilevante e numerosa, ovvero la base dei “professionisti del lavoro accademico”, che a sua volta all’interno risulta essere notevolmente articolata.

La frammentazione delle discipline, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti a proposito delle generali tendenze delle *Higher Education Organization*, ha come conseguenza nelle organizzazioni universitarie come una facoltà la “tribalizzazione” delle conoscenze e la stratificazione in ogni ambito disciplinare di logiche di potere indipendenti dalla gerarchia e dall’organizzazione formale. La tribalizzazione comporta logiche di inclusione e di esclusione, definisce appartenenza e concorre a delimitare le aggregazioni informali accademiche in nicchie, campi, comunità che solo incidentalmente possono corrispondere alle aggregazioni formali dei dipartimenti, dei corsi di laurea o delle cattedre. (Angermüller 2010). Durante l’etnografia, non solo direttamente ed esplicitamente nelle interviste, ma anche in modo evidente nelle pratiche di lavoro quotidiano, gli attori del campo hanno rimarcato la loro “appartenenza multipla” a diversi livelli organizzativi e ambiti che caratterizzano il lavoro accademico, che per quel che riguarda solo quelli formalmente rilevabili è possibile ricondurre:

- alla “cattedra”, ovvero al settore ed alla materia specifica in cui si insegna, espressione diretta dell’impegno didattico e spesso in larga parte anche della ricerca (che pur tuttavia non si limita ad essa);
- al corso di laurea, che ha implicazioni principalmente sui contenuti trasferiti con la didattica, ma anche in parte sull’inquadramento organizzativo dei docenti;
- al dipartimento, per il quale l’appartenenza ha implicazioni sulla ricerca e sull’organizzazione con particolare riguardo all’assegnazione ed alla gestione dei fondi;
- all’area scientifica ed al settore disciplinare di riferimento che viene in rilievo naturalmente nella formazione dell’ethos del docente ed incide profondamente sulle modalità e sulle tematiche di ricerca;
- alla specifica Facoltà ed all’Ateneo, a cui vengono associati il “sentimento” della storia e della tradizione a cui si appartiene.

In alcuni attori prevale il senso di appartenenza all’area scientifica, in altri più al dipartimento, per qualcuno alla Facoltà o prevalentemente all’Ateneo che più degli altri livelli formali sono caratterizzati o meno da visibilità e prestigio, i più vivono le appartenenze inconsapevolmente e riescono ad identificarle soltanto se interrogati esplicitamente, e c’è addirittura chi rimpiange i vecchi “istituti” che, pur risentendo della figura e del peso dei “baroni”, erano “più diretti ed espliciti coagulatori di cultura organizzativa e creavano senso di appartenenza nel bene e nel male”.

Le culture organizzative, che sono parte della conoscenza sedimentata nel tempo (Boisot 1999, Kunda 2000), sono ancorate ai diversi e coesistenti livelli

organizzativi che per ogni attore influenzano sia il “cosa si apprende” sia il “dove si apprende” sia il “come si apprende”. La creazione, la diffusione e l'apprendimento della conoscenza avvengono in ogni ambito disciplinare ed in ogni articolazione organizzativa in cornici valoriali e pratiche differenti. L'osservazione, la socializzazione, l'esperienza, l'apprendimento della conoscenza necessaria al lavoro accademico avvengono attraverso la pratica all'interno di comunità dai confini sfumati nelle quali vengono coinvolti attori con partecipazioni multiple (Angermüller 2010).

5.3.2 Reti di pratiche, comunità, arene e palcoscenici del lavoro accademico

Come in tutte le organizzazioni universitarie, ad ogni livello organizzativo formale o informale della Facoltà corrisponde un “grappolo” di comunità di pratiche. Il lavoro accademico è agito da una pluralità di comunità, legate l'una all'altra in reti, di cui fanno parte attori e oggetti caratterizzati da appartenenze multiple.

In generale è possibile ricondurre il lavoro accademico a tre famiglie di pratiche (Gherardi, Strati 1997; Moscati 1997; Oeu 2006, Angermüller 2010), le pratiche della didattica, della ricerca, e dell'organizzare, interrelate l'una all'altra sia all'interno della stessa tipologia sia tra le diverse tipologie. È difficile infatti identificare degli aspetti così fortemente caratterizzanti ciascuna famiglia tanto da distinguerne nettamente l'una dall'altra. Le pratiche sono sovrapposte ed intrecciate e la classificazione nelle tre famiglie è perlopiù funzionale ad esigenze espositive.

Le reti di pratiche legate alla ricerca, ovvero le pratiche di lavoro accademico attraverso le quali gli attori apprendono il lavoro di elaborazione, aggregazione e creazione di conoscenza, attengono ad aspetti quali ad esempio “come si diventa ricercatori”, “come si scelgono gli argomenti di ricerca”, “come si fa ricerca”. In esse vengono in rilievo i relativi oggetti materiali e immateriali, i riferimenti simbolici e i flussi di conoscenza che determinano “l'interesse” dell'interesse di ricerca, la predisposizione dei prodotti di ricerca (teorie, modelli, prototipi, esperimenti, paper, libri, etc.), le modalità di comunicazione degli output, gli ambienti ed i contesti in cui si situa la ricerca. Nel corso dell'osservazione etnografica e delle interviste condotte sul campo della Facoltà sono state raccolte voci che riportano considerazioni ricorrenti sul lavoro sulla conoscenza nell'ambito delle attività di ricerca. Ad esempio, sia nelle interviste, sia nel corso delle osservazioni etnografiche, gli attori segnalano la differenza tra: ricerca che nasce dal basso, ovvero che trae origine da una spontanea curiosità intellettuale liberamente coltivata, approfondita e poi elaborata secondo i canoni della ricerca scientifica; e ricerca innescata dall'alto, ovvero subornata da altri docenti della cattedra, del gruppo, e del dipartimento, dall'interesse per concorsi o da “mode” dell'ambito scientifico di riferimento. Viene inoltre manifestata diffusamente la preoccupazione per aspetti quali la conservazione ed il riutilizzo del patrimonio di conoscenze che ogni ricercatore

della Facoltà detiene ed apporta nel lavoro accademico quotidiano, e le modalità di formazione dei giovani ricercatori attraverso l'interazione con gli attori esperti e la partecipazione nelle pratiche¹⁶.

Le reti di pratiche legate alla didattica, ovvero le pratiche di lavoro accademico attraverso le quali gli attori apprendono a trasmettere le conoscenze agli studenti ed a verificarne il trasferimento ed in cui vengono in rilievo i relativi luoghi, strumenti e modalità d'interazione tra attori, attengono ad aspetti quali ad esempio, il “come si diventa docenti”, il “come si è docenti”, il “come si fa il docente”. Nel corso dell'osservazione etnografica e delle interviste condotte sul campo della Facoltà sono state raccolte voci che riportano considerazioni ricorrenti sulla didattica e sul lavoro sulla conoscenza. Ad esempio, gli attori si esprimono: sul modo in cui si diventa docenti, manifestando preoccupazione sui processi di cooptazione che rischiano di escludere un'ampia platea di soggetti il cui contributo al lavoro accademico potrebbe invece essere rilevante; sulla staticità e frammentarietà delle “culture organizzative che bloccano l'evoluzione, l'apertura e il miglioramento della Facoltà”; sulla didattica che dovrebbe maggiormente trarre alimento dalle conoscenze elaborate e create nella ricerca; sulla necessità di fare in modo che la conoscenza trasferita agli studenti abbia un valore aggiunto rispetto a quella che si può trovare sui libri o sulle pubblicazioni¹⁷.

Le reti di pratica dell'organizzare attengono ad aspetti quali ad esempio il “come si sta nella Facoltà”, il come si è “professori tra altri professori”, la partecipazione dei docenti alle occasioni di confronto e decisione collettive ed

¹⁶ “La ricerca, sempre, dovrebbe innestarsi da una curiosità intellettuale che si fa poi studio e approfondimento. Se invece è innescata dall'alto, se si viene chiamati a dare il proprio contributo su ciò che non si ha reale interesse, diventa veramente un lavoro come un altro, se non si risolve addirittura in un copia-incolla...”. P.P.

“Nella scelta degli argomenti e dell'oggetto di ricerca nessuno si può dire libero. Consapevolmente o inconsapevolmente la ricerca è determinata dalle mode, dalle convenienze, da meccanismi per l'accesso a finanziamenti, dai percorsi di carriera. Proprio come la valutazione della ricerca, che è oggi la più importante sfida che riguarda l'università. Ma libera o non libera la ricerca, così come la valutazione, è sicuramente sempre un male minore della sua assenza”. G.A.

“Purtroppo l'organizzazione universitaria pone l'accento sulla didattica e sulla ricerca, in alcuni casi sulle relazioni, ma non su accumulazione e gestione delle conoscenze e sulla formazione dei nuovi ricercatori. C'è dunque un enorme patrimonio di conoscenze che rischia di andare perduto con turn over, quando cioè tanti docenti non potendo più partecipare al lavoro quotidiano non potranno più trasferire tutte quelle conoscenze che non si è potuto in alcun modo salvare”. G.B.

¹⁷ “Nei processi di cooptazione si rischia di privilegiare i più fedeli o comunque coloro che eseguono ordinatamente gli adempimenti piuttosto che realmente i più validi ma indipendenti. Si perpetuano così delle logiche e degli aspetti, anche di cultura organizzativa, che bloccano l'evoluzione, l'apertura e il miglioramento della Facoltà”. E.L.

“Nonostante tutti gli sforzi diretti ed indiretti, anche normativi, di legare la ricerca e la didattica, quest'ultima rimane prevalentemente troppo teorica. La maggior parte della conoscenza che entra e che viene gestita e poi diffusa in università è dunque la conoscenza “dei libri”, una conoscenza che non si arricchisce in Facoltà e che probabilmente gli stessi studenti non frequentanti potrebbero apprendere a casa... E' come se troppo spesso non ci fosse un valore aggiunto tra conoscenza in entrata e conoscenza in uscita... La conoscenza e tutto il patrimonio di intangibili sviluppato nella ricerca difficilmente riesce a confluire nella didattica per farla essere viva”. P.P.

“L'insegnamento dovrebbe sempre e comunque essere legato alla ricerca. L'insegnamento senza ricerca è trasmissione acritica e fredda del sapere”. V.A.

alle attività di *governance* (organizzazione, gestione, valutazione, comunicazione, codifica delle conoscenze in dati ed indicatori, popolamento dei sistemi informativi, etc.). Tale componente del lavoro accademico, come visto nei paragrafi precedenti, è sicuramente quella meno conosciuta non solo dall'opinione pubblica in generale, ma spesso anche dai portatori di interesse (studenti, famiglie, istituzioni, etc.). E' proprio questa tuttavia la parte emergente delle pratiche di lavoro accademico, quella che progressivamente assorbe maggiore tempo e risorse, quella che spesso addirittura si impone alle stesse didattica e ricerca. A riguardo, sul campo gli attori si esprimono e si confrontano continuamente su aspetti quali: la burocratizzazione del lavoro accademico ed il peso sempre maggiore che le pratiche dell'organizzare assumono rispetto a quelle della didattica e della ricerca anche nel determinare l'autorevolezza e la reputazione organizzativa degli attori; la pretesa managerializzazione del lavoro accademico a scapito del tempo e dell'impegno da dedicare all'insegnamento ed alla ricerca; il "sacrificio" di una parte esigua dei membri dell'organizzazione che si fanno carico di un lavoro spesso oscuro di cui poi beneficiano come *free riders* tutti i membri dell'organizzazione; l'accumulazione di dati espressione della conoscenza legata alle pratiche di didattica e di ricerca che richiede un imponente lavoro di codifica, elaborazione, gestione; la gestione della complessità crescente delle organizzazioni universitarie che porta a svilire i meccanismi di decisione e di governance tradizionalmente democratici a favore di pochi attori che incidono realmente sui processi decisionali e sulle deliberazioni poi formalmente o informalmente avallate da tutti¹⁸.

¹⁸ "La stratificazione delle riforme, lungi da ottenere gli obiettivi specifici che di volta in volta ci si proponeva, sta portando alla burocratizzazione del lavoro universitario. E' questo l'effetto sostanziale dei cambiamenti degli ultimi 20 anni: prima c'erano i maestri, l'università era incardinata sugli individui e l'organizzazione era un contorno; oggi, invece sempre di più prevale l'organizzazione". E.L.

"La cosa più difficile del lavoro in università non è progredire nelle conoscenze del proprio settore di ricerca e di didattica, ma capire come ogni giorno guadagnarsi spazi e reputazione nei confronti dei colleghi, guadagnare e mantenere un posizionamento, rimanere ben inseriti in reti e contesti organizzativi, gestire tutto il lavoro di organizzazione, il lavoro di reperimento dei fondi, di documentazione che la burocratizzazione progressiva richiede". A.G.

"Nel corso degli anni e delle riforme si è venuta a creare una grande confusione sul ruolo organizzativo, da distinguere ovviamente da quello nella didattica e nella ricerca, del docente... qui il docente fa tutto! Anche perché nell'incertezza le prassi sfondano! E anche perché infondo, molti docenti vogliono fare i manager...". M.T.

"Lavoro il 10% per l'organizzazione nel senso stretto del termine e il 90% per la Facoltà intesa nel senso burocratico". E.M.

"Impegno organizzativo che grava solo su una parte del corpo docente, su coloro che accettano di farsi carico di responsabilità spesso su basi volontaristiche e che comunque scontano molto tempo sottratto alla ricerca, e il doversi portare dietro il peso di molti *free riders*...". F.S.

"Fino a qualche tempo fa l'università davvero non era un posto di lavoro come un altro. La ricerca e soprattutto l'insegnamento, erano vissuti con entusiasmo, come una missione a cui si aveva avuto la fortuna ma anche la responsabilità di essere chiamati. Negli ultimi anni il susseguirsi delle riforme e una generale tendenza allo snuotamento delle professioni intellettuali sta portando l'università a diventare un posto di lavoro come un altro. Il lavoro si sta impiegando a parte che per quel 20 - 25 % dei docenti che vivono la Facoltà ben oltre l'impegno istituzionale minimo richiesto, che partecipano e che devono portarsi dietro con fatica tutti gli altri per cercare di "fare organizzazione". F.S.

Le pratiche della ricerca così come quelle della didattica sono profondamente influenzate dall'ambito e dal settore scientifico disciplinare, tanto che per un'organizzazione articolata come la Facoltà studiata non è possibile individuare pratiche esemplificative che le rappresentino e siano generalizzabili. Le pratiche dell'organizzare, invece, coinvolgendo trasversalmente soggetti afferenti a diverse aree disciplinari ed essendo per certi versi indipendenti dalla conoscenza tecnico-scientifica specialistica che invece prevale nelle pratiche di didattica e di ricerca, si prestano maggiormente a generalizzazioni sulle modalità di lavoro nelle organizzazioni universitarie e nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza. Le pratiche dell'organizzare per questo motivo sono state individuate in modo prevalente per rappresentare gli aspetti ricorrenti, le tipologie ed il posizionamento degli attori, le modalità di partecipazione ed interazione, i flussi di conoscenza, delle pratiche del lavoro accademico descritte nelle storie del capitolo sei.

Di seguito si riportano alcuni di tali aspetti generali che verranno trattati in modo specifico nel prossimo capitolo.

Alle tre famiglie di pratiche di didattica, ricerca ed organizzazione corrispondono altrettante "arene" nelle quali gli attori interpretano diversi ruoli e seguono differenti traiettorie di posizionamento. Considerare le famiglie di pratiche come "arene" nelle quali gli attori interpretano ruoli diversi significa guardare alla dimensione collettiva e cooperativa del lavorare insieme in un contesto in cui il lavoro è partecipazione ed interazione di attori che ha luogo come una "rappresentazione teatrale" messa in scena giorno dopo giorno. Significa dunque guardare alle pratiche del lavoro accademico come *performance* che si caratterizzano per l'uso collettivo dello spazio e per il ritmo collettivamente dato al tempo, e che hanno luogo in contesti in cui le coreografie, le scene, gli artefatti, le interazioni, si riproducono e vengono mutate dagli attori nel riprodurle (Gherardi, Bruni 2007). Il lavoro accademico, come ogni campo d'azione della vita sociale (Goffman 1959; Manning 2008), può essere visto come un insieme di palcoscenici su cui, usando la metafora teatrale, gli attori si muovono e rappresentano una "scena", dove si attengono a quanto prescritto dal loro ruolo formale, a cui corrisponde sempre un "retroscena", dove si esprimono secondo il ruolo che ricoprono *de facto* nelle pratiche.

Studiando gli attori del campo si è rilevato che i ruoli ricoperti nelle arene e nelle scene/retroscena, nonché le traiettorie di posizionamento che ciascuno di essi segue nelle diverse tipologie di pratiche, sono decisamente distinti, ovvero uno stesso attore con un ruolo ed un posizionamento particolarmente centrale

"Il processo decisionale è bloccato.... si parla troppo si decide poco o comunque decidono in pochi". E.M.

"Pur nella adeguatezza del modello di governance e dello stile di gestione attualmente presente in Facoltà, con la ricerca del consenso, le decisioni demandate alle commissioni, etc. occorre riflettere se poi realmente viene conseguito l'obiettivo della democraticità o se piuttosto le decisioni prese in commissione (da tre, quattro elementi) non siano poi troppo velocemente e superficialmente ratificate dal Consiglio di Facoltà...". F.T.

in una famiglia di pratiche non è detto che abbia un posizionamento altrettanto centrale, o comunque un ruolo rilevante, in altre tipologie di pratiche.

Mutuando un'espressione usata da Hutchins (1995) per descrivere i ruoli che reciprocamente i membri di un equipaggio di una nave si riconoscono, le esperienze di "navigazione nel mondo accademico" si rivelano indipendenti in ciascuna delle tre famiglie di pratiche. Uno stesso membro dell'organizzazione occupa nel tempo posizioni diverse in ognuna delle comunità di cui è partecipe pur rimanendo unico e medesimo il posizionamento formale che gli è attribuito (fascia, incarico, inquadramento gerarchico). Ci sono inoltre attori che di fatto fanno parte di comunità senza essere formalmente inseriti nei corrispondenti gruppi organizzativi, quali possono essere ad esempio le commissioni di scopo create per occuparsi di determinati aspetti dell'organizzazione, della didattica e della ricerca, e nelle quali pur non essendo stati nominati ufficialmente sono di chiamati a dare il proprio contributo.

Uno stesso attore, dunque, nelle arene della didattica, della ricerca e dell'organizzazione, compie esperienze di navigazione e segue traiettorie differenti che lo portano progressivamente ad un posizionamento "dalla periferia al centro" delle comunità. Ad esempio, per quel che riguarda le pratiche di didattica con il passare del tempo aumenta gradualmente l'accumularsi di conoscenza e consapevolezza sull'insegnamento nonché la maggiore centralità di posizionamento degli attori nelle comunità e la maggiore visibilità e facilità di confronto con gli studenti¹⁹; tale proporzionalità rispetto al tempo non è così evidente per la ricerca e per le pratiche organizzative per le quali le traiettorie di apprendimento, ed il conseguente posizionamento degli attori, disegnano percorsi perlopiù non lineari, in molti casi indipendentemente dal tempo di inserimento nella pratica ed in alcuni casi dipendenti da fattori esogeni (a proposito dei quali si dirà nel proseguo descrivendo la "quarta arena").

Le pratiche di ricerca hanno comunità che è più difficile individuare ed i cui confini sono più sfumati e che solo in alcuni casi si limitano alla cattedra, e che molto più spesso coinvolgono trasversalmente attori del dipartimento o ancora più tipicamente dell'area scientifica di riferimento. Il posizionamento centrale nelle comunità di pratica che producono ricerca non attiene dunque necessariamente a quei membri che lo detengono nelle comunità di pratica della didattica, ma anche in questo caso l'esperienza, il tempo e la storia della presenza nelle comunità hanno una incidenza notevole sul posizionamento degli attori. Esso è inoltre influenzato dal settore di ricerca, dai finanziamenti

¹⁹ "E' nelle lezioni che, soprattutto i primi anni e poi progressivamente, il docente definisce il proprio ruolo. La lezione prima ancora che essere un confronto con gli studenti è un confronto con se stessi". "Il ruolo del docente si forma e si delimita nella relazione con gli studenti L'identità matura e si consolida con la ricerca.. l'appartenenza si crea nel confronto con altre università e Facoltà". M.F.

disponibili, dai canali di comunicazione dei risultati, dall'impatto scientifico e sociale delle ricerche.

L'organizzazione e la "governance" della Facoltà sono poi un'altra "arena" nella quale gli attori si cimentano, e nella quale spesso mettono a frutto il peso conquistato nelle altre due. Nell'ambito organizzativo alcune volte guadagnano il centro della comunità anche attori che non necessariamente lo sono nelle pratiche di didattica e di ricerca. Mentre ogni organizzazione universitaria ed in particolare ogni ambito disciplinare ha sistemi consolidati di trasferimento delle conoscenze disciplinari sia tra i membri sia ai nuovi inseriti, non esistono analoghi *training* per apprendere il lavoro organizzativo. Per apprendere i "trucchi per cimentarsi in tale arena", i membri dell'organizzazione devono osservare e fare esperienza per anni. L'osservazione, la socializzazione, l'esperienza della conoscenza necessaria al lavoro nelle pratiche organizzative avviene attraverso un lungo apprendistato di partecipazione ed interazione che porta a far emergere come attori con un ruolo ed un posizionamento rilevante soltanto un numero esiguo di docenti (Angermüller 2010). Ad esempio, nell'organizzazione studiata, tali pratiche vedono protagonisti non più di un quarto del totale dei membri della Facoltà; gli altri sono perlopiù relegati a spettatori, se non volontariamente defilati e/o marginali. A riguardo, è stato interessante rilevare come l'appartenere alla tipologia degli "attori defilati", o a quella dei "protagonisti" sia determinato in parte da un elemento teoricamente "esogeno" alle dinamiche di Facoltà, i quali maturano in quella che chiameremo "quarta arena".

Alle arene ed ai palcoscenici della didattica, della ricerca e dell'organizzazione, per quel che riguarda per lo meno la Facoltà studiata (che ha alcune particolarità rispetto alle altre per il tipo di conoscenze su cui si fonda), se ne aggiungono quelli di una quarta famiglia, quella che gli attori calciano nei rispettivi ambiti di vita professionale e delle reti di "potere" e di influenza ai quali partecipano all'esterno della Facoltà²⁰. Un'intensa e riconosciuta attività professionale, infatti, da una parte può essere uno dei motivi che spinge alcuni attori, se non ad un disimpegno dalla vita organizzativa, sicuramente a non inseguire un protagonismo a vantaggio del tempo e delle risorse da dedicare alle attività esterne, dall'altra può essere una chiave per guadagnare peso all'interno di essa, sia per il riconoscimento diretto dei colleghi, sia sfruttando interventi ed influenze esterne. In generale è stato interessante rilevare come l'attività professionale o comunque extra-accademica sia considerata dai più un'attività di arricchimento complessivo della figura del docente, in un tempo in cui "i convegni e i corsi sono ormai svuotati e inutili"

²⁰ "E' una questione aperta... se da una parte ci sono alcuni docenti che hanno interesse a stare nell'università esclusivamente per motivazioni di prestigio e visibilità che portano a rendimento con attività professionali, e che non socializzano in dipartimento e Facoltà, bisogna anche tenere presente che per alcuni profili l'attività professionale è fondamentale ai fini dell'aggiornamento e della formazione continua, per acquisire un patrimonio di conoscenze che poi viene riversato nella didattica". V.A.

e la scarsità di risorse del sistema universitario non consente utili attività di scambi con altre organizzazioni universitarie nazionali ed internazionali. Per alcuni esponenti di aree particolarmente legate a settori professionali, essa viene addirittura ritenuta indispensabile per l'aggiornamento ai fini della didattica e della ricerca. Sebbene tale "arena" possa apparire esterna all'organizzazione, il peso che può rivestire conferma l'approccio al lavoro accademico come lavoro che avviene in comunità di pratica, categoria concettuale che non a caso implica confini organizzativi piuttosto sfumati (Lave, Wenger)²¹.

In ognuna delle pratiche attraverso cui si dipana l'attività accademica, siano esse espressione della didattica, della ricerca o dell'organizzare, il contenuto di conoscenza *embodied* negli attori o inestricabilmente vincolato all'interazione tra gli attori che avviene in un determinato contesto (Suchman 1987), è probabilmente la porzione più importante delle conoscenze che servono al lavoro. Le conoscenze che permettono di lavorare sono prevalentemente il frutto dell'apprendimento "situato" all'interno delle pratiche e dal punto di vista organizzativo sono conoscenze distribuite tra i vari attori (umani e non umani). Il ruolo che i docenti vivono nelle pratiche sono infatti solo in minima parte conseguenza della conoscenza intesa come presunta competenza teorica nei vari settori, ma sono strettamente legati a una conoscenza pratica. Così, ad esempio, ogni docente e ricercatore, in genere nei primi anni del proprio inserimento in ogni pratica di lavoro in Facoltà vive in una condizione di "partecipazione legittima periferica" (Wenger, Lave 1991) attraverso cui gli attori da poco inseriti hanno la possibilità di contribuire alle pratiche stesse, di apprendere e di alimentare la formazione del proprio *ethos* professionale. Per mezzo della partecipazione, infatti, gli attori si appropriano delle conoscenze necessarie al lavoro nel particolare contesto e settore in cui sono inseriti, sia attraverso lo studio di materie, materiali didattici e di ricerca etc. che circolano in tali contesti, sia ancor di più attraverso il senso di appartenenza e l'identità (nel bene e nel male...²²) che si creano con il graduale inserimento. La

²¹ "La cosa più difficile del lavoro in università non è progredire nelle conoscenze del proprio settore di ricerca e di didattica, ma capire come ogni giorno guadagnarsi spazi e reputazione nei confronti dei colleghi, guadagnare e mantenere un posizionamento, rimanere ben inseriti in reti e contesti organizzativi, gestire tutto il lavoro di organizzazione, il lavoro di reperimento dei fondi, di documentazione che la burocratizzazione progressiva richiede". A.G.

²² "Bisogna cercare in tutti i modi di spezzare un meccanismo culturale che si perpetua.. inseriti nei meccanismi consolidati dopo decenni di stratificazione le identità e le inclinazioni, le attitudini, le stesse speranze di cambiamento dei docenti rischiano di perdersi..Anche i giovani ricercatori sembrano irreversibilmente condannati alla progressiva spersonalizzazione.. dopo anni e anni di gavetta accompagnata da dura critica e persino lotta culturale contro le difficoltà, le asimmetrie e le ingiustizie del sistema è facile perdersi nella propria parte, e continuare poi a recitarla per sempre nel teatrino dell'università. Quando si sale di qualche gradino è facile poi iniziarsi a sentire proprio come quelle "primedonne" che si erano subite con tanta ostilità e perpetuare situazioni e meccanismi di cui ci si era sentiti vittime. D'altra parte è singolare sentire le presunte primedonne di oggi raccontare episodi, di vita universitaria in generale e organizzativa della Facoltà in particolare, di 30 anni prima e riconoscerli come i meccanismi che loro stessi, senza accorgersene, oggi mettono in atto nei confronti dei destinatari dei racconti. E purtroppo, ancor peggio, si va con il retro pensiero a un futuro in cui gli ascoltatori di oggi racconteranno domani mentre a loro volta saranno protagonisti degli stessi contenuti...". P.P.

localizzazione così stretta dell'apprendimento nelle pratiche sociali non è un principio che vale solo per i membri da poco inseriti in una comunità, ma è in generale la fonte che alimenta la conoscenza di tutti gli attori che partecipano alle pratiche accademiche in cui continuamente acquisiscono, trasformano, ricreano, sedimentano conoscenza.

Partecipare ad una pratica di lavoro accademico è per i membri della Facoltà un modo di acquisire conoscenza in azione, ma anche un modo per muoversi nel tempo all'interno di essa e di ricoprire diversi ruoli ed interpretare in modo molteplice la propria parte a seconda delle "competenze organizzative" apprese. Il ruolo degli attori nei contesti organizzativi osservati e nelle pratiche che in essi hanno luogo è dunque conseguenza della loro "storia" sedimentatasi nel tempo e del posizionamento "relazionale" nei confronti degli altri membri delle comunità, che determinano il relativo mutamento (maggiorazione) di responsabilità, visibilità, peso organizzativo e riconoscimento. Il "riconoscimento" dei colleghi" è uno degli aspetti che Latour (2007), in analogia a quanto fatto per l'autorevolezza dei giudici nell'ambito del Consiglio di Stato, definirebbe un "oggetto di valore" che cambia continuamente nel corso del tempo del lavoro accademico in base all'esperienze ed ai processi di apprendimento che si stratificano²³.

L'apprendimento degli "*skills*" disegna un movimento dalla periferia al centro (anche se in alcune pratiche non c'è un centro o forse più propriamente ci sono più centri o dei centri "mobili"). Ad esempio è emblematico citare alcuni aspetti emersi dall'osservazione etnografica del Consiglio di Facoltà. Nelle pratiche dell'organizzare" i docenti di terza fascia, i cosiddetti "ricercatori" (mentre per i cosiddetti "non strutturati" del lavoro accademico, che nelle pratiche organizzative non si può dire che siano periferici perché in realtà sono praticamente inesistenti, il problema neanche si pone!) vivono in una tipica condizione di partecipazione legittima periferica e non si espongono direttamente (in tutti i Consigli di Facoltà osservati, tranne in un caso che li riguardava direttamente, la loro partecipazione è stata totalmente periferica e indiretta e rari sono stati gli interventi persino nei Consigli di Dipartimento); partecipano piuttosto dei movimenti e dei gruppi che si coagulano intorno alla rispettiva cattedra o al dipartimento fornendo il loro contributo in tali contesti, contributo che al limite viene poi veicolato e socializzato al resto della comunità da membri più "centrali". Analogamente nella ricerca, con riguardo soprattutto alla scelta dell'ambito su cui lavorare, il loro posizionamento nelle comunità è piuttosto defilato (ma molto intenso nella produzione di paper e

²³ "...l'autorevolezza cambia di seduta in seduta e durante l'intera vita trascorsa al Consiglio in funzione delle cause e dei dossier a causa del continuo processo di rimescolamento, trascinarsi, e frantumazione dei pareri in attrito tra loro, ben molati e levigati come ciottoli da persone che si vedono costantemente e che alla lunga finiscono con il riconoscersi con quel misto di rispetto, eguaglianza, indifferenza ed autonomia che caratterizza le relazioni dei monaci in un convento, e collaborano senza vincoli di gerarchia, essendo impegnati nello stesso compito intellettuale" (Latour 2007).

podotti di ricerca), mentre nelle pratiche di didattica hanno un ruolo centrale, soprattutto nella preparazione dei materiali e nelle pratiche di trasferimento delle conoscenze agli studenti. In tutti i casi, comunque, è evidente come la formazione e l'apprendimento della conoscenza necessaria al lavoro accademico non sia qualcosa che avviene "in teoria", a "tavolino", sui libri e sui materiali di ricerca (o comunque lo è in modo residuale, anche per conoscenze altamente teoriche come quelle che "maneggiano" gli attori dei contesti accademici). L'apprendimento è eminentemente apprendimento sociale e situato in un determinato contesto: la conoscenza che "serve" nei contesti accademici è sia conoscenza tecnico-scientifica, ma è anche una conoscenza fondamentalmente relazionale e profondamente legata alle pratiche.

5.3.3 Le organizzazioni universitarie come sistemi sociomateriali ed ambienti tecnologicamente densi

Per studiare un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza come una Facoltà universitaria, come visto nei paragrafi precedenti, è necessario prendere in considerazione lo sfondo, ovvero la dimensione istituzionale storica e culturale in cui il lavoro accademico prende forma con le sue pratiche che traducono regole e culture preesistenti e sedimentate nel tempo, nonché norme e valori di una più ampia società in un determinato tempo. Oltre a collocarsi nel "macro" in un determinato contesto istituzionale, nel "micro" le pratiche lavorative e la partecipazione ed interazione degli attori non prendono forma in uno spazio vuoto, bensì ciascuna si situa in un ambiente con determinate caratteristiche e determinati oggetti e infrastrutture (Gherardi, Bruni 2007).

Studiare l'ambiente, gli oggetti, e le tecnologie che mediano le interazioni degli attori nel contesto accademico significa studiarlo come un sistema sociomateriale.

In generale, sebbene gran parte della letteratura sociologica fino a qualche anno fa ignorava o trascurava la "materialità" delle interazioni tra soggetti, tutte le pratiche sono sempre e ovunque sociomateriali. Nei processi lavorativi e nelle pratiche dell'organizzare la materialità si manifesta in ogni aspetto, da quelli visibili come gli stessi corpi degli attori, i vestiti, le stanze, le scrivanie, le sedie, i tavoli, gli edifici, i telefoni, i computer, i libri, i documenti, le penne, etc., e quelli meno visibili come i dati e le informazioni "digitali", le voci, l'energia elettrica che fa funzionare le macchine, etc. . Nonostante la sua pervasività, tuttavia, la sociomaterialità è spesso ignorata dalla teoria organizzativa, e di conseguenza non sempre viene presa in considerazione nelle analisi e negli studi (Orlikowski 2007).

La materialità delle pratiche di lavoro è un aspetto determinante anche in un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza come una facoltà universitaria in cui i contenuti di conoscenza del lavoro e l'apprendimento sono il frutto della distribuzione di conoscenze, capacità e competenze all'interno di un complesso sistema di interazioni tra individui, artefatti ed ambiente (Engestrom 1997, 2001).

Le reti di pratica del lavoro accademico sono popolate da una molteplicità di oggetti che mediano le interazioni e che sono scambiati incessantemente tra gli attori orientando i flussi di conoscenza. Ad esempio, facendo riferimento alle famiglie di pratiche individuate nei paragrafi precedenti si possono individuare oggetti materiali e immateriali come:

- gli oggetti della didattica quali “la voce” ed il “corpo” usati dal docente per trasferire le conoscenze, i libri e le dispense, il programma stampato dell’insegnamento, gli articoli di giornale, i computer, le *slides*, il proiettore, il gesso e lavagna, i curricula dei corsi, il programma dei vari insegnamenti etc.;
- gli oggetti della ricerca quali i paper di ricerca nelle varie versioni e forme, (dal foglio bianco su cui iniziare a scrivere agli appunti, le *release* dei *working paper*), le memorie di dati, articoli e documenti, i computer, i software di elaborazione, gli oggetti specifici di ogni campo di ricerca, etc.;
- gli oggetti delle pratiche dell’organizzare, quali i database e le infrastrutture di conoscenza in cui le attività di didattica e di ricerca sono cristallizzate in dati ed indicatori, i sistemi di valutazione, i sistemi di ripartizione delle risorse, le norme, gli organigrammi, i programmi didattici e di insegnamento, la carta dei servizi, etc. .

Per oggetti, o meglio per attanti non umani che popolano le pratiche nell’accezione della teoria dell’*actor network* (Callon 1986; Latour 2005), oltre alle “cose” ed alle “strutture” materiali si possono dunque intendere anche gli argomenti ed i concetti ricorrenti nella vita organizzativa, tali da essere determinanti in gran parte delle pratiche. Ad esempio, nella Facoltà studiata, alcuni concetti sono così dibattuti, considerati come punti di riferimento e continuamente oggetto di interventi, da poter essere considerati una sorta di “piccole ossessioni” (ruolo università nella società della conoscenza, internazionalizzazione, attrattività nei confronti degli studenti, *placement* dei laureati nel mondo del lavoro, tradizione e reputazione dell’organizzazione, enfasi sui sistemi di valutazione, partecipazione al policy making, etc.), ovvero come “quasi-oggetti” onnipresenti nelle pratiche.

Un elenco esaustivo di oggetti nell’accezione più ampia è comunque impossibile da redigere tanto che quando si studiano le pratiche può essere utile individuare quelli che Latour (2007) chiama “oggetti di valore” (cfr. capitolo tre), ovvero gli oggetti, relativamente intesi come artefatti, strutture informative, norme, principi e valori della cultura organizzativa, concetti ricorrenti, che in modo rilevante determinano i flussi di conoscenza all’interno della pratica e mediano la partecipazione e l’interazione dei vari attori nelle reti, e che sono essi stessi apportatori di conoscenza nelle pratiche.

Da quest’ultimo punto di vista, infatti, prendere in considerazione la materialità delle pratiche non significa solo studiare i processi di mediazione degli oggetti nelle interazione tra individui (un oggetto che viene scambiato, un database in cui qualcuno memorizza dati e qualcun altro se ne attinge, etc.), ma anche far emergere la conoscenza che in essi è incorporata. Parte della conoscenza che circola nelle pratiche, infatti, nel tempo si sedimenta in oggetti, infrastrutture,

tecnologie, che insieme a routine, regole, procedure, convenzioni, strategie vanno a costituire quello che Polanyi definiva cornici interpretative nelle quali gli attori agiscono (Polanyi 1966). Nelle cornici prende posto tutta quella conoscenza che circola nell'organizzazione e che è allo stesso tempo il frutto della sedimentazione dei processi di apprendimento individuali e organizzativi che avvengono al suo interno, e la materia prima che gli stessi membri giorno dopo giorno, pratica attraverso pratica trasformano nel lavoro accademico. Gli strumenti, gli artefatti, gli oggetti, le infrastrutture che organizzano i dati e la conoscenza che fanno parte delle cornici interpretative non sono semplicemente usati, ma sono assimilati e abitati dagli attori, ne guidano il comportamento, svolgono una potente azione normativa e morale (Polanyi 1966).

La conoscenza nelle organizzazioni universitarie è dunque distribuita tra professori, personale tecnico-amministrativo, studenti, docenti e ricercatori di altre organizzazioni ma anche tra database, infrastrutture informative, materiali didattici, prodotti della ricerca, aule e corridoi, bacheche, librerie, desktop reali e virtuali, regolamenti e statuti, culture organizzative, etc. . L'approccio della cognizione distribuita (Cole, Engestrom 1993; Hutchins 1995) approfondito nel terzo capitolo è dunque da questo punto di vista particolarmente utile per studiare la conoscenza in una organizzazione come una facoltà universitaria. Partendo dall'approccio della cognizione distribuita, ovvero dalla conoscenza come prodotto della mutua interazione tra persone, artefatti e contesto socio-culturale, è possibile introdurre il concetto del *distributed learning*, ovvero dell'apprendimento distribuito (Barr, Tagg 1995) in sistemi nei quali i membri si sostengono vicendevolmente ed in cui a nessun individuo (insegnante o allievo) si chiede di conoscere tutto. In questa impostazione, oltre ad essere confermata l'enfasi sulle risorse esterne alla mente e la sua inscindibile relazione con le altre entità del mondo esterno sia fisico che sociale nello sviluppo della conoscenza, tutti gli attori di un sistema contribuiscono ad una conoscenza collettiva condividendo le proprie informazioni con l'ambiente circostante che può essere un contesto reale, come ad esempio un'aula o un laboratorio, oppure un contesto virtuale come un sistema collaborativo *web based*.

Un approfondimento particolare, che alcune storie riportate nel capitolo successivo si faranno carico di riportare, meritano inoltre i database, i sistemi informativi ed in generale le numerose "infrastrutture di conoscenza" che ormai permeano le pratiche del lavoro accademico in ogni loro aspetto, da quelli per la documentazione dell'attività didattica (gestione esami e lauree, carriere degli studenti), a quelli di programmazione dell'attività didattica, di documentazione dei prodotti della ricerca, dei curricula degli studenti, oltre a quelli del ministero, di Ateneo e di Facoltà legati alla valutazione. Ormai non c'è pratica accademica nella quale non intervengano infrastrutture di questo tipo, che alla lunga introducono aspetti di razionalizzazione e standardizzazione delle stesse, oltre che di sedimentazione di conoscenze in routine organizzative. Sia le pratiche di didattica (slide e dispense informatizzate, comunicazione con gli

studenti con la web cattedra, proiettori, *notebook* etc.), sia le pratiche legate alla ricerca (strumenti di laboratorio, *repository* dei prodotti della ricerca, comunicazioni informatizzate con la comunità scientifica di riferimento, etc.), sia le pratiche che attengono più propriamente all'organizzazione (sistemi informativi per la gestione e la valutazione) sono progressivamente invase dalla informatizzazione e si caratterizzano per il ruolo sempre più preponderante delle tecnologie.

Nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza in generale ed i contesti universitari in particolare, il ruolo delle tecnologie diventa sempre più preponderante, e l'azione degli attori umani, la loro interazione, ed i flussi di conoscenza sono sempre più mediati da artefatti tecnologici. Tali sistemi, tali oggetti tecnologici configurano la Facoltà studiata ed in generale le organizzazioni universitarie come un "ambiente tecnologicamente denso" (Gherardi, Bruni, 2007). Come approfondito nel terzo capitolo, gli ambienti tecnologicamente densi sono contesti in cui si attivano l'azione congiunta e il coordinamento di soggetti umani e oggetti tecnologici, in cui interazione umana e mediazione tecnologica tengono insieme ciascuna pratica e le collegano tra di loro in reti. Negli ambienti lavorativi tecnologicamente densi, le tecnologie sono sia oggetti del lavoro sia elementi di relazione e mediazione tra conoscenze e attori, e si instaura un reciproco condizionamento tra tecnologie che influiscono sul contesto lavorativo e sulla strutturazione delle attività, e pratiche di lavoro che modellano l'uso e la funzionalità delle tecnologie.

CAPITOLO 6

PRATICHE E RETI DI CONOSCENZA IN UNA FACOLTÀ UNIVERSITARIA

Nel capitolo sono riportate storie di apprendimento, creazione, sedimentazione, utilizzo e diffusione di conoscenza in una facoltà universitaria, che raccontano come, sul campo, gli approcci proposti dai diversi filoni si sovrappongono e si intrecciano, consentendo di cogliere diversi aspetti sul modo in cui le conoscenze individuali e organizzative si formano, su come sono sottoposte a processi di razionalizzazione e appropriazione e su come si produce l'apprendimento. Le storie si concentrano su come l'organizzazione usa "la conoscenza che ha di sé" dispersa in innumerevoli fonti e luoghi e indagano la formazione delle reti di pratiche, gli attori umani e non umani che le popolano, i diversi tipi di conoscenza che circolano nelle pratiche ed il funzionamento del sistema di "cognizione distribuita" su cui si regge il lavoro accademico.

Ogni storia si articola in: una "presentazione", che sintetizza gli argomenti in oggetto ed i principali riferimenti teorici; una introduzione, in cui viene presentato il "contesto" in cui le pratiche si situano; lo svolgimento della storia, nel quale sono riportati frammenti narrativi rilevanti tratti dal campo (nel testo riportati in corsivo) a cui sono associate considerazioni che legano le osservazioni empiriche alle suggestioni tratte dalla teoria; "alcuni temi emergenti dal campo" che identificano gli aspetti più rilevanti della singola storia.

Le prime quattro storie sono esposte secondo un criterio cronologico e le descrizioni degli eventi sono ordinate in base al tempo in cui sono avvenute e sono state osservate o ricostruite. Le ultime due storie si sviluppano secondo un criterio processuale, ovvero sono costruite intorno alle fasi delle procedure associate alle pratiche studiate.

In tutte le storie, comunque, oltre alle pratiche osservate direttamente, sono descritte per quanto possibile anche le pratiche che hanno avuto luogo diacronicamente, ovvero in altri luoghi ed in altri tempi da quelli direttamente osservati, ma che ciò nonostante producono conoscenza che irrompe nelle pratiche e contribuiscono ad orientarne in modo decisivo il flusso.

Le storie consentono di analizzare e portare alla luce una molteplicità di temi tra i quali: il lavoro ad alta intensità di conoscenza che viene "rappresentato" in scene e retroscena (Goffman 1959; Manning 2008); la partecipazione, le interazione e le traiettorie di apprendimento e posizionamento degli attori nelle pratiche (Wenger, Lave 1991; Gherardi 2006); i sistemi di knowledge management (Nonaka, Takeuchi, 1995; Wiig 1999; Nonaka, Von Krogh, Voelpel 2006; Strang 2010) e meta-knowledge management (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001); la polifonia organizzativa (Hazen 1993; Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009); la sensible knowledge (Ewenstein, Whyte 2007; Strati 2007; Gherardi 2009d); gli attori frontiera, gli oggetti polisemici, e le conoscenze liminari nelle reti di pratiche (Star,

Griesemer 1989; Wenger 2000; Latour 2007; Trompette, Vinck 2009; Star 2010); le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza come ambienti tecnologicamente densi (Gherardi, Bruni 2007; Gherardi 2008); la *databazization* delle conoscenze, le memorie interna e le conoscenze ridondanti (Bowker, Star 1999; Mongili 2007); il tessuto organizzativo (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006); la cognizione distribuita (Hutchins 1995) e le cultura (Boisot 1999; Kunda 2000); le appartenenze multiple degli attori nelle organizzazioni complesse ad alta intensità di conoscenza (Star, Griesemer 1989; Vinck 2007); le pratiche discorsive e i discorsi come oggetti delle pratiche (Foucault 1972; Alvesson, Kärreman 2000; Heracleous e Hendry 2000; Craig, Jones, Stablein 2004; Riad 2005); la prospettiva “Strategy as a practice” (Jarzabkowski, 2004; Whittington 2006; Jarzabkowski, Seidl 2008; Rasche, Chia 2009); il viaggio e la traduzione di un’idea in pratica (Czarniawska 1995); l’apprendimento organizzativo attraverso la traduzione e la creazione di conoscenze (Gherardi, Lippi 2000; Landri 2000; Gherardi, Nicolini 2004); i diversi tipi di conoscenza in circolazione nella pratica a seconda del contesto in cui si situa (Suchman 1987); la traslazione e l’apprendimento delle conoscenze (Czarniawska, 1995; Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004); la codifica, classificazione, standardizzazione delle conoscenze (Bowker, Star 1999); la razionalizzazione e cristallizzazione delle conoscenze secondo una prospettiva che privilegia le risorse e gli asset intangibili dell’organizzazione traducibili in dati ed elementi rappresentabili e classificabili (Edvinsson, Malone 1997; Sveiby 1997; Stewart 1997, 2001; Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; European Commission 2003, 2005, 2006; Oeu 2006).

6.1 Il “foro” di Facoltà: conoscenza tacita distribuita e polifonia organizzativa

6.1.1 Presentazione

La storia studia le pratiche che hanno luogo all'interno del Consiglio di Facoltà in cui circolano e si intrecciano le conoscenze di gran parte delle pratiche, non solo organizzative, del lavoro accademico. Come pretesto narrativo particolarmente emblematico dei lavori del Consiglio di Facoltà vengono descritte in particolare le pratiche di discussione in vista della formulazione di una posizione e di un documento comune sulla riforma dell'università e sui conseguenti processi di revisione delle statuto avviati dall'Ateneo.

La descrizione evidenzia il modo in cui avviene l'interazione degli attori che animano la pratica complessa del Consiglio, le modalità di partecipazione ed il diverso posizionamento degli stessi (Wenger 2000; Gherardi 2000b, 2009), ed il modo in cui il contesto orienta la conoscenza che in essa si forma e circola (Suchman 1987).

Le pratiche che hanno luogo nei diversi Consigli di Facoltà osservati sono riportate come episodi, come trame, della complessa rete di pratiche organizzative nei quali gli attori interpretano sia ruoli fissi sia “partecipazioni straordinarie”. Ciascun sistema di pratica, corrispondente alle diverse sedute del Consiglio osservate, è visto come una rappresentazione (Goffman 1959; Manning 2008) disposta in diverse scene e retroscena, ovvero come un insieme di rappresentazioni che avvengono contemporaneamente e si sovrappongono come all'interno di un “foro romano” nel quale pulsa la vita dell'organizzazione.

Nelle pratiche del Consiglio di Facoltà circolano diversi tipi di conoscenza: quella di volta in volta oggetto delle specifiche trattazioni (che riguarda i temi specifici all'ordine del giorno); la conoscenza veicolata informalmente tra i gruppi che coesistono nell'aula dei lavori; la conoscenza tacita rappresentata da ciò che ciascun singolo attore “conosce a proposito della conoscenza” di se stesso e degli altri attori. Si tratta di una “meta-conoscenza” che appare preponderante nelle pratiche del Consiglio, ma che in generale è presente in ogni pratica del lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza. Le pratiche si reggono sia sui contenuti di conoscenza propri dello specifico lavoro a cui si riferiscono sia sulla meta-conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che la rende possibile. Quest'ultima è caratterizzata prevalentemente da aspetti taciti, cioè non sempre consapevoli ed espressi con chiarezza, e può essere solo acquisita sul campo. Non è quindi facilmente formalizzabile né trasferibile attraverso procedure di razionalizzazione e cristallizzazione e può essere appresa soltanto attraverso un processo di socializzazione. E' conoscenza che è patrimonio condiviso delle comunità, è conoscenza (tacita) distribuita (Engestrom, Cole 1993; Hutchins 1995, 2000).

L'osservazione delle pratiche del Consiglio ha permesso di cogliere come il posizionamento degli attori nelle comunità è dato oltre che dalla padronanza che ciascuno ha dell'argomento nel momento della sua trattazione anche dal possesso di tale conoscenza. Le traiettorie di posizionamento (Wenger, Lave 1991) degli attori all'interno delle pratiche sono date anche dalla densità di apprendimento di conoscenza tacita, dalla consapevolezza che ogni attore ha dei propri mezzi da spendere nelle attività del Consiglio (ed in generale nelle pratiche dell'organizzare) e dalla consapevolezza dei mezzi, dei ruoli e della conoscenza detenuta dagli altri attori, e che gli altri reciprocamente si riconoscono.

Le pratiche organizzative del Consiglio "foro" di Facoltà permettono inoltre di cogliere come le pratiche del lavoro accademico siano intessute non solo di soggetti ed oggetti, ma anche di discorsi espressi in una polifonia (Hazen 1993, Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009) di voci, nonché di conoscenza sensibile e di giudizi estetici (Strati 2007; Ewenstein, Whyte 2007; Gherardi 2009d), che nell'insieme concorrono a costituire il tessuto organizzativo (Cooper e Fox 1990, Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006), ovvero quel dominio fatto di persone, di corpi, oggetti, tecnologie, discorsi, sensazioni, emozioni nel quale gli attori si esprimono, creano e condividono conoscenza, apprendono, costruiscono il senso del loro agire.

6.1.2 Contesto

Il Consiglio di Facoltà è il contesto in cui convergono e si "rappresentano" alcune delle pratiche istituzionali più rilevanti del campo studiato. Sebbene in esso sia possibile osservare e studiare soltanto una parte di tali pratiche, quelle che vengono "rappresentate" formalmente e che in genere fanno riferimento alla comunicazione di risultati e decisioni prese in altri segmenti delle pratiche, il Consiglio è un luogo in cui si manifestano in modo eminente alcune modalità di partecipazione e di interazione degli attori, tra di essi, con gli oggetti, con l'ambiente, nonché le tipologie ed i flussi di conoscenza che caratterizzano le pratiche dell'organizzare.

Le reti di pratiche dell'organizzare del lavoro accademico attengono ad aspetti quali le attività di *governance* dell'organizzazione, la programmazione della didattica, la gestione dei sistemi informativi, la valutazione, le deliberazioni sugli avanzamenti di carriera e sul nuovo reclutamento, l'allocatione dei fondi, la partecipazione dei docenti alle occasioni di confronto e decisione collettive. Tale componente del lavoro accademico è sicuramente quella meno conosciuta e perlopiù ignorata non solo dall'opinione pubblica in generale, ma spesso anche dai portatori di interesse (studenti, famiglie, istituzioni, etc.). E' proprio questa tuttavia, in particolare a partire dagli ultimi 10-15 anni, la parte emergente delle pratiche universitarie, quella che progressivamente assorbe maggiore tempo e risorse, quella che sottrae energie ed impegno crescenti ai docenti spesso a scapito della didattica e della ricerca.

Il Consiglio di Facoltà è pratica esemplificativa di molti aspetti caratteristici del lavoro accademico poiché in essa convergono conoscenze provenienti dalla maggior parte delle pratiche dell'organizzare, e poiché a sua volta incide profondamente sulle altre pratiche. Il Consiglio è "l'arena" principale in cui i diversi membri dell'organizzazione hanno la possibilità di interagire direttamente gli uni con gli altri, lasciando per qualche ora al mese da parte email, telefonate, lettere, e le modalità di comunicazione indirette o mediate; in cui partecipano indipendentemente dall'appartenenza alle varie articolazioni organizzative (dipartimenti, corsi di laurea, cattedre, commissioni) e dalle diversità determinate dagli ambiti culturali, scientifici e disciplinari di provenienza.

Il Consiglio di Facoltà dell'organizzazione studiata è un contesto in cui si muovono numerosi attori. Tra docenti e rappresentanti degli studenti, il numero dei partecipanti, è intorno a 250. Spesso inoltre, a seconda degli argomenti trattati, partecipano anche funzionari ed esponenti del personale tecnico amministrativo, oltre a coloro che tra questi ultimi sono addetti alla gestione dell'aula o dei lavori di segreteria (luci, microfoni, collegamenti informatici, ordine del giorno e verbalizzazioni). Gli "ordine del giorno" sono di solito densi di comunicazione e di punti da discutere sui quali vengono preparate ed inviate memorie e materiali preparatori a tutti i docenti qualche giorno prima della seduta. In realtà a volte la diffusione di tali materiali avviene la mattina stessa dei lavori, modalità che, unita agli impegni dei docenti ed in alcuni casi alla pletoricità e varietà dei contenuti, ne rende praticamente impossibile lo studio preventivo (tale modalità è a volte attribuibile ad una "tattica" per determinare una trattazione più leggera e meno approfondita degli argomenti ed una conseguente più rapida approvazione). Il Consiglio è inoltre il luogo in cui emergono con evidenza, ed è possibile osservare in pratica, le strategie e le tattiche che gli attori, individualmente o collettivamente in diversi gruppi, perseguono nella loro vita organizzativa, ovvero quegli elementi che concorrono a definire il loro ruolo e la "parte che recitano".

Considerare il Consiglio di Facoltà come un contesto nel quale gli attori interpretano ruoli diversi significa guardare alla dimensione collettiva del lavoro accademico ricorrendo a categorie interpretative quali la "rappresentazione", in cui il lavoro è partecipazione ed interazione di attori che ha luogo come una "messa in scena teatrale". Significa guardare alle pratiche che in esso hanno luogo come "performance" che si caratterizzano per l'uso collettivo dello spazio ed il ritmo collettivamente dato al tempo (Gherardi, Bruni 2007). Il Consiglio di Facoltà, come ogni campo d'azione della vita sociale (Goffman 1959; Manning 2008), può essere visto come un palcoscenico su cui, usando la metafora teatrale, gli attori si muovono e rappresentano una o più "scene" e nello stesso contesto animano e rappresentano dei "retroscena" sui cui si esprimono secondo il ruolo che *de facto* ricoprono nelle pratiche anche indipendentemente dal ruolo formale. Il Consiglio di Facoltà, inoltre, per la molteplicità delle scene e dei retroscena che ospita, per le diverse comunità informali che in esso si costituiscono, per le modalità di interazione può essere metaforicamente avvicinato ad un "foro romano", un

contesto nel quale gli attori si trovano ad agire in un' unica grande comunità policentrica nella quale solo formalmente lavorano inseriti in un unico flusso di conoscenza. Nella pratica del Consiglio, infatti, oltre alla rappresentazione principale in cui vengono discussi in plenaria gli argomenti previsti all'ordine del giorno, si scorgono molteplici flussi di conoscenza e costellazioni di rappresentazione sceniche, ognuna con i propri palcoscenici, platee, dietro le quinte.

La descrizione e l'analisi dei frammenti di pratica riportati di seguito fanno emergere alcune caratteristiche che si ripropongono ad ogni seduta del Consiglio - foro- di Facoltà indipendentemente dagli argomenti trattati, che attengono ad esempio ad aspetti quali la preparazione formale e informale dei lavori, la posizione che gli attori prendono in assemblea, lo stile di *leadership* del Preside e dei collaboratori, le voci ufficiali ed i "rumori di fondo", l'interazione tra gli attori, il *decision making* dell'assemblea, le strategie, le tattiche e le ossessioni, i ruoli costanti, i "camei" e le "improvvisazioni", etc. .

Il racconto di una particolare rete di pratiche dell'organizzare, quella sulla discussione sui temi della riforma dell'università e dello statuto d'ateneo che ha caratterizzato numerosi incontri in Consiglio di Facoltà, consentirà di fare emergere alcune manifestazioni contingenti degli elementi generali sopra elencati.

6.1.3 La riforma dell'università discussa nel Consiglio "foro" di Facoltà

Nel corso dell'etnografia è stato possibile seguire i lavori del Consiglio sui temi della "Riforma dell'Università" (cfr. capitolo cinque) che, ancor prima della sua approvazione, hanno innescato un profondo processo di riforma interno all'Ateneo di appartenenza teso ad anticiparne alcuni contenuti. Il processo ed i contenuti della riforma hanno investito in modo radicale e diretto la Facoltà influenzando (o promettendo di farlo), sia sul suo modello organizzativo sia sulla cultura, sui valori, sugli orientamenti dei suoi membri.

Al di là dei contenuti discussi e delle pratiche che hanno visto gli attori impegnati nella formulazione di posizioni comuni sui processi di riforma l'obiettivo che la storia si ripropone è quello di rappresentare alcuni aspetti caratteristici e ricorrenti dei lavori del Consiglio che si riproducono nella pratica anche indipendentemente dai temi in discussione. I frammenti descritti nella storia sono stati scelti per approfondire alcuni aspetti caratteristici delle pratiche dell'organizzare della Facoltà studiata, quali ad esempio:

- *la preparazione dei lavori del Consiglio*, ovvero la predisposizione degli ordini del giorno, la collocazione argomenti, la diffusione materiali preparatori, il "preconfezionamento" delle delibere da adottare in plenaria, le presenze/assenze "tattiche";

- *le modalità di partecipazione ed i ruoli degli attori*, ovvero i ruoli fissi (è emerso che di solito partecipano prendendo la parola più o meno sempre gli stessi attori, i docenti più coinvolti nelle pratiche dell'organizzare che, mutuando una espressione usata abbondantemente dagli attori del campo, vengono qui definiti i “big”), i “camei” e le “improvvisazioni” (come quelle dei docenti e dei rappresentanti degli studenti “contestatori a prescindere”) che gli attori recitano nelle pratiche dell'organizzare;
- *l'occupazione degli spazi dell'aula e la posizione degli attori in assemblea*, ovvero la disposizione sempre uguale nell'ambiente che ospita il Consiglio che riflette le “appartenenze multiple” degli attori ai dipartimenti, ai corsi di studio, o ai gruppi che si raccolgono intorno alle cattedre, area e settori disciplinari, agli interessi di ricerca etc.;
- *la formazione dei gruppi in base alle appartenenze*, la partecipazione diretta di alcuni attori ed indiretta di altri;
- *la polifonia del Consiglio*, ovvero le voci, i discorsi “ufficiali” ed i “rumori di fondo” che, si colgono prestando attenzione con un orecchio al flusso di conoscenza mediato dal microfono e con l'altro al “chiacchiericcio” denso di informazioni e conoscenze che proviene da ogni parte dell'aula;
- *lo stile di leadership* del Preside e dei collaboratori che sono chiamati formalmente a gestire il flusso delle conoscenze nell'ambito della pratica del Consiglio, ovvero l'alternanza, in base al contesto specifico in cui avvengono i lavori, dello stile democratico e volto alla ricerca del consenso, e del decisionismo perseguito attraverso alcune modalità di formulazione dell'ordine del giorno e di preparazione e messa in votazione delle delibere;
- *il decision making dell'assemblea*, ovvero le modalità attraverso le quali si perviene alla formulazione delle posizioni comuni e delle dichiarazioni da mettere a verbale;
- *l'interazione tra gli attori e la loro partecipazione* sia alla rappresentazione principale sia alle numerose altre scene coesistenti nell'ambiente del Consiglio, ovvero il “rimbalzo” degli argomenti e delle conoscenze da una scena all'altra, gli spostamenti “fisici” degli attori da una comunità e da una scena all'altra di quelle che popolano l'assemblea;
- *la “meta-conoscenza”*, ovvero la conoscenza che ciascun attore sa che risiede negli altri o negli oggetti, che permette di tenere in piedi il sistema di cognizione distribuita della pratica del Consiglio;
- *le strategie, le tattiche e le ossessioni* che costituiscono la “piccola politica” della vita di Facoltà e la “grande politica” di argomentazioni ricorrenti quali l'internazionalizzazione, l'attrattiva nei confronti di docenti e studenti, la capacità di reperire fondi, le lezioni da imparare dai competitor etc., che orientano in modo determinante le discussioni ed i flussi di conoscenza intorno agli argomenti discussi in Consiglio.

Come per le altre storie, di seguito sono riportati, ordinati cronologicamente, alcuni frammenti narrativi raccolti nell'osservazione del Consiglio. Il filo conduttore che si è usato come pretesto narrativo è, come anticipato, quello della

discussione della riforma dell'università e del nuovo statuto d'ateneo. Ai singoli frammenti narrativi (in corsivo) è associato un approfondimento in cui sono spiegati alcuni elementi tratti dalle note di campo ed in cui le osservazioni sono ricondotte alla teoria. Le reti di pratica del Consiglio di Facoltà descritte sono un insieme di attori, oggetti, voci, discorsi, conoscenze, caratteristiche dell'ambiente, modalità di partecipazione e interazione, che parlano di un contesto del lavoro accademico che per eccellenza si configura come una "biblioteca di Babele".

Novembre 2008, Consiglio dei Ministri

Il Consiglio dei ministri emana il Decreto legge 10 novembre 2008 n. 180 (che sarà poi convertito con la legge del 9 gennaio 2009 n. 1) recante la dicitura "Disposizioni urgenti per il diritto allo studio, la valorizzazione del merito e la qualità del sistema universitario e della ricerca". Il decreto interviene "sulle questioni più urgenti prevedendo, fra l'altro, un sistema più trasparente per la formazione delle commissioni giudicatrici nelle valutazioni comparative per il reclutamento dei professori e ricercatori universitari; il divieto di procedere a nuove assunzioni per le università «non virtuose» che avessero superato la percentuale consentita per le spese di personale in rapporto al finanziamento ordinario; l'attribuzione su base valutativa di almeno il 7 per cento delle risorse del Fondo di finanziamento ordinario per le università (FFO)".

Novembre-Dicembre 2008, Ministero dell'Istruzione, Palazzo Chigi

Con un serie di conferenze stampa e di incontri con i media il Ministro presenta gli orientamenti principali che ispireranno la riforma del sistema universitario, ovvero le «linee guida del Governo per l'università» allo scopo di "ridisegnare in maniera organica il sistema universitario".

Dopo le dichiarazioni susseguitesisi sin dall'insediamento del nuovo ministro nella primavera precedente, la riforma del sistema universitario inizia a cristallizzarsi in norme e previsioni che formalmente avviano la pratica di elaborazione del dispositivo di legge sulla riorganizzazione del sistema universitario italiano (una pratica che si svilupperà tra ministero, commissioni parlamentari, aule parlamentari etc. e che non è oggetto della presente analisi). Tali indicazioni normative, dal momento della loro diffusione sono conoscenza che inizia a circolare all'interno delle università sotto forma di "oggetti di valore" (nell'accezione di Latour 2007; cfr. capitoli tre e cinque) quali le norme, i documenti e i discorsi. Le conoscenze contenute nel decreto, e le conoscenze sui contenuti del decreto espresse in interviste e articoli di giornale, irrompono nel lavoro accademico ed iniziano ad essere analizzate, discusse, elaborate diventando oggetto di confronto e scambio di opinioni e popolando progressivamente anche pratiche a cui non si riferiscono direttamente. Durante i primi mesi dell'etnografia si è avuto modo di constatare come il tema della riforma emergesse in una molteplicità di ambiti del lavoro in Facoltà. I docenti (e sebbene in misura minore anche gli esponenti del personale tecnico amministrativo interessati più che alle questioni di principio alle possibili conseguenze pratiche ed immediate di aspetti quali l'accorpamento di facoltà e dipartimento) iniziano a parlarne quando si incrociano nei corridoi, nei Consigli di Dipartimento e di corso di laurea e nelle commissioni che hanno per oggetto tutt'altre questioni, persino in alcuni casi con

gli studenti a margine delle lezioni. Il tema è anche un argomento del quale inevitabilmente si finisce a parlare anche nel corso delle interviste etnografiche semi-strutturate che, pur non contemplandolo come punto di approfondimento, ad alcuni docenti intervistati devono essere sembrate come un'ulteriore occasione per esprimersi sulla riforma. D'altra parte, come segnala in un'intervista un esperto docente, che negli ultimi quattro decenni ha visto <<ministri che non sono sopravvissuti alle loro riforme e riforme che non sono sopravvissute all'università>>, quando c'è in cantiere una riforma <<è come per la nazionale di calcio, come si dice che l'Italia è un paese di sessanta milioni di commissari tecnici, così ogni docente ha la sua ricetta sull'organizzazione della sua Facoltà e sull'università in generale>>.

Luglio 2009, Consiglio di Facoltà

I lavori del Consiglio iniziano alle 11:30, con mezz'ora di ritardo rispetto a quanto previsto. Per la verità i docenti sono giunti in aula in orario, ma evidentemente ne hanno approfittato per incontrarsi e parlare in gruppi più o meno numerosi. C'è chi poi ha deciso di continuare a lavorare per conto proprio ed ha preso posto tra i banchi in posizione defilata tormentando il proprio computer, altri ne approfittano per leggere il giornale o dei fogli stampati. La gran parte dei docenti si trattiene nello spazio che sovrasta le gradinate con i banchi, sul cui fondo c'è il tavolo con Preside, Vice Preside e segretario che da laggiù fanno fatica non soltanto a richiamare i docenti a sedersi, ma a tratti, tanto è il baccano ed il vociare diffuso, persino a farsi sentire.

Gli unici, come sempre, diligentemente in silenzio ed attenti ai richiami del Preside, sono i rappresentanti degli studenti che, come in ogni Consiglio di Facoltà, occupano i banchi più vicini a quelli del Preside, sono arrivati puntuali ed attendono tranquilli l'inizio dei lavori, prendendo appunti a margine di quello che mi sembra essere l'ordine del giorno del Consiglio.

Quando finalmente iniziano formalmente i lavori i docenti occupano i loro consueti posti, nel senso che ad ogni convocazione del Consiglio di Facoltà si dispongono più o meno nello stesso modo nell'aula. Di solito il Consiglio si tiene nella stessa aula, ma anche quando è capitato che i lavori per vari motivi si tenessero in aule diverse (sia più grandi sia più piccole), si è verificato che i docenti tendevano a riprodurre anche nel diverso ambiente le stesse collocazioni nello spazio. Ad esempio, al di là delle collocazioni relative dei vari gruppi, è significativa la costante nelle disposizioni che vede solo alcuni docenti collocati nei posti più prossimi al tavolo del Preside (nei quali prendono posto invece i rappresentanti degli studenti), preferendo la maggior parte sistemarsi sul fondo dell'aula.

Durante i lavori del Consiglio, sebbene il tema della riforma dell'università e della riforma degli assetti organizzativi dell'ateneo non sia presente nell'ordine del giorno, nell'ambito delle discussioni sulla programmazione didattica e sulla proposta di modifica degli ordinamenti didattici della facoltà (oggetto del lavoro di una commissione di scopo di una serie di dibattiti in seno al Consiglio di cui si dirà in modo specifico nella storia "la pratica della programmazione didattica") che ridurrebbe l'offerta formativa in settori da alcuni evidentemente ritenuti cruciali, si elevano da varie parti dell'aula una serie di mormorii che al Preside devono sembrare di disapprovazione, tanto che precisa che "la soppressione di alcuni corsi prevista dal lavoro della commissione è dovuta alla necessità di anticipare i provvedimenti che verranno presi a seguito della prevista riforma dell'università e dalla contemporanea riorganizzazione in corso nell'ateneo". Al

Preside ribatte un docente (tra i “decani” della Facoltà) che lamenta la mancanza di ispirazione strategica nel documento elaborato dalla Commissione ed afferma che “la Facoltà invece di anticipare norme non ancora in vigore dovrebbe prendere posizione contro il previsto disegno di legge di riforma e cercare di far sentire la propria voce nei processi di riforma dell’Ateneo”.

Il Preside, a seguito di alcuni altri interventi meno espliciti, ma sostanzialmente in linea con tale posizione (sottolineati come il primo da un generale picco di attenzione degli uditori presenti in Consiglio che per qualche minuto fanno abbassare il rumore di fondo), sottolinea che la questione non è comunque all’ordine del giorno. Su tale affermazione gli interventi successivi concordano e si conviene di rimandare la trattazione a quando, soprattutto da parte dell’Ateneo, si potrà ragionare su una bozza di statuto o comunque su orientamenti più precisi.

Il frammento riportato è denso di considerazioni sia con riguardo all’emergere di un oggetto di valore determinante per i contenuti di conoscenza della pratica del Consiglio, ovvero l’ordine del giorno, sia per quanto attiene al rapporto degli attori con l’ambiente e lo spazio.

Per quanto riguarda l’ordine del giorno, esso costituisce un oggetto che popola le pratiche del Consiglio orientandone in modo determinante i contenuti ed i flussi di conoscenza. L’ordine del giorno si forma nel corso del mese che di solito separa una seduta del Consiglio dall’altra. Dai lavori della segreteria di presidenza che ho avuto modo di osservare, il primo passaggio che viene fatto da parte di un funzionario del personale tecnico amministrativo che se ne occupa è quello di inserire nell’ordine del giorno i temi che vengono trattati con cadenza periodica nei vari periodi dell’anno (bandi per contratti di cattedra, programmazione didatti, valutazione, etc.). Vengono poi inseriti i temi che si era convenuto di mettere a verbale nel Consiglio precedente. Nel corso del mese, inoltre, in base ai lavori ed ai “prodotti” delle varie commissioni permanenti o di scopo che fanno parte del complesso sistema di *governance* della Facoltà, in base alle comunicazioni ed alle incombenze provenienti dall’Ateneo (comunicazioni, delibere, richieste, etc.), ed in base all’emergere di altri temi da affrontare, l’ordine del giorno si popola progressivamente di punti, a ciascuno dei quali corrisponde il materiale documentale da allegare alla convocazione per permettere a tutti i partecipanti al Consiglio di acquisire gli elementi conoscitivi necessari alla trattazione in plenaria. In questo tipo di lavoro che vede interagire Preside, Vice Preside, i tecnici della segreteria e pochi altri docenti con un ruolo centrale nelle pratiche dell’organizzare, due sono gli aspetti di cui tener conto in modo particolare: la posizione dei vari punti nell’ordine degli argomenti da trattare e la quantità e qualità del materiale documentale allegato. Entrambi gli aspetti sono determinanti nell’orientare i lavori del Consiglio ed in quanto tali risentono alcune volte di considerazioni “tattiche”. Ad esempio, prevedere la collocazione di un argomento al fondo dell’ordine del giorno può voler dire rischiare (o auspicare) la mancanza del numero legale, in quanto dopo un certo tempo limite (ed in prossimità dell’ora di pranzo) una parte consistente dei docenti abbandona i lavori. Allo stesso modo, non inviare materiale significativo e trasparente a supporto di un argomento da trattare, o con gli stessi effetti diffondere con poco anticipo una mole consistente di documentazione, può provocare la scarsa conoscenza dei temi da parte dei partecipanti al Consiglio che

in genere porta alla rapida trattazione del punto ed all'approvazione quasi "automatica" della formulazione proposta dal Preside. L'ordine del giorno è inoltre un oggetto che viene invocato ogni qual volta nello sviluppo della pratica del Consiglio emergono temi estranei a quelli previsti, come nel caso descritto nel frammento precedente, che minacciano l'ordinato svolgersi dei lavori o che possano portare a far emergere questioni delicate su cui si preferisce glissare o rinviare.

Per quanto riguarda la disposizione degli attori negli spazi, esso è uno degli elementi che manifesta il rilevante ruolo dell'ambiente nel sistema di cognizione distribuita (Cole, Engestrom 1993; Hutchins 1995) che si instaura nel Consiglio di Facoltà. L'ambiente, infatti, lungi dall'essere un elemento neutro nelle pratiche ed esogeno ai flussi di conoscenza, è parte fondamentale del contesto ed elemento che fa interagire gli attori e gli oggetti. In questo caso, la riproduzione del medesimo posizionamento degli attori in ogni Consiglio è esso stesso un contenuto di conoscenza, che rimanda alle appartenenze dei diversi attori a gruppi che si aggregano variamente in base al dipartimento, ai corsi di laurea, alle commissioni, alle cattedre, ai gruppi di ricerca, o semplicemente alla consuetudine dei rapporti tra docenti. La disposizione nello spazio è inoltre un elemento che condiziona le interazioni tra gli attori, determinandone i movimenti e gli spostamenti, ad esempio quando è necessario andare al tavolo con il microfono per parlare all'assemblea o tentare di parlare dal proprio posto facendosi sentire da tutta l'aula, quando è necessario far circolare appunti con considerazioni sugli argomenti trattati o bozze delle delibere da mettere in votazione, quando è necessario spostarsi per conferire con determinati colleghi o partecipare ad una delle varie "scene" che coesistono con la rappresentazione "ufficiale". L'ambiente e la disposizione degli attori negli spazi sono elementi che incidono profondamente sui lavori del Consiglio, e contribuiscono a determinare quel contesto in cui le pratiche si situano (Suchman 1987), influenzando sulle interazioni sociali e sul sistema di cognizione distribuita (Hutchins 2000).

Novembre 2009

Viene presentato ed inizia l'iter legislativo del disegno di legge di riforma del sistema universitario, che, tra i vari temi, incide sul sistema di governance, sui limiti al numero di facoltà ed alla attivazione di corsi di laurea, sulle funzioni e sui limiti al mandato dei rettori, sui limiti di età per il pensionamento obbligatorio e sulla cessazione degli automatismi degli scatti di progressione dei docenti, sulla figura di ricercatore a tempo determinato e sul nuovo sistema concorsi che prevede abilitazioni nazionali.

Il disegno di legge reca la dicitura "Norme in materia di organizzazione delle Università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario" e dà attuazione alle "linee guida del Governo per l'Università" presentate l'anno precedente.

L'intestazione così recita: "Il disegno di legge, che si inserisce nel più vasto progetto di revisione dell'assetto delle pubbliche amministrazioni secondo principi di efficacia e di efficienza, intende ridisegnare i tratti fondamentali del sistema universitario, con l'obiettivo di adeguarlo alle nuove istanze che provengono da una società in costante sviluppo, anche in relazione all'ampliamento

dello spazio culturale e scientifico di riferimento; inoltre, intende apportare i correttivi necessari ad eliminare quelle criticità e quelle anomalie che, sedimentandosi nel tempo, hanno di fatto impedito una sana e rapida crescita del sistema secondo principi di merito”.

Il testo e le norme della riforma fanno irrompere nelle pratiche del lavoro accademico una conoscenza su cui ragionare, intorno alla quale confrontarsi, a partire dalla quale maturare posizioni e esprimere comportamenti. Il tema inizia ad essere citato in tutti i Consigli che diventano occasioni di cui i docenti approfittano (magari non nell’ambito della “rappresentazione principale” ma nell’ambito delle varie altre scene “non ufficiali” e delle piccole comunità che popolano l’aula) per scambiarsi opinioni, commentare articoli, riportare contenuti e considerazioni dalle loro varie esperienze di lavoro accademico (contatto con colleghi di altre facoltà e università, “indiscrezioni” provenienti da chi ha contatti con il Ministero o con attori che partecipano al *policy making*, iniziative degli studenti, opinioni di giuristi, etc.). Il salto di qualità nella trattazione dei concetti espressi nel testo della riforma da parte dei docenti si manifesta, oltre che a causa del contenuto delle regole e delle norme proposte, anche a causa di un pressante interesse dei media, con periodiche campagne su presunti concorsi ed esami truccati, incarichi e privilegi dei docenti, burocratizzazione della macchina universitaria. Nei discorsi dei docenti, almeno in questa fase, più che le questioni tecniche ricorrono commenti e considerazioni su quello che viene considerato un “attacco all’Università ed al lavoro dei docenti”, per molti addirittura ispirato da intenzioni punitive. Nonostante l’elevarsi del tono del dibattito su tali temi, anche nell’ambito dei “retroscena” dei lavori del Consiglio è frequente che gli attori si soffermino, anche scherzosamente, intorno ai temi della riforma, usando registri ironici e sarcastici, prendendo in giro alcuni colleghi sui rischi a cui andrebbero incontro, usando in taluni casi persino espressioni “non riportabili” per sottolineare alcune conseguenze della riforma o per qualificare gli intenti dei “riformatori”.

Gennaio 2010, Consiglio di Facoltà

Tra le comunicazioni che il Preside rende nella prima parte del Consiglio di Facoltà, una è di particolare rilevanza, quella che riguarda il processo di riorganizzazione dell’Ateneo che procede parallelamente all’iter del disegno di riforma anticipandone però i tempi ed alcuni contenuti. Nonostante il rilievo dei temi, l’esposizione sembra essere ignorata dai più che continuano a parlare in piccoli gruppi ai loro posti o al fondo dell’aula, mentre mi è facile notare ben attenti e silenti ai loro posti alcuni attori, i soliti più coinvolti e centrali nelle pratiche dell’organizzare della Facoltà. Prendono appunti, ed essendo distribuiti in spazi diversi dell’aula, su alcuni passaggi “si cercano” con gli sguardi o qualcuno di essi si alza e si muove per raggiungere qualche collega e discutere brevemente prima di tornare al proprio posto.

Il Preside informa sull’incontro del Senato Accademico che ha discusso il riassetto dipartimentale dell’Ateneo. In quella sede il Rettore ha comunicato l’imminente avvio dell’analisi e della valutazione secondo alcuni criteri di razionalizzazione dell’assetto dei dipartimenti, invitando in merito a procedere laddove ritenuto possibile a dei processi di “autoriforma” dei vari dipartimenti e delle facoltà. A riguardo, il Preside rivolge ai direttori di dipartimento un invito ad “accelerare i processi di aggregazione in atto”.

Dopo la relazione del Preside, che si impegna a diffondere a tutti i docenti, non appena dovessero pervenire in suo possesso, le conoscenze sui processi di riforma in atto nell'Ateneo, i rappresentanti degli studenti chiedono di aprire una discussione complessiva sul piano di riassetto dell'Ateneo e la loro esigenza viene appoggiata da un docente, un noto e riconosciuto esponente in ambito scientifico ma marginale nelle pratiche dell'organizzare della Facoltà, secondo il quale sarebbe utile aprire una discussione per "individuare anche possibili vie per il potenziamento Facoltà". A parte tali dichiarazioni, in seguito alle quali il Preside si impegna ad inserire uno specifico punto nell'ordine del giorno del Consiglio del mese successivo, nonostante la rilevanza degli argomenti, nonostante i movimenti e il lavoro osservato nei vari gruppetti che popolano le diverse scene, non ci sono ulteriori richieste di intervento. Evidentemente la "partita" è rinviata ai consigli successivi, dopo che i vari attori (dipartimenti, consigli di laurea, aggregazioni scientifico disciplinari, etc.) avranno avuto modo di lavorare ulteriormente sul riassetto organizzativo.

Ancor prima che il processo di riforma si avviasse formalmente e che il disegno di legge iniziasse l'iter legislativo, l'Ateneo innesca un proprio processo di riforma volto ad assecondarne ed in alcuni casi anticiparne i contenuti. Si lavora sugli assetti della Facoltà per quel che riguarda i corsi di laurea ed i dipartimenti. I cambiamenti sugli assetti organizzativi dei dipartimenti oltre a portare nuovi equilibri all'interno di essi, determinano diversi equilibri, con conseguenze sulla ripartizione delle risorse, sul nuovo reclutamento, sulla *governance* e sul peso strategico nell'ambito della Facoltà. Il Consiglio di Facoltà, al di là del peso delle deliberazioni che vi vengono prese, è soprattutto il luogo per eccellenza in cui si esprimono le diverse posizioni ed i rapporti di potere dei docenti, individualmente o in gruppi aggregati in base ai dipartimenti, in base agli ambiti ed ai settori scientifici, ai corsi di laurea, a interessi di ricerca, etc. . Nel frammento osservato, i "big" delle pratiche dell'organizzare sono a lavoro in ordine sparso, circondati ognuno da altri docenti che con essi collaborano, e si capisce che stanno lavorando a degli interventi da fare in plenaria, probabilmente sui processi di riforma. Quando però il Preside sposta la questione della trattazione degli assetti organizzativi di facoltà e dipartimenti al Consiglio successivo, evidentemente vari elementi contingenti (come ad esempio l'intromissione nel dibattito dei rappresentanti degli studenti, l'assenza del punto dall'ordine del giorno formale, con la possibilità che la trattazione del tema possa essere facilmente smorzata) e l'assenza di posizioni comuni abbastanza forti, sviano il flusso della pratica del Consiglio dalla direzione in cui sembrava che stesse andando, ed i lavori della "rappresentazione formale principale" continuano con la trattazione degli altri punti. Nelle altre "scene", invece, le interazioni continuano a vertere prevalentemente sul tema dell'organizzazione dipartimentale, ed i docenti si scambiano opinioni sulle proposte e sulle ipotesi circolate, ne approfittano per iniziare a parlare della vita organizzativa nei nuovi "contenitori" ipotizzati, alcuni rimangono fermi nel rimuginare e cercare di coinvolgere colleghi sulle loro considerazioni personali sulla riforma e sulle riorganizzazioni in atto. Sembra veramente di essere in un "foro" in cui vanno in scena sincronicamente ed in uno stesso spazio e contesto molteplici rappresentazioni, in cui i docenti partecipano ed interagiscono in comunità e gruppi diversi, in cui capita che le conoscenze passino

rapidamente da una scena ad un'altra, ed in cui naturalmente c'è sempre qualcuno che si fa i fatti suoi, che parla o semplicemente chiacchiera di argomenti diversi, che si occupa di proprie incombenze.

Marzo 2010, Parlamento della Repubblica

Dopo i passaggi nelle varie commissioni, inizia il percorso di discussione parlamentare della riforma dell'Università che sarà costellato nelle Aule di oltre 800 emendamenti, e nelle piazze e nelle università d'Italia di dibattiti pubblici ed iniziative di protesta progressivamente sempre più eclatanti.

Marzo 2010, Consiglio di Facoltà

In un aula del consiglio più gremita del solito, forse per la rilevanza dei temi (tra gli altri, fusione tra dipartimenti, proposta al senato accademico della nuova articolazione organizzativa e del sistema di governance della facoltà), anche il vociare è più intenso del solito, ma in questa occasione i docenti sembrano prestare più attenzione alla "rappresentazione principale", e la partecipazione e le interazioni sono essenzialmente incentrate sulla discussione formale.

La questione della fusione dei dipartimenti ereditata dal Consiglio precedente questa volta scivola via tranquilla. Nel mese trascorso i docenti hanno trovato delle soluzioni più o meno soddisfacenti, dati i vincoli e le condizioni iniziali, ed il numero dei dipartimenti è passato da otto a quattro. Di fatto, nel Consiglio di Facoltà viene data solo comunicazione delle fusioni e degli accorpamenti deliberati dai Consigli di Dipartimento, e ci sono solo alcuni interventi che chiariscono e precisano che il Consiglio di Facoltà non può formalmente che prendere atto di tali deliberazioni. Il Preside a sua volta precisa che comunque è utile che il Consiglio di Facoltà esprima una posizione di apprezzamento per il lavoro di razionalizzazione dei Dipartimenti (tutti mono-facoltà) in modo tale da poterla rappresentare in Senato Accademico. Legge infatti un breve testo già (pre)preparato, proprio con tali contenuti, che viene messo in votazione ed approvato dall'assemblea.

Dopo aver discusso di altri temi più o meno rilevanti, si arriva all'ultimo punto all'ordine del giorno, ovvero l'esame della bozza del "nuovo statuto dell'ateneo", pervenuta formalmente il giorno precedente al Consiglio di Facoltà, per la quale il senato accademico ha chiesto alle facoltà di esprimere un parere entro i 3 (!) giorni seguenti. Il tema è sicuramente il più delicato tra quelli all'ordine del giorno e nonostante la sua rilevanza è stato previsto come ultimo punto della discussione (per evitare che sovrastasse gli altri punti o per qualificare la discussione approfittando del minor numero di docenti di solito presenti alla fine dei lavori del Consiglio?)

In un aula del Consiglio gremita come in poche altre occasioni, (soprattutto con già oltre due ore di lavori del Consiglio alle spalle...) un noto, anziano e rispettato docente, un costituzionalista nonché direttore di dipartimento, inizia la sua relazione sulla bozza di statuto dell'ateneo. Il parere "tecnico" è sostanzialmente negativo, il docente propone inoltre di fare esprimere il Consiglio con un parere altrettanto negativo al Senato Accademico nel quale si chieda anche di impostare un percorso condiviso, che, "nelle more dell'approvazione della riforma nazionale che potrebbe chiedere agli atenei di approvare un nuovo statuto entro 3 mesi, permetta di approfondire maggiormente una serie di questioni delicate sulle quali sarebbe meglio non avere fretta, cercare la massima condivisione, ed ispirarsi maggiormente ai principi di autonomia e indipendenza".

Nella serie di interventi che seguono, un docente con una posizione centrale non solo nelle pratiche dell'organizzare della facoltà, oltre che con un certo peso nella "quarta arena" del lavoro

accademico, afferma che senza nulla togliere alle prerogative del senato accademico, è difficile esprimere una posizione di condivisione o comunque dei pareri approfonditi, posto che la bozza di statuto è stata diffusa meno di una settimana prima, e che comunque bisognerebbe intraprendere dei percorsi condivisi che oltre alle facoltà permetta di consultare i dipartimenti, la conferenza d'ateneo, e i centri di ricerca di ateneo. Afferma tuttavia che è necessario e responsabile tentare, nonostante le condizioni difficili, di proporre emendamenti. Nel merito, facendo anche riferimento al disegno di legge di riforma, così come del resto recepito prima della sua approvazione dalla bozza di statuto dell'ateneo in discussione, afferma che non viene superato il dualismo tra dipartimenti e facoltà, ed inoltre vince una sovrapposizione e confusione tra norme statuarie e regolamentari, affermando che si dovrebbe tendere ad uno statuto "snello" e affrontare poi questioni più di dettaglio nei regolamenti.

Negli interventi che seguono i docenti spingono per esprimere una posizione estremamente negativa sullo statuto e sul ddl, rimarcando la necessità di far emergere sia le questioni di principio sia quelle che sarebbero "le conseguenze nefaste su alcuni aspetti del lavoro accademico in una Facoltà che invece si è sempre distinta per esperienze di eccellenza in settori ed ambiti nei quali con la riforma verrebbe messa invece in grave difficoltà".

Oltre agli interventi generali, portati dai soliti attori, capita poi che intervengano alcuni docenti, di solito defilati, per tentare di guadagnare una posizione comune nel Consiglio su aspetti che riguardano direttamente il loro ruolo e la loro posizione in Facoltà relativamente a determinati centri di ricerca di Facoltà e di ateneo e corsi di laurea che con i nuovi criteri previsti dallo statuto sarebbero destinati alla soppressione.

Intervengono anche i rappresentanti degli studenti, che oltre a porre l'accento soprattutto sulle questioni riguardanti la governance dell'ateneo e sul ruolo dei privati nel consiglio di amministrazione, concordano con gli interventi dei docenti che hanno espresso l'impossibilità di presentare proposte di emendamento allo statuto.

Si susseguono poi una serie di interventi dei soliti "contestatori"... su questioni di principio.. a valle delle quali dall'inizio dei lavori del Consiglio sono passate circa 3 ore

Ad un certo punto il preside prende la parola ed inizia quello che si rivelerà essere un intervento durissimo, contrariamente al suo stile di solito pacato ed accomodante.

Pur proponendo l'istituzione di una commissione di facoltà che possa con calma raccogliere in un documento articolato e di dettaglio le varie posizioni accennate in Consiglio, afferma che, posto il termine perentorio indicato dal senato accademico (di cui, naturalmente, è parte) per il riscontro, "sarebbe saggio e necessario sfruttare l'occasione per far passare non soltanto una posizione di chiusura e di richiesta di rinvio, ma anche delle proposte di merito".

Fa notare come sia al livello organizzativo di ateneo, sia ai livelli di facoltà e di dipartimento ci siano dei problemi (ne elenca alcuni) macroscopici ed innegabili da tutti, sui quali converrebbe esprimersi finché c'è una possibilità di incidere, ovvero entro il termine perentorio dei 3 giorni indicati dal Senato Accademico. L'intervento del preside sembra per qualche minuto aver ricondotto al silenzio i contestatori e coloro che rivendicavano questioni più di dettaglio e personali... ma a quanto pare non ha convinto i "big" di facoltà ovvero sia i docenti maggiormente coinvolti nelle pratiche dell'organizzare della facoltà sia in generale i docenti per storia personale, ruolo, reputazione più in vista... . Sono proprio questi a riportare la questione sulla non emendabilità del testo proposto e sulla necessità di esprimere una posizione comune di netto rifiuto del merito e del metodo sulla proposta del senato accademico e più in generale sul processo di riforma dell'università in atto. Gli interventi si susseguono sempre più appassionati... mentre si

moltiplicano i movimenti, in un aula ancora gremita nonostante l'avanzata ora di pranzo ed in cui per una volta la discussione principale prevale sul chiacchiericcio indistinto, e si formano piccoli gruppi a lavoro, sembra per scrivere qualcosa.... gli stessi "big", di solito distribuiti nell'aula con attorno gli attori delle comunità che intorno ad essi si raccolgono, si muovono per interagire l'uno con l'altro, biglietti di carta circolano per l'aula portati dai docenti più giovani.

Qualcuno tenta di mediare proponendo sia di lavorare il giorno stesso in una commissione ristretta ad una bozza di emendamenti comunque da far circolare elettronicamente tra tutti i docenti per la condivisione ed al tempo stesso di esprimere il disappunto per le modalità di consultazione imposte dal senato accademico.... .

Nel frattempo il preside cerca di forzare la discussione riprovando a fare una sintesi degli interventi ascoltati, ma ... pur elencando una serie di elementi effettivamente espressi "dall'aula", nella formulazione che propone di metter in votazione tenta di forzare la sua posizione originaria, un po' generica ma avente il merito di essere per questo largamente condivisibile e tempestiva rispetto agli stretti margini imposti dal Senato Accademico... .

Nonostante la stanchezza per le lunghe discussioni già effettuate in Consiglio e per un'ora di pranzo ormai più che incumbente, l'aula reagisce e i "big" che erano già intervenuti in precedenza ribadiscono la necessità di chiedere tempo e partecipazione esprimendo dunque un parere fortemente negativo sul metodo e sui contenuti.

Da alcuni dei gruppi che nel frattempo si erano formati all'interno dell'aula emergono una serie di formulazioni che tentano di mediare tra esigenze e posizioni espresse dal preside e quelle più radicali manifestate in Consiglio, tra chi chiede di giungere ad una delibera che contenga il sentimento di stupore rispetto ai tempi della richiesta di approvazione e chi propone comunque di elaborare emendamenti da inviare al Senato Accademico che poi in caso di auspicato allungamento dei tempi di approvazione dello Statuto potrebbero trovare un più ampio tempo di riflessione e discussione.

Mentre continuano gli scambi di foglietti e le interazioni tra i big, il dibattito si disunisce, nessuna formulazione sembra essere condivisa dall'aula, la stessa scena principale tenuta dal preside diventa una scena secondaria, sovrastata dalla intensità delle partecipazioni e delle interazioni nelle scene che normalmente dovrebbero essere secondarie... .

A conclusione di questa fase, il Preside ripropone di nominare una commissione che possa elaborare emendamenti, farli circolare in pochi giorni e portarli quindi in un Consiglio di Facoltà straordinario e poi in Senato Accademico.

Dopo altri interventi in cui alcuni docenti che erano già intervenuti ribadiscono le loro varie posizioni, e dopo un tempo relativamente lungo in cui i vari piani, le scene e le rappresentazioni si confondono, emerge dal lavoro una posizione articolata: esprimere forte contrarietà sul metodo e istituire una commissione che elabori degli emendamenti generali in base a quanto emerso in consiglio, da condividere elettronicamente con tutti i docenti, e delle proposte maggiormente dettagliate da portare all'attenzione di un consiglio straordinario convocato per la settimana seguente.

Il Preside mette in votazione tale proposta. Dopo oltre 5 ore di Consiglio, e circa 30 interventi sul solo punto della riforma dello statuto, l'assemblea approva e nomina la commissione.

Nella descrizione si vedono compresenti in uno stesso ambiente diverse scene e retroscena in cui avviene la massima partecipazione ed interazione degli attori. Dalla ricostruzione si evincono alcune caratteristiche ricorrenti del *decision making* e

del “preconfezionamento” delle delibere da mettere ai voti in assemblea, e si vedono a lavoro distribuite nel grande ambiente dell’aula le diverse comunità in cui si raccolgono i docenti attivi nelle pratiche dell’organizzare. Nel frammento narrativo emerge “la polifonia della facoltà” espressa dalle voci dei suoi numerosi attori e che fa irrompere nel contesto del Consiglio i diversi “discorsi” come oggetti di valore delle pratiche; la meta-conoscenza che porta alla formulazione di una deliberazione condivisa su cui impegnare l’assemblea con un pronunciamento; il sistema di cognizione distribuita fatta di persone, oggetti, discorsi, flussi di conoscenza, norme, modelli organizzativi che incorporano la conoscenze della pratica dell’organizzare del Consiglio.

Con riferimento al *decision making* ed alle modalità di mettere in votazione delibere preconfezionate, dalla descrizione è possibile rilevare alcune modalità ricorrenti che si verificano nel Consiglio di Facoltà, come nel caso della deliberazione sulla riorganizzazione dipartimentale, esito di pratiche che si sono svolte in tempi ed ambienti diversi, e come nel caso del tentativo del Preside di mettere ai voti una deliberazione sullo statuto d’Ateneo che non teneva conto delle opinioni prevalenti emerse dall’assemblea, laddove, pur a parole tentando di fare sintesi tenendo conto di tutti gli interventi, poi nella dichiarazione da mettere in votazione in assemblea sono riprese le meno condivise posizioni originarie. Sono entrambe manifestazioni che, di là di una rappresentazione partecipata ed aperta, parlano di meccanismi “tattici” meno evidenti e più difficilmente rilevabili, che si aggiungono ad esempio alle modalità di preparazione dell’ordine del giorno e di invio dei materiali allegati di cui si è parlato a proposito di un precedente frammento.

Con riferimento alla partecipazione degli attori, in questo frammento per il solo ultimo punto all’ordine del giorno hanno partecipato circa trenta persone ed alle discussioni formali dell’intero ordine del giorno oltre cinquanta persone, mentre se si considerano tutti quelli che hanno lavorato alle conoscenze poi confluite nella rappresentazione principale si arriva a coprire la quasi totalità dei membri dell’assemblea. Tutti naturalmente hanno partecipato alle varie scene e retroscena ed hanno aderito nelle oltre 5 ore di discussione alla pratica complessiva del Consiglio. In totale, considerata la grande affluenza del Consiglio descritto nel frammento, tra docenti, personale amministrativo e rappresentanti degli studenti, alle reti di pratiche che si sono intrecciate nell’assemblea hanno partecipato circa 200 persone, e stare nell’aula significava cogliere il “suono della Facoltà” la sua polifonia, fatta di voci, persone, discorsi, parole, che si sovrapponevano come in una “Biblioteca di Babele” (Borges 1957).

La polifonia è data dalla sovrapposizione delle diverse voci che si riproducono in ognuna delle più o meno numerose comunità che si formano all’interno dell’aula soprattutto quando c’è da lavorare ad una posizione da esprimere o metter ai voti in Assemblea. Le comunità di solito si raccolgono intorno ai personaggi più attivi nelle pratiche dell’organizzare, che raccolgono le conoscenze lavorate all’interno della propria comunità anche da altre tipologie di attori (soprattutto i relativamente più giovani) e le rappresentano all’assemblea, o si fanno carico di interagire non solo con partecipanti alla propria piccola comunità ma anche con quelli di altre,

permettendo così il confronto delle posizioni e delle mediazioni all'esterno della rappresentazione principale. A quest'ultima partecipano prevalentemente i "big", oltre naturalmente ai sempre presenti "battitori liberi" che esprimono posizioni personali di solito isolate o comunque di principio e non sempre tagliate sugli aspetti pratici delle questioni in discussione.

Alla rappresentazione principale è raro che prendano parte direttamente i docenti più giovani o quelli meno coinvolti nelle pratiche dell'organizzare. Essi se contribuiscono lo fanno prevalentemente partecipando alle altre scene, è difficile che intervengano poiché è evidente che solo gli attori a cui è riconosciuto un posizionamento centrale (Lave e Wenger 1991) nelle pratiche dell'organizzare hanno la possibilità di incidere laddove si trattano argomenti come quello descritto nel frammento.

Le relazioni tra le diverse tipologie di attori e le relazioni tra gli attori della stessa tipologia (sono orientate da una conoscenza tacita, dalla conoscenza del ruolo e della tipologie di conoscenze detenute dagli altri, un riconoscimento reciproco che consente loro di inscenare ogni volta le rappresentazioni del Consiglio senza un copione predeterminato, ma "attuando" e riproducendo in pratica ogni volta le stesse modalità. Si tratta della meta-conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che al di là degli specifici contenuti di conoscenza che circolano nelle pratiche in base agli argomenti trattati, tiene insieme la rete di pratiche e ne determina lo svolgimento.

Tutti questi elementi, la meta-conoscenza, le conoscenze specifiche oggetto di discussione, l'ordine del giorno, gli allegati all'ordine del giorno, i documenti, i fogli sparsi su cui vengono annotate le bozze di deliberazione, le regole e le altre consuetudini, le diverse culture organizzative e disciplinari rappresentate in Consiglio dai docenti, le caratteristiche dell'ambiente in cui si svolgono i lavori e le modalità di occupazione degli spazi, i ruoli, le competenze le conoscenze delle persone, le comunità a geometria variabile, i diversi scena e retroscena, costituiscono il sistema di cognizione distribuita (Hutchins 1995, 2000) che si manifesta nella rete di pratiche del Consiglio di Facoltà.

Aprile 2010, Consiglio di Facoltà

Siamo a tre giorni dopo Pasqua. La vicinanza con la festività, una primavera avanzata, il poco tempo passato dal precedente Consiglio, l'incombere degli altri aspetti del lavoro accademico, portano ad un Consiglio meno frequentato del solito. Ci sono naturalmente tutti i "big" ed i docenti che con essi usualmente collaborano, tra gli attori usualmente più marginali le assenze sono decisamente numerose. Nel corso dei lavori vengono espone le conclusioni della Commissione che ha lavorato agli emendamenti, ma è una esposizione per lo più formale in quanto gran parte degli uditori oggi presenti rientrano nel novero di coloro che nella settimana precedente hanno lavorato (con la festa di mezzo) al testo presentato nell'ambito del Consiglio e sono stati coinvolti più o meno direttamente ed intensamente alla sua elaborazione. La gran parte dei confronti è avvenuta appunto nei giorni precedenti, in cui ciascuno dei membri della commissione, provenienti da dipartimenti e aree differenti, si è fatto carico di raccogliere le istanze dei docenti ad essi più vicini e le ha portate in discussione in commissione. I semilavorati del documento sono stati inoltre condivisi con strumenti di comunicazione elettronica ed i contenuti sono già in gran parte noti ai

partecipanti al Consiglio. C'è da aggiungere inoltre che il Senato Accademico aveva già provveduto a ribadire per le osservazioni il termine perentorio di una data già superata, confermando la volontà di procedere senza troppi indugi nell'iter di approvazione del nuovo Statuto d'Ateneo.

Il giorno del Consiglio gran parte del lavoro di elaborazione della proposta da mettere in votazione è stato già fatto, ed infatti viene approvata con poche "limature" la relazione della Commissione.

In questo episodio si osserva una pratica di ratifica di decisioni maturate altrove, una sorta di rituale per sancire e dare dignità ufficiale e burocratica a pratiche informali che in altri contesti hanno portato alla sedimentazione di una conoscenza condivisa attraverso processi di interazione, mediazione, approssimazioni successive. Nel corso del Consiglio si assiste ad una vera e propria rappresentazione in cui gli attori mettono in scena indipendentemente dal "copione" (il documento con gli emendamenti allo statuto di ateneo) un "soggetto" collaudato (quello dell'approvazione di una posizione e di una formulazione maturate con pratiche che hanno avuto luogo in altri contesti), una pratica in cui attori ed oggetti si allineano secondo le sperimentate modalità di interazione: interventi dei soliti docenti coinvolti, interventi di coloro che sempre ci tengono a manifestare la loro posizione particolare su certi punti, navetta di fogli con annotazioni da un gruppo all'altro dell'assemblea, coesistenza del piano di discussione formale e delle discussioni informali, dichiarazioni su questioni di principio e questioni pratiche, di merito e di metodo, che si rincorrono.

La seduta del Consiglio per approvare il documento ufficiale con le osservazioni sul nuovo statuto d'ateneo non è che una trama della rete di pratiche dell'organizzare della Facoltà ed in particolare la trama finale di una rete di pratiche che hanno avuto luogo tra un Consiglio e l'altro in cui gli attori hanno lavorato in comunità in cui le interazioni sono state mediate in modo rilevante da oggetti tecnologici quali i pc, la posta elettronica, le varie bozze elettroniche dei documenti condivisi, il telefono, o che sono avvenute in modo tradizionale nelle riunioni "vis a vis" in cui gli oggetti centrali delle pratiche sono stati i discorsi e i fogli con le stampe dei documenti e delle diverse proposte di emendamento che venivano rilavorate a penna man mano che le conoscenze, ed in particolare le decisioni, venivano elaborate.

Maggio 2010, Consiglio di Facoltà

Lo "spettacolo" è sempre lo stesso: solita disposizione degli attori, solito chiacchiericcio, oltre a quelli che interagiscono con i colleghi ignorando il flusso principale della discussione e dei temi del Consiglio, molti "interagiscono" con giornali, articoli, riviste, libri, con il proprio computer portatile, alcuni parlano fragorosamente al cellulare. Il Preside ad un certo punto sembra parlare da solo... e su alcuni punti più rilevanti, soltanto il cambiamento dell'inerzia sonora del mormorio generale testimonia di un qualche recepimento da parte dell'assemblea dei contenuti veicolati nel "discorso formale".

Il Consiglio, dopo le intense sedute precedenti, scivolerebbe via senza picchi (sia sonori per il tenore delle discussioni, sia di contenuto per la rilevanza dei temi e la partecipazione da essi innescata)

tra varie comunicazioni, pratiche amministrative, punti all'ordine del giorno evasi celermente, sennonché quando i lavori sembrano volgere già al termine, e quando c'è già stata la "grande fuga" dei docenti, per la verità sin dall'inizio accorsi a partecipare non a ranghi completi, ad animare il filo della discussione formale interviene una rappresentante degli studenti che in una dichiarazione in plenaria lamenta l'assenza di discussione sulla "Riforma Gelmini" nelle sedi istituzionali della Facoltà, e propone di esaminarne i contenuti nel successivo Consiglio di Facoltà o in una sua seduta straordinaria

Se i docenti in questo Consiglio non sono particolarmente numerosi, i rappresentanti degli studenti sono invece quasi tutti presenti, tra l'altro sono stati appena eletti (ma anche tra di essi, in un meccanismo che evidentemente si riproduce nei diversi contesti e in scala, le facce nuove sono poche) nelle votazioni studentesche delle settimane precedenti, e forse è per questo che nel corso dei lavori sollevano varie questioni sulla riforma dell'università "sull'onda" delle quali sono stati votati.

La rappresentante degli studenti inoltre esprime critiche su metodi e modalità di gestione dell'Osservatorio studentesco, dichiarando che i rappresentanti degli studenti in segno di protesta non parteciperanno più ai lavori dell'Osservatorio stesso.

Il Preside, a proposito della "Riforma Gelmini", ricorda che si sono tenute molteplici riunioni straordinarie per discutere sulle riforme dello Statuto di Ateneo; rileva che le modifiche richieste dalla Facoltà sono state parzialmente accolte e che il testo definitivo è stato inoltrato al Ministero. Nella breve discussione che segue, alcuni docenti fanno emergere la non competenza formale del Consiglio di Facoltà su un testo che sta seguendo il suo iter legislativo, e si trovano d'accordo sul fatto che la posizione fino ad allora tenuta, focalizzata sullo statuto di ateneo anziché sulla riforma, rappresenta l'unica strada possibile, al netto delle libere iniziative dei singoli formali ed informali. Si decide dunque di non convocare un Consiglio specifico sul tema. Dal rumore e dalle reazioni dei presenti in aula, pare di cogliere il maggiore scontento non tra gli studenti ma tra i ricercatori, anche se di ciò non se ne ha registrazione formale, nel senso che non ci sono interventi in merito proposti in plenaria, ma si rileva dagli "sbuffi", dai mormorii e dalle esclamazioni di disapprovazione, da qualche agenda "poggiata" sui banchi con decisione, dalle discussioni dei ricercatori rimasti in Consiglio che si confrontano sul fondo dell'aula... .

Il frammento riporta una tipica situazione in cui parallelamente alla rappresentazione principale quasi si impone lo spettacolo del retroscena, fatto di attori che interagiscono in gruppi o sono intenti in ben altre pratiche ed interagiscono con oggetti che non confluiscono nella pratica principale (articoli, giornali, riviste, computer portatili, telefoni, etc.). Mentre il rituale "visibile" va avanti senza momenti di particolare intensità, è un intervento estemporaneo che spezza il filo della discussione stanca e prevista, introducendo contenuti che, sebbene non incidano sui processi di elaborazione formale della conoscenza della pratica, determinano indirettamente l'intensità della partecipazione degli attori, espressa non soltanto dagli interventi, ma anche dalla tipologia di azioni e reazioni quali le modalità di manifestazione di preoccupazione con rumori, con il tono delle interazioni discorsive, con movimenti bruschi. E' la prima volta, inoltre, che i ricercatori, la cui presenza in aula è resa in questo Consiglio particolarmente evidente per le defezioni dei docenti di prima e seconda fascia, sono raccolti prevalentemente in gruppo, è la prima volta cioè in cui anche "logicamente" sembra manifestarsi in modo prevalente l'appartenenza alla posizione formale di

ricercatore piuttosto che alle altre appartenenze di cattedra, settore scientifico, dipartimento. La riforma dell'università tra i vari temi incide profondamente sui meccanismi di reclutamento e di carriera dei ricercatori, ed è evidente che così come il tema sta iniziando a trovare spazio anche sui media in una sua declinazione specifica, oltre che nell'eco delle manifestazioni degli studenti, anche in Facoltà è destinato a caratterizzare una fase di discussione che in questo Consiglio più che evasa sembra essere stata solo rimandata... .

Giugno 2010, Consiglio di Facoltà

E' una giornata particolare ci sono molti temi all'ordine del giorno e la partecipazione sembra massiccia, almeno a giudicare dai docenti già presenti nei pressi dell'aula ancora prima dell'inizio del Consiglio... . Dopo il classico "quarto d'ora di ritardo accademico" il Preside tenta di iniziare i lavori, ma a parte il consueto chiacchiericcio nella "piccionaia" dell'aula, si attende oltre l'usuale per l'avvio perché, a dispetto degli intensi movimenti tra ingresso ed esterno dell'aula, solo pochi docenti si sono accomodati.

Solo dopo oltre mezz'ora dall'orario previsto i lavori iniziano formalmente, d'altra parte i punti all'ordine del giorno sono numerosi ed alcuni molto rilevanti.

Una parte dei docenti (alcuni dei quali tuttavia non firmano la presenza sui registri), ed in modo particolarmente massiccio i ricercatori fino ad allora rimasti all'esterno, iniziano ad entrare nell'aula, altri continuano a fare la spola tra l'esterno e l'ingresso dell'aula, altri ancora per tutta la prima parte dei lavori del Consiglio si affacciano sul fondo dell'aula soltanto per capire di cosa si stia parlando, ovvero a che punto dell'ordine del giorno si sia arrivati, per poi uscire e continuare a stazionare all'esterno intenti in discussioni con altri docenti e con alcuni studenti.

Che ci sia qualcosa di strano è evidente ... è forse in atto una sorta di tentativo di "fronda", c'è un punto dell'ordine del giorno su cui si vuole far mancare il numero legale. Nel frattempo osservo che si intensificano le interazioni tra ingresso ed esterno dell'aula tra i soliti "big" della Facoltà della facoltà e gruppi di ricercatori, in questa giornata attivi e "cinetici" come mai. Non è chiaro tuttavia se la "fronda" ed il "movimentismo" dei ricercatori siano collegati. Gli eventi danno subito la risposta, dopo una serie di questioni e comportamenti "tattici" da parte degli attori come la richiesta di inversione dell'ordine del giorno ed una serie di altre discussioni di principio e procedurali, alcuni docenti chiedono la messa in votazione di una dichiarazione in cui chiedere al Senato Accademico di garantire l'unità della Facoltà (da settimane il combinato dei criteri e delle norme previsti dallo statuto di ateneo e della riforma universitaria ha generato il "rumor" della possibilità di impoverimento o addirittura dello smembramento della Facoltà) a seguito dei processi di riforma. Il preside acconsente, l'aula finalmente si riempie ed i docenti si collocano nelle consuete posizioni ed approvano la dichiarazione. Era dunque forse questo lo scoglio... .

A margine di tale approvazione, un ricercatore chiede di intervenire, evenienza abbastanza anomala, considerati i precedenti che avevo avuto modo di osservare nei quali le altre rare occasioni in cui ai ricercatori era "capitato" di intervenire (così come per gli associati più "giovani") era stato solo quando c'era da interloquire su qualche questione posta dai rappresentanti degli studenti. Nell'intervento, ed in quelli dei colleghi che seguono, i ricercatori presentano il percorso di mobilitazione contro la riforma dell'università intrapreso a livello di ateneo ed a livello nazionale e chiedono al consiglio di esprimersi esplicitamente con una dichiarazione di appoggio alle proteste e di rivendicazione delle posizioni espresse dai ricercatori.

Nell'articolata discussione che segue, oltre ai ricercatori, intervengono alcuni altri docenti ed in particolare i "big", alcuni direttori di dipartimento in rappresentanza delle posizioni in merito elaborate dai rispettivi dipartimenti, alla quale fanno da contraltare, con i meccanismi già descritti, le diverse rappresentazioni ed interazioni parallele ("navetta" di fogli ed appunti, movimenti di docenti, lavori di gruppi e gruppetti parallelamente alla discussione principale, etc.). Dopo un lavoro defaticante di mediazione, lettura e limatura di formulazioni comuni, tra richieste dei ricercatori di essere espliciti sulla questione degli incarichi didattici non retribuiti ad essi affidati, intervento degli studenti per chiedere posizioni forti sull'aspetto della governance, etc., il Consiglio riesce ad approvare una dichiarazione, ovvero una posizione comune sulla riforma.

"Il Consiglio di Facoltà condivide unanime la preoccupazione espressa dai ricercatori, dai professori e dagli studenti della Facoltà, nonché da molti in ambito accademico e non, per gli effetti che potranno avere sul funzionamento dell'università pubblica e sulla realizzazione del diritto allo studio, alcuni provvedimenti contenuti nel DDL Gelmini e nel DDL Finanziaria; ritiene che tali provvedimenti, compresi quelli sul trattamento economico dei docenti universitari, siano non giustificabili sotto una molteplicità di aspetti perché: sollevano fondati dubbi di legittimità costituzionale; violano elementari criteri di equità; rischiano di aggravare le già serie difficoltà dell'università a reclutare giovani e a far fronte ai propri impegni didattici e di ricerca. Per questo motivo il Consiglio di Facoltà è pronto ad adottare ogni legittima forma di protesta nel caso in cui i provvedimenti di cui si è detto, non venissero radicalmente rivisti. In particolare, i membri della Facoltà si asterranno dallo svolgere attività di qualsiasi natura, anche didattica, che eccedano gli impegni richiesti dalle normative vigenti."

I lavori del Consiglio di Facoltà procedono poi, senza ulteriori momenti di "picco emotivo", con la trattazione degli altri punti all'ordine del giorno.

Nel frammento riportato si vedono interagire con livelli di partecipazione diversi le varie tipologie di attori (Lave, Wenger 1991) di cui è possibile rilevare il manifesto agire "strategico" che è facile mettere in relazione con il frammento del precedente Consiglio e con le altre osservazioni compiute in Facoltà nel mese intercorso tra l'uno e l'altro. Nella pratica del Consiglio precedente, infatti, i rappresentanti degli studenti avevano provato a fare irrompere in agenda il tema della riforma universitaria, chiedendo che fosse affrontato in modo diretto, a differenza di quanto fatto fino ad allora, quando la questione aveva alimentato i "discorsi" ufficiali (quelli cioè della "rappresentazione" principale del Consiglio) soltanto in modo riflesso, come parzialmente causa della riforma dello statuto di ateneo. Come riportato nei frammenti precedenti, nel caso dello statuto, più che i rappresentanti degli studenti ed i ricercatori, un livello di partecipazione ed interazione elevato nella pratica del Consiglio (riflesso della partecipazione sul tema anche in altri contesti) era stato rilevato per i docenti più esperti e centrali nelle pratiche dell'organizzare della Facoltà, i cosiddetti "big". Esaurite come visto le possibilità di intervento su quel tema, sono i rappresentanti degli studenti i primi a farsi carico di segnalare la necessità di affrontare in modo diretto la più generale riforma dell'università (nel frattempo nel pieno del suo iter legislativo), una necessità sottolineata in occasione del Consiglio precedente dai ricercatori, che abbiamo visto delusi dalla decisione di non entrare nel merito del dibattito sulla riforma.

Tra un Consiglio e l'altro, come conseguenza di un più generale processo di convergenza tra istanze dei ricercatori e degli studenti in merito al processo di riforma, anche all'interno della Facoltà in parte gli interessi e soprattutto le strategie dei due gruppi di attori (ricercatori e studenti, si saldano attraverso la partecipazione a seminari di approfondimento sul testo della riforma, assemblee e mobilitazioni comuni. La partecipazione dei docenti più esperti, soprattutto di quelli di prima fascia, rimane invece meno intensa e organizzata che sulle questioni dello statuto (che incidevano in modo più diretto su equilibri e principi sui quali le loro carriere si erano sviluppate per anni, a differenza dei ricercatori entrati comunque da un numero di anni molto inferiore in certi meccanismi minacciati dal nuovo statuto).

Nel Consiglio di Facoltà descritto nell'ultimo frammento, infatti, mentre i docenti più esperti sul tema della sopravvivenza organizzativa della Facoltà, ancora una volta riconducibile al nuovo statuto d'Ateneo, danno vita ad una rappresentazione le cui modalità di espressione ormai conosciamo (con l'interessante aspetto fino ad ora non rilevato del comportamento "tattico" sul numero legale da far mancare o meno in base al testo della dichiarazione da mettere in votazione), irrompono come attori per la prima volta centrali nelle pratiche del Consiglio i ricercatori che, "prendendo in mano la torcia" portata con scarsi esiti nel Consiglio precedente dai rappresentanti degli studenti, fanno irrompere nella pratica "l'oggetto di valore riforma". Sulla loro posizione fortemente critica ed anzi di mobilitazione su alcuni aspetti del testo della riforma i ricercatori riescono a guadagnare l'appoggio di gran parte degli altri docenti in un lavoro che vede tornare ad essere rilevante l'intensità di tra gli attori solitamente centrali nelle pratiche dell'organizzare, in particolare per quel che riguarda l'elaborazione di dichiarazioni che possano essere rimesse alla votazione dell'assemblea con ampie possibilità di approvazione. La dichiarazione letta dai ricercatori, sulla quale essi chiedevano al Consiglio di esprimere il proprio appoggio, entra invece nel frullatore del processo di revisione ed emendamento che avviene con le medesime modalità descritte precedentemente per la formulazione di altre dichiarazioni, con la differenza che ai discorsi, formali ed informali, ed alle piccole comunità che si occupano di elaborare versioni da far girare poi tra i vari gruppi che si formano in assemblea partecipano in questo caso in modo massiccio anche i ricercatori oltre ai soliti 15 – 20 docenti. L'intervento dei rappresentanti degli studenti è invece confinato a dichiarazione "di principio" nella rappresentazione principale del Consiglio, mentre sono esclusi dalle altre scene parallele nelle quali di fatto si sta scrivendo la dichiarazione che poi l'assemblea sancirà con il voto. Ancora una volta, tuttavia, sono i "big" ad orientare in modo determinante il contenuto della dichiarazione da mettere in votazione, anche se gli stessi ricercatori sembrano soddisfatti della formulazione finale approvata dall'assemblea nonostante sia molto più generica di quella da essi proposta.

Il frammento sopra riportato è una delle manifestazioni più evidenti di quella che è una caratteristica, quella della "polifonia", che emerge in modo particolarmente evidente nelle pratiche del Consiglio ed in generale in alcuni studi

sulle pratiche (Nicolini 2009), un concetto utilizzato in origine da Mikhail Bakhtin a cui nel tempo si è fatto ricorso come potente metafora organizzativa (Belowa, King, Sliwa 2008). Mutuando tale concetto per le pratiche del Consiglio osservate, la polifonia può essere utilizzata per riferirsi alle numerose e multiple voci che si intrecciano e sovrappongono e che concorrono a definire il “rumore” dei discorsi, dei flussi di conoscenza, degli oggetti che vengono scambiati, della partecipazione e dell’interazione degli attori nelle pratiche. A determinare la polifonia sono soprattutto alcuni degli oggetti e quasi-oggetti che in esse circolano, ed in particolare i “discorsi” (Belowa, King, Sliwa 2008) che sono costituiti da una molteplicità di voci, dominanti e periferiche che contribuiscono al continuo svilupparsi delle relazioni tra gli attori ed all’orientamento dei loro comportamenti. Il concetto di “polifonia”, inoltre permette di cogliere l’aspetto di coesistenza di più voci e discorsi in un unico contesto al di là del centro formale della rappresentazione (Hazen 1993), come si evince nella pratica del Consiglio di Facoltà.

Nonostante la molteplicità e la sovrapposizione delle voci che la popolano, la pratica del Consiglio di Facoltà, lungi dall’essere una somma di discorsi singoli e scollegati e di punti di vista espressi eterogeneamente, si manifesta come una pratica complessa in cui l’elaborazione, l’apprendimento e la condivisione delle conoscenze avviene anche attraverso discorsi che non si sviluppano secondo una sequenza logica lineare, ma che si intersecano, si scontrano e interferiscono l’uno con l’altro.

Luglio 2010, Consiglio di Facoltà

Nonostante la rilevanza degli argomenti all’ordine del giorno, l’aula che ospita il Consiglio è piuttosto vuota. Nonostante ciò, il Preside, come sempre, tenta di richiamare l’attenzione e di aver ragione del rumore di fondo per dare l’avvio ai lavori. Le disposizioni e l’occupazione degli spazi, in un’aula svuotata evidentemente dalle altre incombenze della bella stagione, risaltano maggiormente: i rappresentanti degli studenti si collocano come al solito composti nei pressi del tavolo del Preside, i docenti prevalentemente in “piccionaia”, al centro in un vuoto “imbarazzante” sono radunati a piccoli gruppi nelle collocazioni consuete i protagonisti soliti delle pratiche dell’organizzare, i “battitori liberi” sono come sempre distribuiti e lontani l’uno dall’altro (e dagli altri colleghi in generale). Nonostante l’esiguità dei numeri si fa fatica a sentire il Preside leggere le comunicazioni varie... .

Oggi il Consiglio sembra apparire come doveva essere il “foro romano” nella canicola dei giorni più caldi dell’estate, popolato da chi proprio era costretto ad esserci, ovvero da chi non poteva fare a meno di incontrarsi con i colleghi docenti. Perdo il filo del discorso della rappresentazione principale (si tratta perlopiù di comunicazioni e del disbrigo di faccende amministrative) e, camminando e spostandomi, mi faccio prendere dalle discussioni dei gruppetti fermi ai margini dell’aula, vicino alle porte di ingresso. Le discussioni vertono inevitabilmente sull’iter legislativo della riforma, sulle iniziative di mobilitazione in corso, sull’attenzione dei media nei confronti dell’università di tono prevalentemente superficiale e scandalistico. Si fanno previsioni, si delineano scenari futuri in base agli aspetti della norma dati per immutabili ed a quelli di cui non si ha certezza, si riportano indiscrezioni e “rumors dal palazzo” sulle (presunte) attività di “lobbying”,

c'è che si spinge a dirsi certo, citando precedenti, che il governo potrebbe cadere proprio sulla riforma dell'università(!).

Mentre dunque nella rappresentazione principale del Consiglio fluiscono la conoscenza e gli oggetti di valore “ufficiali”, la vera conoscenza che si impone nella pratica complessiva del Consiglio è ancora una volta quella che verte sulla riforma dell'università, che gli attori si scambiano nel retroscena del Consiglio di Facoltà e nelle altre rappresentazioni parallele, in gruppi più o meno numerosi e a geometria variabile, in cui un attore dopo aver indugiato in uno si sposta e salutando altri colleghi si unisce ad un altro gruppo e così via. E' la conoscenza che fluisce in modo preponderante nella pratica del Consiglio indipendentemente dal fatto che non ci sia un punto correlato iscritto all'ordine del giorno e che non sia oggetto di trattazione nella discussione formale in plenaria, è la conoscenza che gli attori si scambiano nelle loro interazioni e nella partecipazione nei gruppetti che si formano nel contesto del Consiglio ed in cui alcuni attori si muovono come “broker” (Wenger 2000) che veicolano contenuti da un gruppo all'altro.

Autunno 2010, Facoltà

In facoltà si vive nell'attesa degli ultimi passaggi parlamentari della riforma. Il Consiglio di Facoltà non affronta più direttamente la questione che comunque continua ad essere onnipresente nei discorsi e nelle interazioni tra docenti nella vita di dipartimento, a margine delle lezioni e dei lavori nelle varie commissioni. D'altra parte non c'è neanche bisogno di farlo emergere il tema dal fondo dei discorsi o dalle preoccupazioni dei docenti. In Facoltà tutto ormai evoca la riforma: le bacheche sono piene di annunci di seminari di approfondimento sul tema e di iniziative di mobilitazione organizzate soprattutto da parte di studenti e ricercatori, nel grande atrio di ingresso, lungo le scale, nei corridoi principali e presso i punti di accesso agli ascensori si stratificano manifesti e persino striscioni di stoffa e plastica che invocano la mobilitazione e fanno strali di alcuni punti della riforma, è persino possibile udire di tanto in tanto voci al megafono che attraversano la Facoltà informando di assemblee o di manifestazioni improvvisate a cui oltre che gli studenti accorrono anche docenti. E' questa inoltre una fase in cui la mobilitazione “esce” dalle Facoltà e dai luoghi universitari per materializzarsi nelle strade delle città e nei luoghi simbolo della politica in cui si sta giocando l'ultima partita sulla riforma, una fase in cui i media iniziano a riempirsi non soltanto delle rappresentazioni denigratorie sull'università funzionali ai tagli di finanziamento ed ai provvedimenti ritenuti “punitivi” che stanno per essere adottati, ma anche della cronaca sulle iniziative di protesta, sempre più eclatanti e clamorose, di cui si rendono protagonisti soprattutto studenti e ricercatori, mentre i docenti più “esperti” e magari con una visibilità mediatica già consolidata moltiplicano le interviste, la partecipazione a dibattiti pubblici, i tentativi di inserirsi nel processo di policy making in corso.

Da quest'ultimo punto di vista, la facoltà studiata ha una storica tradizione di presenza dei suoi docenti in alcuni canali del policy making, ed a margine dei Consigli di Facoltà, di settembre, ottobre, novembre e dicembre, naturalmente nelle scene secondarie e nei retroscena (non essendo previsto formalmente alcun punto di discussione sul tema) i docenti “più inseriti” in tali circuiti ne approfittano per accreditarsi presso i colleghi riportando alcuni contenuti dei loro contatti con la politica, svelando i particolari di alcune iniziative di lobbying presso partiti e gruppi parlamentari, sostenendo che dai “rumors” riportati “dal palazzo” c'è addirittura la possibilità che il governo

(in quel momento in grande difficoltà per l'uscita dalla maggioranza di una sua componente) possa "cadere" sulla riforma dell'Università. Ancora con la riforma ormai in dirittura di arrivo, in una di queste approfondite discussioni, in gruppi anche numerosi, mi è capitato nuovamente di assistere ad uno scambio di considerazioni tra docenti in cui si facevano richiami approfonditi a precedenti di governi che si sono "scontrati e fatti male" con l'università ed a disquisizioni tecniche incredibilmente sottili ed approfondite sugli aspetti giuridici generali o su alcuni articoli in particolare.

Come nel frammento precedente, sebbene formalmente il tema della riforma non venga più affrontato nelle occasioni formali, la Facoltà, come tutto il mondo universitario, vive nell'attesa degli esiti della riforma, il tema continua ad essere centrale nelle pratiche del lavoro accademico ed a ricorrere nei discorsi, nelle interazioni e nelle occasioni di partecipazione degli attori alla vita informale della Facoltà.

Dicembre 2010

L'iter di approvazione della riforma, soprattutto nelle ultime settimane, suscita le proteste di molte componenti universitarie tra cui i ricercatori che si dichiarano indisponibili a carichi didattici non obbligatori, causando in molti casi lo slittamento dell'inizio delle lezioni. La protesta si estende anche ai docenti e, soprattutto, agli studenti, e si orienta progressivamente verso forme di mobilitazione più eclatanti, come l'occupazione simbolica di monumenti e tetti di edifici.

Il d.d.l. 1905 di riforma dell'università viene approvato dal Senato il 29 luglio 2010 ed, in forma modificata, il 30 novembre 2010 dalla Camera. Viene approvato definitivamente in terza lettura dal Senato il 23 dicembre 2010 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 14 gennaio 2011 come legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010, recante la denominazione "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario".

La legge dal punto di vista normativo investe radicalmente tutto il sistema universitario anche se i suoi effetti sono destinati a dispiegarsi gradualmente nel tempo poiché la sua applicazione dipende dall'emanazione di numerosi decreti attuativi.

La legge n. 240/10 entra formalmente in vigore il 29 gennaio 2011.

Gennaio 2011, Facoltà

Alla ripresa dei lavori dopo la pausa per le festività in Facoltà, ed in genere in università, con riguardo alla riforma si respira un'aria di incredulità e di delusione. Le iniziative ed i seminari di approfondimento sul tema si diradano, tra studenti che promettono di continuare comunque la mobilitazione, ricercatori che più o meno ritornano ad ingoiare gli stessi rospi di prima, docenti che ne parlano sempre meno, quasi fosse un tema da dimenticare in fretta.

Si colgono nelle discussioni nelle occasioni assembleari, ai margini delle lezioni, nei corridoi dei dipartimenti, ancora gli echi degli argomenti onnipresenti invece nelle settimane precedenti, chi continua a parlarne, soprattutto tra i docenti più esperti, sa che dopo l'approvazione del testo della riforma adesso inizia a "giocarsi un'altra partita", forse altrettanto importante, quella dei regolamenti e dei decreti attuativi su cui occorrerà vigilare e provare ad esercitare azione di lobbying.

Nei vari discorsi a cui mi è capitato di assistere, i docenti continuano a scambiarsi opinioni sui temi che ruotano intorno alla riforma con meno passione di prima ma forse con più lucidità ed una prospettiva più ampia, ragionano sulla “valutazione di impatto” che a loro dire è completamente mancata alla politica in tutto il lungo iter di elaborazione della legge, sulla distorsione giornalistica (utilizzata strumentalmente dalla politica con intenti denigratori, ed alla quale il mondo dell’università non ha saputo opporsi unitariamente ed efficacemente) nella trattazione incompetente e priva di dati sul sistema universitario, sulle iniziative e sui conflitti di piazza di cui non c’erano tracce da oltre trent’anni (anche se naturalmente c’è sempre qualche docente anziano che interviene nelle discussioni con i suoi racconti su mobilitazioni ben più eclatanti viste in passato), sulla generale tendenza alla riduzione delle risorse destinate all’istruzione ed all’alta formazione che in prospettiva sono ben più gravi di qualsiasi pretesa di riforma organizzativa, sul fatto che forse gli unici benefici per cui la Riforma sarà ricordata sono quelli indiretti determinati dall’effetto annuncio nel sollecitare Atenei, Facoltà, e Dipartimenti ad operazioni di razionalizzazione e di contenimento degli eccessi dell’offerta formativa.

La riforma è stata approvata, ma ancora se ne parla, se ne parla, se ne parla. La conoscenza ad essa associata riempie i discorsi e i discorsi riempiono le pratiche che hanno luogo in Facoltà ed in Università. La Riforma, indipendentemente dai contenuti, è ormai un oggetto di conoscenza in sé delle pratiche di lavoro accademico, destinato a non lasciarle, forse per anni.

6.1.4 Alcuni temi emergenti dal campo

Le rappresentazioni ed il Consiglio “foro” di Facoltà

Usando la metafora teatrale (Goffman 1959; Manning 2008), il Consiglio di Facoltà è il palcoscenico in cui per eccellenza vengono “rappresentate” le pratiche dell’organizzare, in cui è possibile vedere gli attori partecipare ed interagire, in cui si esprimono le culture e le “appartenenze” multiple dei soggetti, in cui la conoscenza fluisce e viene creata e ricreata continuamente, in cui si manifesta la cognizione distribuita che permette a numerosi soggetti ed oggetti di coordinarsi per lavorare insieme, in cui diverse scene e retroscena coesistono contemporaneamente in uno stesso ambiente dove gli attori interpretano diversi ruoli.

La pratica organizzativa del Consiglio di Facoltà è una sorta di rappresentazione “moderna” nella quale, incrociando il punto di vista proposto da Goffman con il teatro “non aristotelico” (e quindi con le rappresentazioni in cui non c’è unità di luogo, azione e tempo), si può dire che si riscontrano le seguenti caratteristiche.

- Non c’è unità di luogo, di palcoscenico, dietro le quinte e platea ma pluralità di ribalte e platee, scene e retroscena che coesistono in un unico ambiente e che vengono rappresentate contemporaneamente. Come è evidente ed emblematico nel caso delle sedute del Consiglio di Facoltà riportate nei frammenti, alla scena “formale” della discussione in plenaria degli argomenti all’ordine del giorno si sovrappongono le innumerevoli scene nelle quali gli attori si cimentano per

lavorare su posizioni da manifestare poi all'aula; le scene in cui gli attori sono semplicemente a lavoro su altre questioni che esulano l'ordine del giorno, approfittando della possibilità di potersi vedere tra colleghi; i retroscena in cui gli attori commentano variamente ed in modo informale gli argomenti in discussione in plenaria, in generale alcuni aspetti del lavoro accademico, l'attualità, persino la loro vita privata.

- Non c'è unità di azione e di ruoli, ma i partecipanti ai lavori del Consiglio sono attori e spettatori al tempo stesso in una rappresentazione che non comprende un'unica azione, con l'esclusione quindi di "trame secondarie" e dei "successivi sviluppi della stessa vicenda" (come indicherebbero i canoni delle "rappresentazioni aristoteliche"), ma che si caratterizza al contrario per l'intrecciarsi di diversi temi (gli argomenti all'ordine del giorno), dei flussi di conoscenza provenienti da diverse pratiche, dalla stessa pluralità dei ruoli degli attori a seconda degli argomenti, e delle condizioni che si creano nel contesto.
- Non c'è unità di tempo perché molte "partite" si giocano contemporaneamente o sono già state giocate altrove e in precedenza... . Nel Consiglio, inoltre, confluiscono la gran parte delle pratiche dell'organizzare della Facoltà, che in esso vengono rappresentate spesso solo per un parte, ma che procedono da sedute precedenti e sono destinate ad animare sedute successive, e che si alimentano della conoscenza creata in altre pratiche dell'organizzare, come appunto nel caso della formulazione di una posizione comune sulla riforma universitaria e sullo statuto dell'ateneo, o come narrato nelle altre storie a proposito della carta dei servizi e della programmazione didattica.

Il Consiglio di Facoltà studiato, per la molteplicità delle scene e dei retroscena che ospita, per le diverse comunità informali che in esso si formano ognuna con flussi di conoscenza sia propri sia che confluiscono nella rappresentazione principale, per l'eterogeneità delle diverse figure e dei ruoli da essi interpretati, può essere inoltre metaforicamente avvicinato ad un "foro romano", un contesto nel quale gli attori si trovano ad agire contemporaneamente in numerose comunità, ognuna con il proprio centro, che coesistono nello stesso ambiente. Il Consiglio è accostabile ad un "foro romano" non soltanto perché in esso vanno in scena contemporaneamente e distribuite in uno stesso spazio diverse rappresentazioni, ma anche perché è il contesto in cui una volta al mese si vede pulsare la vita dell'organizzazione e dei suoi membri. Più che per aspetti normativi e regolamentari, la Facoltà studiata ha fatto del Consiglio per tradizione e consuetudine il centro della vita organizzativa, tanto che in esso vengono ad esempio discusse e ratificate (senza nessun valore formale) anche le decisioni più importanti prese dai singoli dipartimenti (che come noto non sono né funzionalmente né gerarchicamente in un rapporto di dipendenza dalle Facoltà), così come questioni di carattere generale che coinvolgono gli accademici ed il lavoro in università. Questo spiega anche la preoccupazione che si coglieva in Facoltà allorché, nel mentre erano in fase di elaborazione i testi sul nuovo statuto d'Ateneo e sulla riforma dell'Università, circolavano *rumors* sulla presunta soppressione delle Facoltà che avrebbe avuto come conseguenza anche il venir

meno di una serie di appuntamenti istituzionali tra cui appunto il Consiglio, a cui la maggior parte dei docenti si è sempre dimostrata particolarmente affezionata (forse più per le sue caratterizzazioni informali che per quelle formali).

Oltre a quanto previsto da leggi, statuti e regolamenti, infatti, il Consiglio a cadenza mensile della Facoltà studiata è più in generale: il luogo in cui vengono fatte confluire parte delle conoscenze che animano tutte le reti di pratiche che si svolgono in Facoltà (dalla didattica, alla ricerca fino naturalmente alle pratiche dell'organizzare); l'ambiente in cui circolano gran parte degli "oggetti di valore" che popolano le pratiche del lavoro accademico, come per esempio in questa storia il testo della riforma, lo statuto, l'ordine del giorno, i fogli in cui si appuntano le "approssimazioni successive" delle dichiarazioni da mettere in votazione in assemblea, etc., ma più in generale come si evince anche dalle altre storie, i sistemi informativi per la documentazione della didattica e della ricerca, il sistema di valutazione, la carta dei servizi, i dati e gli indicatori, etc.; il luogo in cui si manifestano le "appartenenze multiple" di docenti e ricercatori ma in cui gli attori sanno che possono incontrarsi e scambiare conoscenze su tutto (anche su aspetti informali o su ciò che non è presente all'ordine del giorno); il tempo che periodicamente i lavoratori accademici trascorrono insieme (a differenza di quanto avviene nel normale lavoro quotidiano, in cui spesso, presi da altre incombenze, non ci si riesce a incontrare), nel quale si incontrano, interagiscono e fanno nascere collaborazioni, trasversalità, scambi di informazioni che poi si riverberano sulle altre pratiche; la cornice in cui ogni mese i docenti costruiscono collettivamente anche il proprio "*ethos*" professionale, che, ancor prima di essere un concetto sociologico sviluppato tra gli altri da Weber, Merton, Bourdieu, è un concetto che non a caso permette di incrociare nuovamente Aristotele ed in particolare la definizione che ne dà nella "Retorica", ovvero la capacità morale, la competenza e la conoscenza su cui, in questo caso, si fonda il lavoro accademico.

Partecipazione, interazione, traiettorie di apprendimento e posizionamento nelle pratiche

Se l'*ethos* dei docenti non si forma in modo preponderante solo in uno degli ambiti della ricerca, della didattica o di altre pratiche, ma trasversalmente ad essi, per quel che riguarda in particolare le pratiche dell'organizzare, mentre ogni organizzazione universitaria ed in particolare ogni ambito disciplinare ha sistemi consolidati di trasferimento delle conoscenze disciplinari ai nuovi inseriti, non esistono analoghi *training* per apprendere il lavoro organizzativo. Per apprendere i "trucchi del mercato accademico" (Mazza, Quattrone, Riccaboni 2006), ed in particolare le modalità di lavoro nelle pratiche dell'organizzare, i nuovi membri devono osservare e fare esperienza per anni. L'osservazione, la socializzazione, l'esperienza, della conoscenza necessaria al lavoro nelle pratiche organizzative avviene attraverso un lungo apprendistato di partecipazione ed interazione che porta a far emergere soltanto un numero esiguo di attori (Angermüller 2010). Nella Facoltà universitaria studiata, l'ambito organizzativo vede protagonisti non più di un quarto del totale dei membri

della Facoltà, quelli che sono informalmente definiti i “big”, che si accollano (o accaparrano, a seconda dei punti di vista o delle tipologie di lavoro) il lavoro delle diverse e numerose pratiche dell’organizzare. Gli attori centrali nelle pratiche dell’organizzare sono proprio quella porzione di attori che si vede all’opera nel corso dei lavori del Consiglio, in cui, come riportato nei frammenti narrativi di questa ed altre storie, sono sempre i soliti attori a portare il contributo maggiore in termini di partecipazione e interazione.

Mutuando un’espressione usata da Hutchins (1995) per descrivere i ruoli che reciprocamente i membri di un equipaggio di una nave si riconoscono, le esperienze di “navigazione nel mondo accademico” degli attori del contesto universitario, in particolare nelle pratiche dell’organizzare di cui la pratica del Consiglio di Facoltà è una delle espressioni più ricche e complesse, si rivelano indipendenti dal ruolo formale ricoperto in organizzazione. Uno stesso docente occupa nel tempo posizioni diverse in ognuna delle comunità di cui è partecipe pur rimanendo unico e medesimo il posizionamento formale che gli è attribuito (fascia, incarico, inquadramento formale), così come ci sono attori che di fatto fanno parte di comunità senza essere formalmente inseriti nei corrispondenti gruppi organizzativi.

Le traiettorie di posizionamento dalla periferia al centro delle pratiche dell’organizzare, sono disegnate dall’apprendimento della conoscenza necessaria a tali pratiche e dal riconoscimento di tale conoscenza che gli altri attori si tributano reciprocamente. Il ruolo degli attori nei contesti organizzativi osservati e nelle pratiche che in essi hanno luogo, non dipende dunque da un fatto cognitivo, ovvero dalla presunta maggiore capacità e conoscenza individuale di una materia (come ci si potrebbe aspettare soprattutto per organizzazioni ad alta intensità di conoscenza), ma è conseguenza del posizionamento “relazionale” dell’attore nei confronti degli altri membri della comunità e della sua storia all’interno di essa che determinano il relativo mutamento visibilità e “riconoscimento da parte dei colleghi”. Quest’ultimo è uno degli aspetti che Latour (2007), in analogia a quanto fatto per l’autorevolezza dei giudici nell’ambito del Consiglio di Stato, definirebbe un “oggetto di valore” che cambia continuamente nel corso del tempo del lavoro accademico in base alle esperienze che si stratificano (cfr. capitolo cinque). Ad esempio, come descritto nei frammenti sopra riportati, i docenti di terza fascia (i cosiddetti ricercatori, che pure sono in una posizione estremamente centrale nelle pratiche della ricerca e della didattica) vivono in una tipica condizione di “partecipazione legittima periferica” (Lave, Wenger 1991), non si espongono direttamente, partecipano dei movimenti e dei gruppi che si coagulano intorno alla rispettiva cattedra o al dipartimento nei quali forniscono i loro contributi che al limite vengono poi veicolati e socializzati al resto della comunità da membri più “centrali”. Con l’andare avanti del tempo e dell’esperienza pratica nella didattica, nella ricerca e nell’organizzare il docente acquisisce la conoscenza necessaria ai vari contesti accademici mentre gli altri colleghi progressivamente si predispongono a riconoscergli tale conoscenza. L’apprendimento è dunque da questo punto di vista eminentemente

apprendimento sociale e situato in un determinato contesto: la conoscenza che “serve” nei contesti accademici è sia conoscenza tecnico-scientifica, ma è anche una conoscenza fondamentalmente relazionale e profondamente legata alle pratiche.

Meta-knowledge

Tale conoscenza relazionale come visto ad esempio nelle pratiche del Consiglio di Facoltà, ma che più in generale si manifesta in ogni sistema di cognizione distribuita, è una sorta di “meta-conoscenza”. Le pratiche di gestione ed in generale le pratiche dell’organizzare possono essere studiate come pratiche in cui si lavora sulla “conoscenza sulla conoscenza”, ed in particolare di quella sua componente definita da alcuni autori anche come “conoscenza transattiva” (Wegner 1995) o appunto “meta-knowledge” (Becker, Brauner 2001) ovvero la conoscenza su ciò che gli altri fanno (Hutchins, nello sviluppo della prospettiva cognitivista, si riferisce a tale tipo di conoscenza come parte essenziale della cognizione distribuita, ovvero come quel conoscere ciò che gli altri fanno che è presupposto delle relazioni in un contesto organizzativo).

La distinzione tra conoscenza e meta-conoscenza consente di approfondire alcuni aspetti delle pratiche “dell’organizzare” che altro non sono se non pratiche nelle quali fluisce, viene condivisa ed elaborata conoscenza su altre pratiche dell’organizzazione. Oltre che le pratiche che si svolgono nel Consiglio di Facoltà, anche le diverse pratiche descritte nelle altre storie, ad esempio la pratica di predisposizione dell’offerta didattica, nella quale vengono organizzate le conoscenze da erogare con le lezioni, le pratiche di documentazione della ricerca, nelle quali le conoscenze prodotte vengono standardizzate e classificate in sistemi informativi, e le pratiche di valutazione, nelle quali vengono elaborati i dati sulle attività di didattica e di ricerca, sono pratiche nelle quali fluisce e viene gestita una meta-conoscenza su ciò che viene creato e lavorato in altre pratiche. Per estensione del concetto di *meta-knowledge*, si può dunque parlare in un certo senso di *meta-practices* (Becker, Brauner 2001). In questa accezione, l’unico elemento che distingue le pratiche dalle meta-pratiche è il preponderante contenuto in queste ultime della conoscenza transattiva.

La meta-conoscenza non è solo presente nelle meta-pratiche dell’organizzare o nei contesti di lavoro, ma è ubiqua nei contesti sociali, ovvero si manifesta in qualsiasi situazione in cui gli attori, comunicando e interagendo, acquisiscono una conoscenza su ciò che gli altri fanno, sanno, sanno fare. Essa è sempre tacita e non può essere creata, condivisa, appresa, che attraverso processi di socializzazione, partecipazione, interazione come quelli osservati per il Consiglio di Facoltà.

La polifonia organizzativa

Essere nell'aula che ospita i lavori del Consiglio, "starci" fisicamente, significa cogliere il "suono della Facoltà", la sua polifonia fatta di voci, rumori, discorsi, parole, che si sovrappongono come in una "Biblioteca di Babele" in cui fluisce la conoscenza dell'organizzazione. Quando come nei frammenti precedenti c'è da lavorare ad una posizione da esprimere o metter ai voti in Assemblea, la polifonia è fatta dalla sovrapposizione delle diverse polifonie che si riproducono in ognuna delle più o meno numerose comunità coesistenti all'interno dell'aula. Le voci ed i discorsi "ufficiali" ed i "rumori di fondo" che popolano l'ambiente del Consiglio arrivano simultaneamente all'ascoltatore che deve prestare attenzione con un orecchio al flusso di conoscenza mediato dal microfono e con l'altro al chiacchiericcio denso di informazioni e conoscenze che proviene da ogni parte dell'aula. E' come se nell'ambiente che ospita il Consiglio, si sentisse il rumore del "foro" di Facoltà fatto dalle voci e dalle interazioni nell'ambiente dei suoi numerosi attori.

I frammenti sopra riportati sono una delle manifestazioni più evidenti di quella che è una categoria nuovamente emergente in alcuni studi sulle pratiche (Belowa, King, Sliwa 2008; Nicolini 2009), ovvero la "polifonia" che da altri campi di studio negli ultimi anni è progressivamente sconfinata in quelli organizzativi.

Il concetto di polifonia, sviluppato nell'analisi letteraria, ha un grande potenziale per gli studi di organizzazione che infatti da tempo ne usano la metafora sia per definire una modalità di narrazione e descrizione delle osservazioni tratte dal campo di ricerca sia come uno strumento di analisi per definire le caratteristiche corali di alcune organizzazioni.

La polifonia, variamente denominata in letteratura come polivocalità, multivocalità ed eteroglossia, si deve agli studi del filosofo e critico letterario Michail Bachtin che, riferendosi ai romanzi ed alle costruzioni narrative di Dostoevskij, rileva che sono strutturati polifonicamente, ovvero che consistono in una molteplicità di voci e coscienze indipendenti che si esprimono e confrontano nei contesti della storia raccontata. Bachtin osserva che i romanzi del grande autore russo sono caratterizzati da una "trama" che non si sviluppa come un resoconto oggettivo del mondo dal punto di vista dell'autore, bensì come un susseguirsi di eventi e di interazioni vissuti dagli attori e da essi mediati e comunicati. In questa prospettiva Bachtin sottolinea che non è importante come i personaggi compaiano nel mondo narrato nella storia, ma come tale mondo appare agli occhi dei personaggi. La narrativa polifonica che ha in Dostoevskij il suo massimo esponente rappresenta per Bachtin una rivoluzione epocale in letteratura che si contrappone allo stile (a fine ottocento imperante) descrittivo realistico ed alla modalità espressiva del monologo o della voce fuori campo dell'autore. A partire da questo livello di analisi, il concetto di polifonia è stato usato negli studi organizzativi per riferirsi ad una modalità narrativa in cui accanto alla voce dell'autore trovano spazio direttamente le voci degli attori del campo, ciascuna delle quali rappresenta un nodo espressivo su cui si regge la trama del racconto.

Il concetto di polifonia così come utilizzato nella seconda accezione negli studi organizzativi, ovvero come strumento di analisi per definire le caratteristiche corali di alcune organizzazioni, permette di configurare le organizzazioni come “spazi discorsivi” in cui diverse voci dominanti e periferiche si susseguono, sovrappongono e confrontano per conseguire ascolto e potere in un’arena in cui si situano le azioni e le interazioni in continuo divenire. In questa prospettiva il concetto di polifonia consente di studiare i contesti organizzativi dominati da pratiche discorsive come spazi in cui non si afferma una sola voce dominante o principale, ma in cui le voci, le coscienze, le azioni degli attori si sovrappongono ed intrecciano per dare vita a una complessa rete nella quale l’elaborazione delle conoscenze, l’apprendimento ed il *sensemaking* degli individui e dei gruppi non avvengono secondo una sequenza logica lineare, ma si intersecano, si scontrano e interferiscono l’uno con l’altro (Hazen 1993).

Il concetto di polifonia è in questa storia usato prevalentemente nella seconda accezione, come chiave di lettura della coralità dei contesti organizzativi studiati, mentre emerge solo in parte nella modalità di esposizione delle storie. La polifonia permette di contemplare i “discorsi” di cui pullula il Consiglio di Facoltà, ovvero la modalità principale che media le interazioni tra i soggetti. Le pratiche, infatti, e più in generale il tessuto organizzativo, così come sono fatte di attori, di corpi, di oggetti, di tecnologie, sono fatte anche di discorsi, nei quali gli attori si esprimono, veicolano conoscenza, apprendono, costruiscono il senso del loro agire. La conoscenza che si manifesta nei discorsi è quella che emerge dalla molteplicità delle voci, è distribuita tra gli attori ma è una coralità più che la semplice somma di esse. Gli attori che si cimentano in un discorso sono parte di una comunità nella quale, come per gli attori, convivono voci centrali e periferiche che si inseguono e sovrappongono. Nelle pratiche descritte in questa storia, in cui il lavoro consiste prevalentemente in interazioni verbali tra gli attori, al discorso/rappresentazione formale in plenaria si intrecciano dunque i discorsi contemporaneamente portati avanti nelle rappresentazioni su molteplici palcoscenici, scene e retroscena. Se l’etnografo sul campo chiudeva gli occhi, poteva sentire e cogliere la “polifonia” della Facoltà.

Sensible knowledge

La storia sul Consiglio “foro” di Facoltà è il contesto narrativo più adatto per parlare di un aspetto che durante l’etnografia si è rivelato essere onnipresente, ovvero quell’altra manifestazione della conoscenza come “*knowing*” che può essere definita “conoscenza sensibile” o “conoscenza estetica”(Ewenstein, Whyte 2007). Essa attiene alla percezione di ciò che si vede, si sente, si tocca, si assaggia, si giudica esteticamente e si sperimenta nelle pratiche (Strati 2007; Gherardi 2009d), è una conoscenza “*embodied*” negli attori organizzativi e non riguarda soltanto la percezione del contesto in cui un lavoro viene svolto, ma è più in generale parte di ogni interazione sociale che gli attori sperimentano tra di essi e con gli oggetti, è quella conoscenza che da una parte si lega alle azioni, dall’altra alle emozioni degli attori (Ewenstein, Whyte 2007). La conoscenza sensibile dunque non è solo

l'espressione della capacità di percepire "qualità sensibili" delle persone e degli oggetti (la presenza o l'assenza e la materialità fatta di forme e colori, il timbro e la qualità della voce, etc.), ma riguarda anche i pensieri, le sensazioni, le emozioni che concorrono a determinare la percezione che ogni attore ha di se stesso in relazione agli altri soggetti ed oggetti.

Negli studi organizzativi il tema della conoscenza estetica emerge come prospettiva che permette di enfatizzare il modo in cui gli attori usano il loro corpo e i loro sensi, per sentire, decidere, giudicare, agire, ed il modo in cui si manifesta la socio-materialità delle pratiche. (Strati 2007). Nella storia, descrivendo i gruppi e le comunità che si formano all'interno dell'aula che ospita i lavori del Consiglio di Facoltà si è fatto riferimento all'appartenenza "multipla" degli attori alla cattedra, al settore e ambito scientifico, al corso di laurea, al dipartimento, alle commissioni, etc. che si esprime anche attraverso categorie estetiche. In alcuni dei gruppi che si formano nell'aula del Consiglio, ad esempio, è possibile notare che le persone che li compongono sono vestite nello stesso stile (se non addirittura con dei colori dominanti ricorrenti) e che esprimono in generale analoghe manifestazioni estetiche (cura dell'abbigliamento, esibizione di oggetti tecnologici più o meno moderni e di design, per le donne ancor di più il trucco, l'acconciatura, gli accessori, etc.) che rimandano indirettamente ad un reciproco riconoscimento che non può che essere orientato dalla conoscenza personale e sensibile che ogni attore sperimenta rispetto agli altri (Gherardi 2009d). La conoscenza sensibile si manifesta direttamente nel corso della rete di pratiche del Consiglio anche quando si sentono sussurrare commenti prettamente sul lato estetico, sulle forme verbali utilizzate e persino sulla voce degli attori che intervengono in plenaria (sia docenti, sia rappresentanti degli studenti). Nel corso dell'indagine etnografica delle pratiche di lavoro accademico mi è capitato più volte di raccogliere giudizi prettamente estetici, sensoriali ed emotivi sul ciò che "piace" e ciò che "non piace", su colleghi simpatici o meno, su studenti che si presentano male o nel modo "giusto", su strumenti di lavoro (soprattutto tecnologici) verso i quali si ha una repulsione quasi fisica o che al contrario esercitano una "attrazione" irresistibile, sull'ambiente che ospita le pratiche che può essere percepito come confortevole, angusto, soffocante e così via tanto da condizionare in modo determinante il lavoro, e su numerosi altri aspetti nei quali la dimensione sensoriale è preponderante. Nel Consiglio di Facoltà, in particolare, la percezione ed i giudizi sensoriali ed estetici sui colleghi, sull'ambiente e sugli oggetti, concorrono ad alimentare la metafora del "foro romano" in cui oltre ai "tradizionali" flussi di conoscenza fatti di parole, di discorsi, di oggetti, si manifestano cose che si vedono, si sentono, si toccano, si ascoltano, si odorano, si vivono, che si presentano alla percezione degli attori e che concorrono ad orientarne la partecipazione e l'interazione nelle pratiche.

6.2 Il “viaggio” dei dati sulla valutazione: “databasization” della conoscenza e attori liminari in ambienti tecnologicamente densi

6.2.1 Presentazione

La storia si focalizza sulle pratiche di valutazione delle organizzazioni universitarie studiate dal punto di vista della conoscenza che vi viene creata, sedimentata, e che circola sotto forma di dati che si muovono incessantemente tra Facoltà e Ministero, veicolati dalle interazioni tra persone, norme, oggetti, infrastrutture informative. Vengono affrontati il tema della traduzione in pratica di alcuni principi mutuati dal *New Public Management* relativi alla codifica ed alla valutazione del lavoro nelle organizzazioni pubbliche, ed il tema della stratificazione delle conoscenze in basi di dati ed in sistemi informativi che sta progressivamente portando ad un *overload* informativo ed ad una parossistica “*databasization*” (Bowker, Star 1999; Mongili 2007), ovvero alla codifica ed alla accumulazione di dati in infrastrutture informative nei quali la conoscenza viene attratta e si sedimenta sotto una qualche forma.

In particolare vengono studiate, come emergenti nell’ambito delle pratiche dell’organizzare, alcune pratiche di valutazione finalizzate all’assegnazione dei finanziamenti, e si osserva come la conoscenza che le alimenta si muove incessantemente e senza una direzione irreversibile coinvolgendo numerose comunità di pratica e contesti collegati in rete. La rete è tenuta insieme da attori umani e non umani, quali i soggetti “*broker*” che partecipano a più pratiche e che trasferiscono conoscenza da un contesto all’altro (Wenger 2000), e gli oggetti liminari e polisemici (Star, Griesemer 1989; Bowker, Star 1999; Vinck 2007; Star 2010) come i numerosi sistemi informativi coinvolti nelle pratiche di valutazione, ovvero oggetti al tempo stesso abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni ed ai diversi usi degli attori all’interno di ciascuna pratica in cui vengono utilizzati, e abbastanza robusti da mantenere un’identità comune trasversale ai diversi contesti (Star, Griesemer 1989).

La pluralità di infrastrutture informative in cui la conoscenza è sedimentata, classificata e standardizzata è la conseguenza della compresenza e della stratificazione di diverse “campagne” di raccolta e sistematizzazione di dati sugli stessi aspetti (didattica e ricerca) che porta non soltanto a ripetute attività di codifica ed alimentazione dei sistemi informativi, ma anche alla elaborazione di dati spesso non coincidenti e “disallineati”, in un flusso incessante di conoscenze in cui non si riescono a distinguere le pratiche in cui esse vengono create e diffuse e le pratiche in cui vengono usate e trasformate. La conoscenza sulle attività di ricerca e di didattica è infatti una conoscenza “ridondante” esito del flusso di dati ed indicatori tra dipartimenti, facoltà, ateneo e ministero, un flusso senza soluzioni di continuità e senza una direzione stabile, che porta inevitabilmente a generare

delle “memorie interne” (Bowker, Star 1999; Mongili 2007) in cui uno stesso fenomeno è diversamente rappresentato.

Le pratiche studiate, di codifica, standardizzazione, classificazione, memorizzazione, condivisione, comunicazione, elaborazione, valutazione della conoscenza sull’attività didattica e di ricerca, sono caratterizzate da interazioni e sono popolate da oggetti che configurano la Facoltà come un “Ambiente Tecnicamente Denso” (Gherardi, Bruni, 2007) nel quale il lavoro è inscindibile dall’uso degli oggetti tecnologici che mediano ogni interazione tra gli attori. Nelle reti di pratica analizzate, la conoscenza esito della sistematizzazione e della codificazione delle attività di didattica e di ricerca, è tenuta insieme da una conoscenza diversa, quella espressa dalle interazioni degli attori e dal sistema cognitivo distribuito rappresentato dalle loro menti, dai loro corpi, dalle azioni, dall’ambiente e dal contesto. La storia è dunque emblematica del modo nel quale sul campo le prospettive dei diversi filoni teorici si ibridano; del modo in cui la conoscenza codificata e standardizzata in dati ed indicatori ed incorporata in infrastrutture, secondo la prospettiva che tende a privilegiare gli aspetti di razionalizzazione e sistematizzazione, le strutture, le tassonomie, le gerarchie, si intreccia la conoscenza tacita, sempre instabile, mutevole, ambigua, con la conoscenza che sfugge alle cristallizzazioni e classificazioni e che è esito della partecipazione ed interazione degli attori nelle pratiche.

6.2.2 Contesto

Come noto, la parola organizzazione sia nelle tradizioni di studi sociali ed economici sia nella vulgata comune, ha un duplice significato. Indica allo stesso tempo una entità (*organization*), ovvero un gruppo di persone e un insieme di strumenti formalmente identificati per raggiungere uno o più obiettivi comuni, ed un’azione (*organizing*), ovvero il tener insieme e coordinare i vari elementi che consentono il raggiungimento di uno o più obiettivi (Bonazzi 2006). All’interno di entrambe le prospettive, l’origine della parola organizzazione (dalla lingua antica: *οργανον* -*organon*- attrezzo) fa riferimento all’essere insieme ed al tenere insieme elementi riconducibili non soltanto a persone ed oggetti comunemente intesi, ma anche in generale a tutta la conoscenza che sotto varie forme alimenta l’azione comune per il raggiungimento di uno o più obiettivi comuni. Una manifestazione emergente e comune della conoscenza su cui si fondano le organizzazioni contemporanee, particolarmente rilevante per quelle che sono state definite le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, è rappresentata dalla grande quantità di dati prodotti dalle organizzazioni su se stesse e sulle attività lavorative che vi hanno luogo. Ogni organizzazione è dunque anche un’organizzazione intesa sia come insieme di dati, indicatori, conoscenze codificate, sia come insieme delle pratiche che li creano, gestiscono, condividono ed elaborano (Boisot 1992).

Tale fenomeno è dovuto a diversi fattori, ed è riconducibile all’incrociarsi, negli ultimi venti anni, di elementi quali l’esplosione e la capillare diffusione delle

tecnologie dell'ICT con le conseguenti illimitate potenzialità di produzione, conservazione, riutilizzo e diffusione dei dati (Foray 2004; Rullani 2004), la sempre maggiore e quasi bulimica esigenza di informazione qualsiasi utilizzo se ne faccia (o anche fine a se stessa) (Castells 1996), l'emergere ed il consolidarsi nell'ambito delle organizzazioni di impresa private, e successivamente del diffondersi in ogni ambito organizzativo, dei principi (efficienza, efficacia, economicità, qualità, valutazione, etc.) riconducibili all'etichetta del *New Public Management* (NPM). Se si fa riferimento alle organizzazioni pubbliche a cui in particolare il NPM si riferisce, l'imponente accelerazione alla produzione di informazioni digitalizzate in dati e indicatori è stato dato in particolare dalle due categorie concettuali di "controllo" e "valutazione" la cui introduzione ha avuto conseguenze dirompenti sia sull'attività dell'organizzare sia sugli aspetti formali delle organizzazioni.

Anche le organizzazioni universitarie non hanno potuto sottrarsi a tale processo, in un contesto in cui, come noto, gli ultimi "eventi" politici, normativi ed organizzativi che riguardano l'università italiana, e la progressiva scarsità di risorse ad essa assegnata, spingono verso una sempre maggiore esigenza di "spiegazione" e "cristallizzazione" dell'attività di didattica e di ricerca in dati ed indicatori che possano essere valutati e che, almeno nelle intenzioni manifeste, possano garantire da una parte la razionalizzazione nell'assegnazione dei fondi, dall'altra trasparenza e accountability nella comunicazione ai portatori di interesse dell'azione delle organizzazioni dell'*Higher Education* (Dill 1999; Delanty 2000). Tale processo sta portando inevitabilmente ad una sempre maggiore produzione ed alimentazione di sistemi informativi di natura diversa ed eterogenea, creati in modo incrementale per esigenze specifiche ma espressione della stessa tendenza, non senza un grave sforzo lavorativo ed organizzativo che si sovrappone alle attività istituzionali, ed ancor più gravoso perché "naturalmente a costo zero", da parte di docenti, ricercatori e addetti al supporto organizzativo e amministrativo. In un certo senso, paradossalmente alla perdita di "densità" del processo di "riduzione della complessità", che si compie inevitabilmente nella codificazione e razionalizzazione di ogni conoscenza (Bowker, Star 1999), come di quella delle attività di didattica e di ricerca in dati ed in indicatori, rischia di corrispondere anche un imponente "aumento della complicatezza" dovuto alla difficoltà di raccogliere e gestire un così crescente patrimonio informativo. Non è inoltre superfluo sottolineare come a volte a tale sforzo imponente di codificazione, raccolta ed inserimento di dati non corrisponda un adeguato riscontro in termini di organizzazione e "ritorno" delle informazioni che in alcuni casi può contribuire ad alimentare la diffidenza se non l'insofferenza verso i processi di valutazione. D'altra parte i dati e gli indicatori sull'attività universitaria, così come in generale sull'azione di tutte le organizzazioni pubbliche, sono destinati ad aumentare ulteriormente nel tempo, in particolare per le organizzazioni universitarie nell'epoca della "*supercomplexity*" (Barnett 2000), ed occorre cercare di trarne una utilità che vada oltre le contingenti esigenze di assegnazione dei fondi, o peggio ancora di mero adempimento burocratico, per sottrarli ad un destino di costoso *overhead*, vincendo la tentazione di considerarli inutili (se non dannosi per l'aggravio di lavoro richiesto) o comunque non rappresentativi di realtà organizzative e istituzionali certamente particolari e con

proprie peculiari specificità come quelle universitarie. E' tuttavia indubbio che da una parte la valutazione (nelle sue varie forme) è attività ormai ineludibile, che deve essere data per scontata in qualsiasi contesto organizzativo, e che dall'altra nella messe di dati raccolti e dispersi nelle varie basi dati è nascosta una grande ricchezza, la più importante risorsa di ogni organizzazione, che si chiama "conoscenza" (Stehr 2004).

La Facoltà studiata non è stata trovata impreparata dalle attività di codifica, raccolta dati e valutazione imposte dalla contingenza delle riforme e delle politiche nazionali sull'università e la ricerca, così come da quelle poste in essere nel tempo dall'Ateneo. Gli ultimi anni hanno visto i suoi membri impegnati anche in iniziative autonome ormai consolidate, quali ad esempio il "sistema di ripartizione delle risorse per personale docente e per assegni di ricerca" (e per biblioteche e laboratori, per viaggi di istruzione, per accordi bilaterali) e la carta dei servizi, che hanno portato a maturare notevoli predisposizioni e capacità di raccolta e utilizzo di dati sull'organizzazione, oltre a promuovere una diffusa cultura di consapevolezza sull'utilità di iniziative di valutazione e valorizzazione del patrimonio informativo sia per esigenze gestionali sia per esigenze di comunicazione.

In particolare in questa storia vengono in rilievo le conoscenze cristallizzate, standardizzate e classificate in una molteplicità di sistemi informativi quali Infostud (database didattica), Gomp (Manifesto degli studi), il Sistema di ripartizione della parte premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario del Ministero, il database del Nucleo di Valutazione di Ateneo sulle carriere degli studenti associato ai Rapporti di Autovalutazione Corsi, il database sulla relazione annuale del Nucleo di Valutazione Ateneo, il Sistema di ripartizione dei fondi interno alla Facoltà, il sistema informativo sulla ricerca "Saperi", i database sui PRIN, il database sui finanziamenti, i dati sulle valutazioni CIVR, i database bibliografici.

6.2.3 Le reti di pratica sulla valutazione delle organizzazioni universitarie

Di seguito sono riportati frammenti narrativi che in modo "impressionistico" rappresentano alcune delle pratiche di codifica, standardizzazione, classificazione, elaborazione, condivisione, valutazione e comunicazione delle conoscenze sulle attività di didattica e di ricerca in un arco di due anni. Si tratta di pratiche messe in campo in tempi e contesti differenti tenute insieme in rete da conoscenze (dati ed indicatori), soggetti (gli attori *broker* che operano in diverse pratiche) ed oggetti "liminari" (i sistemi informativi *boundary* usati da docenti, studenti e tecnici). Sono tutte pratiche che alimentano la rete di processi di valutazione e nelle quali si riconosce l'incessante viaggio delle conoscenze sul lavoro accademico "dalle aule e i laboratori al ministero e viceversa".

Come per le altre storie, in corsivo sono riportati i frammenti narrativi che si riferiscono a pratiche osservate direttamente sul campo o a elementi che

concorrono a definire il contesto in cui le pratiche si situano. Dopo le osservazioni sono riportate le considerazioni e le analisi sullo svolgimento delle pratiche.

Parte integrante della storia sono anche le Figure 6.5.7 e 6.5.8 riportate a margine della storia sul sistema informativo e la procedura di valutazione e ripartizione delle risorse. Nelle figure sono rappresentati alcuni flussi di conoscenza nelle pratiche di valutazione al fine di svelare la complessa trama delle interazioni tra soggetti ed oggetti protagonisti delle pratiche di valutazione. In particolare la Figura 6.5.7 esemplifica i flussi informativi tra alcuni database, la Figura 6.5.8 riporta la rappresentazione del network di relazioni dei principali attori ed oggetti e dei relativi flussi di conoscenza.

Gennaio 2009, Ministero

Parte il primo esercizio di ripartizione di una quota premiale del fondo di funzionamento ordinario (FFO) in base alla legge 9 gennaio 2009, Art. 2, comma 1 che così recita:

“A decorrere dall'anno 2009, al fine di promuovere e sostenere l'incremento qualitativo delle attività delle università statali e di migliorare l'efficacia e l'efficienza nell'utilizzo delle risorse, una quota non inferiore al 7 per cento del fondo di finanziamento ordinario di cui all'articolo 5 della legge 24 dicembre 1993, n. 537, e successive modificazioni, e del fondo straordinario di cui all'articolo 2, comma 428, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, con progressivi incrementi negli anni successivi, e' ripartita prendendo in considerazione:

- a) la qualità dell'offerta formativa e i risultati dei processi formativi;*
- b) la qualità della ricerca scientifica;*
- c) la qualità, l'efficacia e l'efficienza delle sedi didattiche.”*

La legge prevede inoltre che per il primo anno il criterio “c” non venga applicato ma che ci si concentri sulla valutazione della ricerca e della didattica al cui fine viene costituita una apposita struttura tecnica con il compito di interfacciarsi con tutti gli atenei e di effettuare la rilevazione dei dati e delle elaborazioni. Non sono dettagliate e comunicate le metodologie di calcolo degli indicatori.

L'emanazione di un atto normativo è il momento culmine di una pratica specifica (quella di elaborazione e di scrittura di norme e regole) a cui nel corso dell'etnografia non si è avuto modo di partecipare, in cui sono coinvolti attori che non vediamo, ma che possiamo immaginare al lavoro su atti normativi precedenti, su bisogni culturali, su strategie politiche, obiettivi gestionali, sulla conoscenza teorica e sulle esperienze precedenti di determinati ambiti già regolati. L'articolo della legge fa riferimento a leggi precedenti in materia di assegnazione dei finanziamenti alle università, traduce alcuni principi e parole chiave del *New Public Management* quali efficienza, controlli, qualità, valutazione (Gherardi, Lippi 2000); è espressione di una strategia politica avviata sin dal suo insediamento dal governo e con particolare riguardo dal ministro dell'istruzione e della ricerca scientifica; persegue nelle intenzioni l'obiettivo esplicito di una più efficiente ed efficace gestione delle organizzazioni universitarie; si basa su numerose e frammentate elaborazioni teoriche ed esperienze sulla codificazione e sistematizzazione delle attività della didattica e della ricerca che progressivamente negli anni si sono stratificate nell'ambito delle organizzazioni universitarie. Da questo punto di vista

tale atto normativo non segna l'avvio della rete di pratiche sulla valutazione delle organizzazioni universitarie (è stato posto all'inizio della narrazione soltanto per esigenze espositive al fine di introdurre e contestualizzare le osservazioni etnografiche), ma è esso stesso un "filo" di una più ampia rete di pratiche in essere da tempo, nel contesto delle quali rappresenta l'esito di un processo di traduzione e apprendimento analogo ad esempio a quello descritto da Gherardi e Lippi (Gherardi, Lippi, 2000) a proposito del controllo di gestione, laddove si evidenzia un continuo rimando di conoscenze ed un condizionamento reciproco tra produzione ed esperienze di applicazioni delle norme.

Febbraio 2009, Consiglio di Facoltà

Il Consiglio di Facoltà approva la nuova versione del "Regolamento per la ripartizione delle risorse per personale docente e per assegni di ricerca", ovvero l'insieme di criteri, procedure e regole da seguire e dei dati e degli indicatori da utilizzare per assegnare i fondi all'interno della facoltà ai vari dipartimenti, ambiti e settori scientifico disciplinari.

Il documento e la procedura associata (descritti in modo specifico nella storia "il sistema di ripartizione delle risorse in pratica") sono il punto di partenza e di arrivo delle pratiche di valutazione in essere già da alcuni anni all'interno della facoltà. Sono cioè l'esito del progressivo processo di apprendimento organizzativo (Gherardi, Nicolini 2004) da parte della facoltà dei meccanismi di codifica, sistematizzazione e valutazione dei dati sulla didattica e sulla ricerca. In particolare, il sistema si basa sulla quantificazione del fabbisogno di risorse espresso dai vari dipartimenti, calcolato in percentuale sul totale di facoltà, ricorrendo alla elaborazione di dati sulla didattica, sulla ricerca e sui dottorati. A tal fine vengono usati sia dati già presenti nei vari sistemi informativi che popolano le pratiche del lavoro in facoltà (Infostud, Gomp, Mesiv, etc.) sia dati appositamente rilevati e codificati a tale scopo. La pratica della "ripartizione delle risorse" è agita principalmente da alcuni attori del nucleo di valutazione, della segreteria didattica e della presidenza di facoltà ma in generale è un argomento frequentemente ed intensamente discusso dai docenti nell'ambito dei consigli di facoltà e dei lavori di altre commissioni e organi collegiali.

Maggio 2009, Facoltà

Quando mi riceve nella sua stanza G.B. ha la scrivania piena di libri e riviste aperte sul tavolo e di fogli tenuti insieme a gruppi da attach. Si scusa, ha bisogno di qualche minuto per terminare un lavoro al computer. Lo schermo è visibile anche da dove mi fa accomodare. Noto una schermata con, mi sembra, le sigle MIUR e Cineca. G.B. alterna momenti in cui scrive qualcosa sulla pagina visualizzata sullo schermo ad altri in cui apre delle altre "finestre", selezione e copia qualcosa, torna alla schermata MIUR-Cineca per "incollare". Consulta anche spesso i testi che ha sulla scrivania. Attendo circa 15 minuti, nei quali G.B. si scusa ripetutamente e mi invita ad avere pazienza, come ne ha lui, mi dice, "che dopo più di trenta anni di università deve utilizzare tanto tempo per dimostrare che fa ricerca. E i convegni, e le relazioni internazionali, ed il prestigio accumulato presso le istituzioni dalla struttura di ricerca che dirigo da chi vengono presi in

considerazione?”. Non capisco bene. Poi mi spiega che sta documentando la sua attività di ricerca su un “sistema centralizzato”. Iniziamo l’intervista.

In molti contesti, le scrivanie, quelle fisiche degli uffici e quelle virtuali dei computer, parlano del lavoro molto più di quanto possano fare in un’intervista gli stessi attori. In questo caso, si tratta di un frammento di pratica di documentazione della produzione scientifica che vede impegnato un docente nel codificare parte della conoscenza associata alla sua attività di ricerca nei campi e nelle variabili in cui è strutturato un sistema informativo. Gli oggetti con cui il docente interagisce sono libri, stampe di paper, riviste, *webforms* del sistema informativo “centralizzato”, documenti elettronici, che manipola in modo apparentemente seccato ma con dimestichezza, al fine di documentare la propria attività. Si vede che c’è familiarità sia con l’utilizzo apparentemente caotico di libri, stampe e documenti vari, sia con gli strumenti elettronici come il personal computer, i sistemi informativi, le “maschere” di inserimento dati, tutti oggetti onnipresenti delle pratiche di documentazione della ricerca. Il problema, a quanto pare, sta invece nella finalità a cui tende il lavoro che sta facendo: consentire la valutazione dell’attività scientifica dei docenti. Emerge la consapevolezza (che in generale nel corso dell’etnografia si è manifestata come diffusa) non soltanto della difficoltà di ridurre la conoscenza su un fenomeno (quello della ricerca) a poche informazioni standardizzate ed a dati ed indicatori, ma anche della impossibilità di razionalizzare e valorizzare attraverso la codifica e la valutazione tutta una serie di attività di ricerca che in questo modo, teme, sono destinate ad essere ignorate.

Giugno 2009, Nucleo di valutazione di Ateneo

G.S. è preoccupato. Per il nucleo di valutazione d’ateneo si occupa, tra le altre cose, dei rapporti con i nuclei di facoltà dei quali è il terminale di raccolta dei dati sulla didattica e la ricerca. Bisogna verificare che dalle facoltà sia stata resa disponibile tutta la documentazione necessaria non soltanto per l’elaborazione della relazione annuale del nucleo di ateneo, ma anche che siano disponibili tutti i dati per l’invio definitivo al ministero. Quest’anno è partito il primo esercizio di calcolo di ripartizione del Fondo di Finanziamento Ordinario del ministero secondo criteri premiali. I dati sono stati già inviati, c’è però tempo ancora entro settembre per l’aggiornamento ed il consolidamento di tutte le informazioni richieste. Per questa e per altre finalità, dalle facoltà arrivano le relazioni dei nuclei di valutazione ed i rapporti di autovalutazione dei corsi. Ci sono poi da aggiornare continuamente i report tratti da Infostud (carriere studenti), da Mesiv (Questionari studenti sulla valutazione degli insegnamenti), dal database di ateneo della “ripartizione del personale” (carriere docenti), da Gomp (manifesti degli studi), da Saperi (ricerca), per alimentare la relazione annuale del Nucleo di Valutazione d’Ateneo e per validare ed inviare gli ultimi dati disponibili al Ministero ed in particolare al Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU) istituito presso di esso. Dei report “brandisce” stampe di bozze e mi mostra visualizzazioni di “viste” sul computer. E’ soprattutto Saperi a preoccuparlo. Nonostante le continue sollecitazioni del Rettore e del Presidente del Nucleo di Valutazione d’Ateneo, il popolamento del sistema non è ancora a livello accettabile. Oltre al mancato inserimento di prodotti della ricerca non si capisce bene se per mancata produzione o per “disinteresse a tale tipo di lavoro”, c’è il problema della verifica delle schede

inserirle che è demandata ad ogni direttore di dipartimento. Non si tratta di una verifica di merito sulla produzione scientifica, ma di qualità sulla documentazione effettuata. Mi mostra alcuni report tratti da Saperi. Mi spiega che per il momento per molti dipartimenti nel sistema c'è un po' di tutto, ridondanze, classificazioni sbagliate, categorizzazioni non univoche. Se verrà confermata la rilevanza della ricerca nei meccanismi premiali di assegnazione dei fondi, e se verrà presa in considerazione anche la documentazione della ricerca, l'Ateneo rischia grosso.

G.S. è un attore frontiera (Wenger, 2000). Dal punto di vista organizzativo è formalmente collocato nel gruppo tecnico di supporto del Nucleo di Valutazione d'Ateneo ma è un "praticante" di diverse reti, che mette in comunicazione ed attraverso le quali fa fluire conoscenza. G.S. partecipa alle pratiche del Nucleo di ateneo sulla elaborazione dei dati sulle attività di didattica e di ricerca, alle pratiche che vedono interagire nuclei di facoltà e nucleo di ateneo per la codifica e comunicazione dei dati e degli indicatori, alle pratiche di elaborazione di norme e regole sulla documentazione del lavoro accademico da emanare nell'ambito dell'Ateneo, alle pratiche di classificazione e standardizzazione della conoscenza con le strutture tecniche del ministero. Ad ogni rete a cui partecipa si trova ad interagire con tipologie di soggetti (docenti, direttori di dipartimento e presidenti di corso di laurea, personale tecnico di ateneo, funzionari del ministero, etc.) e oggetti (Infostud, Gomp, Rapporti di autovalutazione, Saperi, Mesiv, DB carriere docenti, etc.) diversi, operando come collettore di conoscenze e contribuendo a metterli in comunicazione. Nel frammento riportato è impegnato nella pratica di verifica dell'andamento delle attività di documentazione e nel controllo dei contenuti di alcuni sistemi informativi demandati alla raccolta dei dati di codifica sulla didattica e sulla ricerca. La materia del suo lavoro è la conoscenza esito della codifica delle attività di didattica e di ricerca. Una conoscenza che controlla, elabora, valida, classifica e comunica avvalendosi di oggetti soprattutto tecnologici (i database, i sistemi informativi, gli strumenti di comunicazione elettronica) e che mette in circolazione in altre reti di pratiche come quelle di elaborazione e valutazione da parte degli organismi tecnici del ministero.

Luglio 2009, Facoltà

Nel corso di tre interviste, raccolgo "l'ipse dixit" di alcuni docenti sulle pratiche di valutazione interne della facoltà ed in particolare sul "sistema di ripartizione delle risorse".

"Ritengo che tutto considerato sia un esercizio importante. E' necessario che l'evoluzione del sistema continui e che migliori con le applicazioni successive. Certo, anche in questo caso tale esercizio rischia di tradursi in un onere a carico soprattutto di quei volontari che accettano di occuparsene, ma il lavoro di questi ultimi è tanto più meritevole quanto più serve a dimostrare a tutti che la valutazione è ormai ineludibile". F.T.

"Fino a qualche tempo fa l'università davvero non era un posto di lavoro come un altro. La ricerca, e per la verità soprattutto l'insegnamento, la diffusione di conoscenza, erano vissuti con entusiasmo, veramente come una missione a cui si aveva avuto la fortuna ma anche la responsabilità di essere chiamati a prenderne parte. Negli ultimi anni il susseguirsi delle riforme e probabilmente una generale tendenza allo snotamento delle professioni intellettuali sta portando l'università a diventare, di fatto, un posto di lavoro come un altro. Nonostante sia auspicabile, è

perciò difficile descrivere l'università e la facoltà come una organizzazione fondata sulla conoscenza, piuttosto qui si parla di organizzazione fondata sulla burocrazia e sui numeri. Sa quanto tempo e quanto lavoro ci vuole per riempire basi dati, documenti, adempiere a regolamenti e procedure...? . Eppure è un lavoro che bisogna fare. Il vero problema è che l'onere poggia su pochi, sempre e solo per quel 20 - 25 % dei docenti che vivono la Facoltà ben oltre l'impegno istituzionale minimo richiesto, che partecipano e che devono portarsi dietro con fatica tutti gli altri per cercare di fare organizzazione". F.S.

"E' necessaria un'analisi costi benefici. E comunque la facoltà intesa come insieme di docenti ha in sé altri strumenti per emarginare chi non lavora." M.T.

I tre estratti riportati sono rappresentativi degli orientamenti prevalenti dei docenti nei confronti delle pratiche di valutazione interne della facoltà. Tali orientamenti, sono frequentemente manifestati non soltanto nelle interviste o nelle interazioni quotidiane e informali degli attori, ma anche in occasioni ufficiali come quelle dei Consigli di dipartimento e di facoltà e nelle riunioni degli altri gruppi di lavoro. La valutazione non soltanto è rete di pratiche in sé, ma è un insieme di conoscenze che entra anche nelle altre pratiche della facoltà come oggetto di discussione e confronto (vedasi a riguardo le considerazioni sugli aspetti "discorsivi" delle pratiche e sulle pratiche discorsive sviluppati in modo più approfondito nella storia sul "Consiglio di Facoltà") (Alvesson, Kärreman 2000; Heracleous, Hendry 2000; Craig, Jones, Stablein 2004; Gherardi 2009b). Utilizzando come pretesto il "sistema di ripartizione delle risorse della facoltà" si parla di valutazione, si parla della difficoltà di codificare e classificare le conoscenze, dello sforzo portato avanti da parte di pochi per tener vive le pratiche, dei "costi" di tali attività, dei rischi di riduzionismo, delle presunte peculiarità delle università rispetto alle altre organizzazioni. La valutazione ed i temi ad essa legati alimentano diverse pratiche discorsive all'interno della Facoltà anche nei contesti ad essi non direttamente correlati.

Fine luglio 2009, Ministero

Il Ministero diffonde la graduatoria degli atenei in base alla quale assegnare la parte premiale del FFO senza specificare nel merito dei criteri adottati.

Con grande clamore mediatico, il Ministro dell'istruzione e della ricerca scientifica presenta la graduatoria delle università in base alla quale verrà assegnata la "quota premiale" pari al 7% del Fondo di funzionamento ordinario per il 2009. Pur senza entrare nel merito dei criteri e dei dati elaborati, la graduatoria ha comunque un forte impatto sia presso l'opinione pubblica (capita di sentir parlare della valutazione delle università in contesti diversi da quello universitario) sia presso i media che trasmettono o pubblicano titoli ed interventi tanto enfatici quanto poco approfonditi sulla valutazione delle università. All'interno della Facoltà, nei giorni seguenti alla diffusione delle graduatorie, il tema diventa un argomento onnipresente dei discorsi e delle riflessioni sia informali da parte dei docenti sia all'interno degli organi collegiali. Quello che era un tema da anni presente, ma in fondo sempre un po' sottotraccia del lavoro accademico, si impone

come argomento emergente che direttamente o indirettamente influisce sulla conoscenza in circolo nelle pratiche del lavoro accademico.

Inizio agosto 2009, Facoltà

Durante un'intervista, F.S., docente ordinario di grande esperienza e con un ruolo rilevante nel sistema di governance della Facoltà, così si esprime a proposito del defatigante lavoro di documentazione delle attività a cui progressivamente le organizzazioni universitarie sono sottoposte. "Ci ritroviamo tutti i giorni a raccogliere informazioni, cercare di trasformare il nostro lavoro in numeri e dati, spiegare la nostra attività attraverso sistemi informativi e caricando i nostri lavori in database.... ecco quasi mai però a questo materiale raccolto ed allo sforzo che richiede, c'è un riscontro che ne giustifichi il peso, non sappiamo i dati che fine fanno, come vengono utilizzati, non c'è un riscontro unitario, rischiamo di viverlo come un lavoro che non serve a niente, fine a se stesso". F.S.

F.S. è un attore centrale nelle pratiche di organizzazione della Facoltà. E' uno di quelli che per conciliare il normale lavoro accademico di didattica e di ricerca rimane a lavorare in ufficio fino a sera tarda, fissa appuntamenti a tutte le ore, vive intensamente e quotidianamente con la sua presenza il lavoro di Facoltà, interagisce con attori istituzionali di altre facoltà, partecipa a numerose commissioni d'Ateneo, sperimenta e simula l'impatto di norme che devono ancora essere emanate, approfitta persino dei caldi e più tranquilli giorni di agosto per dedicarsi agli arretrati accumulati nei lavori delle varie commissioni di cui è membro, ed in tutti i contesti si adopera per promuovere e diffondere innovazioni organizzative e procedurali. Nonostante questo, nonostante la sua adesione ed il suo essere disponibile ad ogni novità normativa o strumentale introdotta, non può che rilevare quella che, al di là delle pressioni della contingenza, è la generale tendenza che da qualche tempo ha travolto le organizzazioni universitarie (e le organizzazioni pubbliche in generale) che riguarda la traduzione delle attività e degli esiti del lavoro in dati ed indicatori che ne possano permettere la valutazione. La preoccupazione che esprime (largamente affermata e condivisa da parte di molti docenti) più che essere incentrata sul tempo e sulla difficoltà che tale lavoro di codifica ed alimentazione dei sistemi informativi richiede, è sul mancato riscontro a tale lavoro da parte delle strutture preposte. La quantità di dati richiesta è progressivamente crescente, molti dati sono già disponibili e comunque ne viene richiesto il reinserimento, alle periodiche ed intense "campagne" di codifica ed inserimento quasi mai fa seguito un riscontro che dia un senso al lavoro fatto, in generale tali tipi di attività sembrano diventare preponderanti sul lavoro accademico propriamente detto sia in termini di tempo assorbito sia in termini della rilevanza che acquisiscono nel giudizio complessivo sul lavoro nelle università. E' come se infondo tale lavoro non obbedisse che al generale processo di databasization (Bowker, Star 1999), ovvero alla codifica ed alla accumulazione fine a se stessa di conoscenza in infrastrutture informative che diventano "buchi neri nei quali la conoscenza viene attratta sotto una qualche forma per non uscire più".

Settembre 2009, Ministero

Viene emanato il decreto con i criteri di ripartizione del FFO per il 2009, ed in particolare vengono specificati gli indicatori per il calcolo della quota premiale. Gli uffici del ministero, con i dati consolidati a fine settembre, eseguono le verifiche e gli aggiornamenti delle elaborazioni già effettuate.

I criteri prevedono che la quota “premiata” del FFO venga ripartita per il 34% sulla base degli indicatori A1 – A5 che esprimono la “Qualità dell’offerta formativa e i risultati dei processi formativi” e per il restante 66% sulla base degli indicatori B1 – B4 che esprimono la “Qualità della Ricerca scientifica”.

Per l’area della didattica in particolare, l’indicatore A1, con peso pari a 0.20, è dato dal rapporto tra il numero di docenti di ruolo che appartengono a SSD di base e caratterizzanti e il numero teorico di corsi attivati nell’a.a. 2008/09, per il calcolo dell’indicatore si rapporta il valore specifico con quello mediano. L’indicatore A2, con peso pari a 0.20, è dato dal rapporto tra il numero di studenti iscritti, nell’a.a. 2008/09, al 2° anno avendo acquisito almeno i 2/3 dei CFU previsti e il numero di immatricolati, del medesimo corso, nell’a.a. 2007/08, per il calcolo dell’indicatore si rapporta il valore specifico con quello mediano. L’indicatore A3, con peso pari a 0.20, è dato dal rapporto tra CFU effettivamente acquisiti nel 2008 e CFU previsti per gli studenti iscritti nell’a.a. 2007/08; per il calcolo dell’indicatore si rapporta il valore specifico con quello mediano. L’indicatore A4, con peso pari a 0.20, è dato dal rapporto tra il numero di insegnamenti per i quali è stato richiesto il parere degli studenti ed il numero totale di insegnamenti attivati nell’a.a. 2007/08; per il calcolo dell’indicatore si rapporta il valore specifico con quello mediano. L’indicatore A5, con peso pari a 0.20, è dato dalla percentuale di laureati 2004 occupati a tre anni dal conseguimento del titolo; per il calcolo dell’indicatore si rapporta il valore specifico con quello medio per ripartizione territoriale (nord-ovest, nord-est, centro, sud e isole). La somma degli indicatori pesati è moltiplicata per una grandezza rappresentativa delle dimensioni degli atenei che viene calcolata sulla base del numero totale degli studenti iscritti, alla quale vengono sottratti quelli che hanno ottenuto un numero di CFU inferiore a 5.

Per l’area della ricerca l’indicatore B1, con peso pari a 0.49, è dato dal coefficiente di ripartizione delle risorse destinate alle Aree –VTR 2001-03 – CIVR; l’indicatore B2, con peso pari a 0.01, è dato dal coefficiente di ripartizione delle risorse destinate alle attività di valorizzazione applicativa – VTR 2001-03 – CIVR; l’indicatore B3, con peso pari a 0.15, è dato dalla percentuale di docenti e ricercatori presenti in progetti PRIN 2005-2007 valutati positivamente, “pesati” per il fattore di successo dell’area scientifica; l’indicatore B4, con peso pari a 0.35, è dato dalla percentuale di finanziamento e di successo acquisiti dagli atenei nell’ambito dei progetti del VI PQ - Unione Europea – CORDIS.

La comunicazione dei criteri e delle elaborazioni specifiche per la valutazione e l’assegnazione della quota premiale del fondo di finanziamento ordinario, se non ha un impatto mediatico analogo alla precedente diffusione della “classifica” degli atenei (nel senso che non vengono ripresi con altrettanta enfasi dai media) segna un salto di qualità nel dibattito all’interno del mondo accademico. In particolare nella Facoltà studiata i criteri di valutazione e gli indicatori calcolati sono sottoposti ad uno studio attento ed analitico da parte degli uffici di presidenza e da parte del Nucleo di valutazione di facoltà che verificano sia i dati riferiti all’Ateneo ed alla

Facoltà presenti nel sistema informativo del ministero, a cui è possibile accedere attraverso una *password*, sia le elaborazioni effettuate ai fini della valutazione. Nell'ambito di tale attività viene rilevato come alcuni dati (il numero di iscritti, il numero di crediti erogati) non corrispondano a quelli nella disponibilità della Facoltà, a causa di un disallineamento tra i vari sistemi informativi. L'attenzione si sposta dunque dalle procedure alle fonti di dati utilizzate per le elaborazioni

La conoscenza sulle attività di ricerca e di didattica è evidentemente una conoscenza "ridondante" esito del flusso di dati ed indicatori tra dipartimenti, facoltà, ateneo e ministero, un flusso senza soluzioni di continuità e senza una direzione stabile, che porta inevitabilmente a generare delle "memorie interne" (Bowker, Star 1999; Mongili 2007) su uno stesso fenomeno, diversamente rappresentato a seconda della fonte. Se la disponibilità di dati su uno stesso fenomeno in diverse *repository* può essere un vantaggio in termini di "persistenza" della conoscenza, la "compresenza" introduce sicuramente anche complessità e la difficoltà di orientarsi e gestire fonti plurime

Settembre 2009, Facoltà

Durante un'intervista, E.M. direttore del dipartimento SGI, così si esprime sui criteri di valutazione ministeriali da pochi giorni noti. "Bisogna entrare nella cultura della valutazione e non nella logica di adempimento ... esercizio importante anche se con risorse scarse. E comunque per resistenza culturale di molti c'è il rischio del <<not in my garden>>, come avviene per l'internazionalizzazione, per la ricerca e per tutte le esperienze di convergenza con quanto ormai succede dappertutto". E.M.

Ottobre 2009, Facoltà

Durante un'intervista P.P., ricercatrice e professore aggregato, così si esprime sulla ricerca e sull'integrazione con le altre attività del lavoro accademico. "Nonostante tutti gli sforzi diretti ed indiretti, anche normativi, di legare la ricerca e la didattica, quest'ultima rimane prevalentemente troppo teorica. La maggior parte della conoscenza che entra e che viene gestita e poi diffusa in università è dunque la conoscenza "dei libri", una conoscenza che non si arricchisce in facoltà e che probabilmente gli stessi studenti non frequentanti potrebbero apprendere a casa... E' come se troppo spesso non ci fosse un valore aggiunto tra conoscenza in entrata e conoscenza in uscita... La conoscenza sviluppata nella ricerca difficilmente riesce a confluire nella didattica per farla essere viva, al massimo serve per i concorsi o per riempire archivi (fa riferimento ai database di dipartimento ed a Saperi n.d.r) che nessuno consulterà mai." P.P.

I due frammenti precedenti riportano punti di vista di due attori molto diversi sulla valutazione ed in generale sulle pratiche di razionalizzazione del lavoro accademico. Il primo, un direttore di dipartimento, si concentra sugli aspetti di sistema e sugli aspetti culturali, consapevole, dopo anni di esperienze analoghe per altri strumenti introdotti nel mondo universitario, che un vero recepimento dei principi e degli strumenti della valutazione non può che essere preceduto da un cambiamento culturale. La seconda, una giovane e appassionata ricercatrice, incentra la sua considerazione su aspetti pratici, e coglie un tratto profondo della questione: sottolinea come infondo nel contesto universitario si corra il rischio di

fare ricerca soltanto con lo scopo di poterla documentare per finalità di carriera o di valutazione, mentre si perde di vista, o comunque non viene preso in considerazione e valutato, l'impatto che la ricerca deve avere con riguardo all'alimentazione della didattica con nuove conoscenze. Da questo punto di vista, dunque, manifesta il rischio di una codifica (*databasization*) della conoscenza fine a se stessa.

Novembre 2009, Facoltà, assemblea degli studenti dell' "onda"

In un'assemblea degli studenti nell'ambito del movimento di proteste contro le politiche del ministero sull'università, si discute delle recenti "classifiche" diffuse dal ministero sul "merito" degli atenei che tanta risonanza mediatica hanno avuto nei mesi precedenti. Viene presentato un documento, elaborato da una federazione di un sindacato nazionale, di analisi sui tagli al finanziamento delle università a causa del ricorso ad indicatori che non sarebbero rappresentativi delle attività di didattica e di ricerca, e viene presentato il lavoro di alcuni studenti che hanno ripetuto parte dell'esercizio di calcolo ed elaborazione del ministero ottenendo però risultati diversi. L'incontro è divulgativo nella prima parte per poi farsi sempre più tecnico, ma nonostante questo gli studenti si dimostrano molto interessati. Nel corso dell'assemblea alcuni prendono l'impegno di provare a effettuare elaborazioni analoghe a livello di facoltà per avere un'idea dell'applicazione del sistema di valutazione del ministero ad una realtà che conoscono direttamente.

I dati e le graduatorie elaborate dal ministero diventano oggetti che circolano nell'ambiente universitario, ed a partire dal diffuso riconoscimento anche al di fuori dei contesti in cui sono prodotti e usati in via principale, si configurano come oggetti liminari (Star, Griesemer 1989; Trompette, Vinck 2009; Star 2010) che collegano pratiche, reti, "mondi" diversi.

Persino gli studenti ne discutono il contenuto, le modalità di elaborazione, la conoscenza che ne rimane fuori. Al di là della generale rilevanza mediatica, i dati e le graduatorie elaborati dal ministero diventano la materia prima che alimenta le pratiche, e per mezzo della quale interagiscono attori, in situazioni e ambienti imprevedibili.

Dicembre 2009, Facoltà

Nell'anticamera di un docente, colgo un frammento di conversazione tra due studenti. "Meno male che al ricevimento non c'erano molte persone, mi sono sbrigato subito. Tre "problemi", per tutto quel programma, solo scritto. Ce la posso fare. A questo punto lo faccio l'esame, anche perché altrimenti me lo porto dietro, poi lo devo verbalizzare per l'anno prossimo e già non so se riesco a partire per l'Erasmus. Lo sapevo, me lo dovevo togliere subito davanti, anzi, adesso lo prenoto subito così poi durante le feste sono costretto a studiare e a gennaio ce la posso fare. Però se invece con i miei andiamo fuori Roma e non ci riesco mi devo ricordare di "sprenotarmi", che altro il prof. non dice sempre. Lo prenoto da internet sul cellulare.... si vabbè, Infostud è già un casino di suo, meglio il laboratorio di informatica, a quest'ora (pranzo n.d.r.) dovrei trovare una postazione, così poi invece di andare a casa mi vado a fare un giro per negozi e non ci penso più".

Gennaio 2010, Facoltà

Si è appena ricominciato dopo la pausa per le feste e G.G., docente di un esame della cosiddetta “formazione comune”, ovvero di uno di quegli insegnamenti trasversali a tutti i corsi di laurea (triennale) ed in quanto tali con “grossi numeri” in termini di studenti ed esami, vacilla nel verificare su Infostud il numero di studenti che hanno effettuato la prenotazione per sostenere l'esame. Sono circa quattrocento, alcuni non si presenteranno (dandone comunicazione o meno nonostante ciò sia esplicitamente previsto dalla carta dei servizi, ma questa è un'altra storia), altri probabilmente non lo supereranno e di ciò non vi sarà traccia nella verbalizzazione, ma la gran parte ce la faranno, e G.G. trema ancor di più pensando alla defatigante verbalizzazione ed all'inserimento dei dati nel sistema informativo.

Infostud, il sistema per la gestione e documentazione di gran parte delle attività didattiche e delle carriere degli studenti, è forse il sistema informativo che per eccellenza nelle pratiche di lavoro studiate si configura come un oggetto liminare. E' un oggetto presente in una molteplicità di reti, con esso interagiscono attori eterogenei in contesti, tempi e “mondi” differenti; è al tempo stesso uno strumento di codifica, di immagazzinamento, di elaborazione, di condivisione e comunicazione delle conoscenze. E' un oggetto tecnologico complesso sia per caratteristiche intrinseche (ingloba numerose funzioni introdotte nel tempo in modo incrementale) sia soprattutto perché innerva una molteplicità di relazioni con altri oggetti e con gli attori nell’“ambiente tecnologicamente denso” (Gherardi, Bruni 2007) della Facoltà. E' un sistema usato e che direttamente o indirettamente mette in relazione studenti, docenti, personale tecnico amministrativo, responsabili di strutture organizzative di dipartimento, facoltà e ateneo. Praticamente non c'è attività legata alla didattica che non debba essere progettata e realizzata attraverso di esso: le immatricolazioni e le iscrizioni degli studenti, la prenotazione e la verbalizzazione degli esami, la verifica dei percorsi di studio, la documentazione della programmazione dei corsi e degli insegnamenti, la codifica e la classificazione dell'attività didattica in dati e indicatori, la predisposizione di report sulla didattica, la fornitura di “viste” della base dati per l'elaborazione. Come ogni oggetto frontiera che fa interagire attori e che collega pratiche differenti, è dotato di un nucleo “duro” di dati e classificazione che lo rende riconoscibile in contesti diversi e di una (relativa) flessibilità e modularità che ne consentono l'uso secondo finalità specifiche in ogni pratica (Star, Griesemer 1989, Star 2010). La rilevanza e l'uso diffuso nelle pratiche lo rendono anche un oggetto “temuto” da parte degli attori, in quanto determinante nell'orientare i contenuti di conoscenza e l'azione nelle pratiche. Così, lo “temono” e se ne fanno condizionare nell'azione gli studenti (nel caso dei frammenti sopra riportati per la prenotazione degli esami), i docenti (in questo caso nel controllare i numeri delle prenotazioni e dall'essere preoccupati per le verbalizzazioni), ma anche, come emerge in tutto l'arco della storia, gli addetti dell'ateneo al controllo degli inserimenti e i funzionari della segreteria amministrativa della facoltà, i membri del Nucleo di valutazione di facoltà, i presidenti di corso di laurea ed altri attori più o meno centrali nelle pratiche che sono collegate da Infostud e da altri sistemi informativi.

Febbraio 2010, Nucleo di valutazione Ateneo

In vista della relazione annuale del Nucleo in una riunione viene elaborato un documento preparativo in cui viene fatto riferimento alle attività di produzione e documentazione della ricerca (fonte "Saperi" e "Cineca") per la quale "si evidenziano quote non trascurabili di apparente inattività e una notevole variabilità nell'adesione dei docenti al conferimento dei prodotti della ricerca e/o nell'approvazione delle schede da parte dei direttori di dipartimento".

Dal 2006 il NVA, in collaborazione con il Collegio dei direttori di dipartimento, ha promosso l'adozione di un sistema informativo per catalogare e gestire un archivio elettronico dei prodotti della ricerca dell'Università. Il Sistema Anagrafe Pubblicazioni e Ricerca (Saperi), realizzato dal Consorzio Cineca, consente ai dipartimenti e ai Nuclei di valutazione di monitorare la produzione scientifica, di documentare e rendicontare l'attività scientifica delle strutture, di gruppi di ricerca e di singoli addetti, nonché di selezionare i prodotti da proporre per le valutazioni della ricerca del Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR) e di eventuali altri organismi. Le pubblicazioni registrate nel catalogo vengono selezionate e conferite dagli autori mediante il sito individuale MIUR di cui ciascuno dispone presso il Cineca. Da quasi 10 anni, la presentazione da parte di professori ordinari, associati e ricercatori di proposte per i diversi finanziamenti alla ricerca assegnati dal Ministero per l'Università e la Ricerca richiede l'attivazione dell'apposito sito individuale denominato " sito docente " attraverso il quale vengono raccolte le domande e censiti i partecipanti ai progetti di ricerca finanziati dalla Commissione ricerca di Ateneo e dalle Commissioni di Facoltà. Sempre attraverso il sito docente del Cineca gli autori conferiscono al catalogo dei prodotti della ricerca dell'ateneo (Saperi) le proprie pubblicazioni, allo scopo di facilitare la rendicontazione e la valutazione dell'attività delle strutture e dei gruppi di ricerca a cui appartengono.

Il sistema informativo Saperi è un altro degli oggetti tecnologici fondamentali che vengono utilizzati nelle pratiche di lavoro all'interno della Facoltà studiata e dell'Ateneo di cui fa parte. E' stato introdotto gradualmente nel tempo, con sperimentazioni e norme che ne hanno esteso l'uso, l'integrazione con altre infrastrutture informative e le funzionalità, fino a diventare uno degli strumenti più rilevanti di mediazione delle interazioni tra attori nelle pratiche di documentazione della ricerca. Tanto che ormai per il ministero, per l'ateneo, per la facoltà, per i dipartimenti la ricerca è come se non esistesse se non è presente e documentata nel sistema. Saperi si è cioè imposto come strumento il cui uso è obbligatorio e necessario, rappresentando una potente infrastruttura per il *repository* e per la potenziale condivisione di conoscenze, ma al tempo stesso agendo da filtro che esclude tutta la conoscenza legata alla ricerca che non vi è documentata. A Saperi accedono i singoli docenti e ricercatori, i direttori di dipartimento i membri del nucleo di valutazione d'ateneo e del nucleo di valutazione di facoltà, gli uffici del preside di facoltà e del rettore d'ateneo, i funzionari amministrativi che si occupano di gestione e valutazione della ricerca, ognuno con *password* che consentono "viste" più o meno approfondite dei contenuti del database. Il suo popolamento è sottoposto a continuo monitoraggio, le conoscenze in esso contenute sono sottoposte a validazione ed elaborazione, i suoi contenuti sono sottoposti ad allineamento con quelli di altri sistemi informativi. E' un mediatore

fondamentale di conoscenza ed è al tempo stesso un oggetto complesso che trasforma conoscenza. Il nucleo duro di classificazioni che contiene, infatti, oltre ad orientare la cristallizzazione e la codifica delle conoscenze sulla ricerca, porta ad effettuare forzature per la standardizzazione delle conoscenze che in caso di “*mismatch*” (Bowker, Star 1999) vengono trasformate per essere rese conformi alla struttura del database.

Febbraio 2010, Segreteria didattica

E' fine febbraio, è da poco terminata la sessione straordinaria di esami relativa all'anno accademico precedente, nel frattempo la verbalizzazione degli esami e la loro informatizzazione su Infostud dovrebbe essere in gran parte terminata. E' questo il periodo in cui ogni anno la Facoltà avvia la verifica del popolamento di Infostud con i dati su esami e crediti erogati, che serviranno ad alimentare le varie procedure di valutazione. H.S., funzionario della segreteria didattica, lo sa bene, sebbene non docente è una figura chiave della Facoltà per esperienza, pazienza e disponibilità che generalmente gli vengono riconosciute. Già da qualche giorno controlla quotidianamente lo stato di popolamento del sistema informativo, oggi, tra una chiamata in Presidenza per la preparazione di un documento, una riunione improvvisa con il suo dirigente amministrativo, un paio di studenti a cui spiegare le sottigliezze del meccanismo di riconoscimento di crediti acquisiti esternamente alla facoltà, è il giorno in cui avviare il lavoro di verifica dei dati. Ci prova la mattina appena arrivato in ufficio, ma quando si predispose all'accesso al sistema con la sua password con “privilegi di amministratore” (che gli consente di accedere a tutti i dati presenti nel sistema che riguardano la facoltà) viene convocato per una riunione d'ufficio. Ci sta, le incombenti riforme ministeriali e d'ateneo impongono di prepararsi ad una revisione dell'articolazione dell'offerta didattica. Questione di corsi, curricula, ambiti, settori, ordinamenti nuovi, nuovissimi e “code” dei più o meno vecchi, la riunione va per le lunghe. Tornato alla sua scrivania è già tarda mattinata, ed ecco un paio di studenti nell'orario di apertura della segreteria per il ricevimento. “Per fortuna che ci sono le colleghe che si occupano di queste incombenze”. Nel vociare della segreteria accede al sistema e si predispose allo “scarico” dei dati. Imposta il tracciato record includendo quasi tutti i campi e le variabili disponibili (“all'inizio si prende tutto, poi con il tempo e le diverse elaborazioni vengono selezionati solo i campi effettivamente utili”) e prima della pausa pranzo una “tabellona” in formato excel è sul suo computer. Dopo la pausa sarebbe il momento giusto per lavorarci ma viene convocato in presidenza per la preparazione di un documento. Sono quasi le cinque del pomeriggio quando ha la possibilità di mettersi sui dati. Ma si tratta per il momento solo di una rapida lettura. Se ne va più di un'ora solo per sistemare l'output “bruto” di Infostud in un modo più leggibile, senza entrare nel merito dei dati. Per il resto, e che resto..., se ne riparerà i giorni seguenti, quando entreranno nel vivo i lavori del Nucleo di valutazione di facoltà per la ripartizione delle risorse per .

Nel frammento riportato e negli altri in cui è coinvolto, emerge quella che è una giornata tipo di uno degli attori di cui si è fatto *shadowing*. Una figura chiave dell'organizzazione, al di là del suo inquadramento gerarchico formale, che interagisce con tutte le tipologie di attori presenti in Facoltà: colleghi amministrativi, studenti, docenti, Preside, Direttori di dipartimento, Direttori di corso di laurea, uffici di ateneo. Il suo lavoro è fatto di continue interazioni con gli oggetti tecnologici che popolano le pratiche di facoltà (nei vari frammenti lo si

vede alle prese con Infostud, Siav, Gomp, sito della facoltà, Mesiv, etc.) e di interazioni con gli attori umani mediate da tali oggetti tecnologici. Il suo è dunque un lavoro nel quale la conoscenza è profondamente mediata dalla tecnologia, nel quale l'uso stesso degli oggetti tecnologici nelle varie pratiche è una componente rilevante. Per H.S., inoltre, la capacità e la dimestichezza nell'uso dei numerosi sistemi informativi che popolano il lavoro accademico è una competenza che gli permette di partecipare a diverse pratiche in cui non è inserito formalmente ma nelle cui interazioni viene coinvolto. Tali capacità lo rendono un nodo fondamentale della rete di pratiche dell' "organizzare" della Facoltà ed in particolare di quelle legate alla codifica, elaborazione, valutazione e comunicazione delle conoscenze sulla didattica. La materia del suo lavoro è tale conoscenza codificata, sono le classificazioni dei dati e delle informazioni sulla didattica, le standardizzazioni interne ai diversi sistemi informativi e l'allineamento e l'integrazione dei diversi contenuti, le elaborazioni e la predisposizione di report. E' inoltre uno dei "broker" (Wenger 2000) più importanti di tale tipo di conoscenza, un attore liminare che partecipa a più pratiche e le collega, favorendo il trasferimento e la traduzione di conoscenze da una all'altra.

Marzo 2010, Nucleo di valutazione facoltà

Il Presidente del Nucleo convoca alcuni membri del nucleo e H.S. della segreteria didattica per pianificare le attività di raccolta ed elaborazione dei dati in vista dell'applicazione del modello di ripartizione delle risorse.. Ad ognuno viene richiesto di provvedere ad una prima verifica informale dello stato di popolamento dei principali sistemi informativi, su tutti Infostud, Gomp, Mesiv, Saperi, Relazioni del nucleo di valutazione d'ateneo, per l'avvio della procedura di ripartizione delle risorse interna alla Facoltà. Il Presidente espone inoltre alcune considerazioni sulle valutazioni per la ripartizione della quota premiale del FFO da parte del ministero, e raccomanda di prestare attenzione all'eventuale presenza di incongruenze e ambiguità nei dati, anche al fine di effettuare la tempestiva correzione di quelli che vengono presi in considerazione nelle valutazioni effettuate dall'ateneo e dal ministero.

La rete di pratiche associate alla ripartizione delle risorse all'interno della facoltà è attiva tutto l'anno e si alimenta di pratiche (di codifica di conoscenze, di alimentazione dei sistemi informativi, di verifica ed elaborazione dei dati, di predisposizione dei report, di assegnazione delle risorse, etc.) che si svolgono in tempi diversi. Il frammento riportato si riferisce in particolare ad una situazione in cui la partecipazione e l'interazione degli attori è finalizzata all'organizzazione delle attività di raccolta, verifica ed elaborazione dei dati. Quest'anno in tali pratiche, oltre ai consueti sistemi informativi e documenti, irrompe come oggetto di valore il database con i dati sull'Ateneo e sulla Facoltà sul quale si è basato il ministero per l'assegnazione della quota premiale del fondo di finanziamento ordinario. Tale forma di conoscenza è veicolata dal Presidente del Nucleo di valutazione di facoltà che in questo contesto è l'attore centrale delle pratiche (media tutte le interazioni ed i flussi di conoscenza tra gli attori), ma al tempo stesso un attore frontiera, al pari del funzionario della segreteria didattica, in quanto collega la pratica specifica delle ripartizione interna delle risorse di Facoltà con le valutazioni operate

dell'Ateneo e dal ministero. Egli, all'interno dell'ambiente universitario, si trova infatti ad agire come “broker” nell'accezione specificata da Wenger per alcune tipologie di attori frontiera (Wenger 2000), ovvero introduce conoscenze di alcune pratiche in altre, agisce da ponte, crea connessioni tra soggetti ed oggetti distanti, esplora nuovi ambiti. L'attività di *brokering* è particolarmente delicata in quanto richiede da una parte legittimazione sufficiente all'interno di una comunità affinché la conoscenza apportata da un altrove possa essere accettata, dall'altra la possibilità di aderire a diverse pratiche perché il *broker* possa essere predisposto e pronto a captare o cogliere qualcosa di nuovo. Tale condizione deriva nel caso specifico del Presidente del Nucleo di valutazione di facoltà dal ricoprire formalmente e informalmente molti ruoli nel sistema di *governance* di ateneo, oltre che da una riconosciuta esperienza extra-accademica in ruoli legati alla valutazione.

Marzo 2010, Consiglio di Facoltà

Il Preside richiama l'attenzione dei colleghi sulla circolare rettorale relativa ai parametri che determinano l'assegnazione del Fondo di Finanziamento Ordinario, ed in particolare ai crediti acquisiti dagli studenti, al numero di laureati, alla percentuale di occupati a tre anni dalla laurea. Su questi parametri il Preside invita al rispetto del calendario degli esami, alla tempestiva assegnazione di tesi di laurea agli studenti che ne fanno richiesta, ed all'utilizzo sistematico del sistema Infostud per la registrazione degli esami e del sito internet della Facoltà per la comunicazione e l'interazione con gli studenti (bacheca, programmi, calendari, materiali didattici, etc.). Nella discussione che segue, alcuni docenti lamentano alcune rigidità strutturali di Infostud e propongono di richiedere agli amministratori del sistema la predisposizione di funzionalità aggiuntive.

Il Preside introduce nella pratica del Consiglio di Facoltà l'oggetto di valore rappresentato dal sistema di valutazione usato dal ministero. A riguardo, viene segnalato il legame tra attività di documentazione quotidiane della didattica da parte dei singoli docenti e valutazioni effettuate dall'ateneo, per sottolineare l'importanza della cura e della tempestività con cui effettuare gli inserimenti dei dati nei sistemi informativi. Nel frammento si intravede quello che è uno dei viaggi che la conoscenza sulle attività didattiche compie. Dalle aule e dalle stanze dei docenti che fanno lezione ed esami al sistema informativo d'ateneo e da esso al ministero. E' solo uno dei viaggi di tale tipo di conoscenza, che, come sarà più chiaro nel proseguo, poi dal ministero torna agli atenei alle facoltà ed ai dipartimenti ed in generale si muove in un flusso incessante di cui risulta difficile scorgere l'origine e la direzione.

Marzo 2010, Segreteria didattica

H.S. si dedica al lavoro di ripulitura dei dati scaricati da Infostud. I file scaricati sono pieni di errori materiali. Esami attribuiti ad anni accademici improbabili, sigle dei corsi sbagliate, duplicazioni o comunque ridondanze nell'inserimento, persino voti fuori range. Anche quest'anno, dunque, sembra che “le maschere d'inserimento” ed i controlli in “tempo reale” del sistema informativo non abbiano funzionato come auspicato. I file sono “grossi”, si parla di “tabelloni” da oltre 1500 record e 20 campi per le lauree e oltre 50000 record e 20 campi per gli esami,

impossibile verificare il contenuto dei record uno ad uno. Bisogna affidarsi all'esperienza degli anni passati, provare a fare dei filtri e soffermarsi a controllare i dati che più comunemente presentano errori, ad esempio i campi per i quali Infostud non presenta delle maschere di inserimento standardizzato. Laddove spuntano fuori degli errori bisogna poi capire come correggerli... . Certo in alcuni casi l'errore materiale è evidente, ma in altri, in particolare quando sono in gioco l'attribuzione di lauree ed esami ai corsi di studio ed ai dipartimenti (che incidono in modo decisivo sul processo di ripartizione delle risorse) il lavoro è più delicato, anche per l'attenta verifica successiva da parte dei dipartimenti che dovessero ritenere l'esito della ripartizione non soddisfacente. I file sono così consistenti che spesso nel corso dell'applicazione di procedure automatiche di controllo e di filtri il computer si blocca. Scovare nelle tabelle i dati incongruenti significa anche scorrere velocemente i record sullo schermo del computer ed affidare alla "visione d'insieme" il compito di rilevare qualche disomogeneità. H.S. si toglie e sistema continuamente gli occhiali da lettura davanti allo schermo. Si sforza e stropiccia gli occhi. E' costretto a sentire spesso G.A. del nucleo di valutazione di facoltà per alcune operazioni di "ripulitura" dei dati, ed addirittura in alcuni casi a cercare di contattare direttamente i docenti. E' un lavoro che va avanti per alcuni giorni, tra l'altro da conciliare con numerose altre incombenze.

Del tipo di lavoro, del ruolo e delle interazioni di tale attore chiave in molte delle pratiche dell'organizzazione si è già detto. In questo frammento lo vediamo in particolare a lavoro sui dati che esprimono l'attività didattica della Facoltà, un lavoro mediato da oggetti tecnologici, dalle conoscenze frutto dell'esperienza precedentemente accumulata, dallo stesso corpo dell'attore. Nella più ampia rete delle pratiche di codifica e valutazione del lavoro accademico, la pratica di verifica dei dati su cui è a lavoro l'attore sarebbe impossibile da proceduralizzare o da automatizzare. Le caratteristiche delle sue interazioni con i dati e le funzionalità dell'oggetto tecnologico non si possono ridurre a "piani" preordinati che chiunque potrebbe ripetere, ma hanno un senso soltanto all'interno della situazione e dell'ambiente in cui si trova (Suchman 1987). Le interazioni sono inoltre profondamente influenzate dalle conoscenze precedenti detenute in modo specifico dall'attore, che gli permettono di restringere il novero delle azioni possibili da eseguire sulla imponente base informativa e di usare l'intuito per trovare e correggere gli errori formali che la sua esperienza gli dice ripetersi più frequentemente. Nel suo lavoro si affida in un certo senso ad una percezione allargata, lo vediamo intento a guardare nell'insieme i dati che scorrono velocemente sullo schermo nell'impossibilità di leggerli singolarmente, ed in quel guardare d'insieme riesce a scorgere eventuali difformità che una procedura automatica difficilmente saprebbe rilevare. In tale tipo di lavoro mette cioè una conoscenza tipicamente tacita e personale (Polanyi 1966), intraducibile in algoritmi e procedure e non codificabile. Nel frammento emerge inoltre in modo evidente l'imponenza dei contenuti di alcuni sistemi informativi, ovvero quello che è l'esito della codificazione della conoscenza sulle attività di didattica che si traduce in file e report enormi con migliaia di record e decine di variabili. Un contenuto di conoscenza che è determinante nei processi organizzativi di facoltà ma che è sempre più difficile gestire con il crescere progressivo del dettaglio e della pervasività delle attività di documentazione.

Aprile 2010, Facoltà, Nucleo di valutazione

C.L. è un docente che si occupa per conto del Nucleo dell'elaborazione dei dati sulla ricerca. La fonte è Saperi da cui da qualche giorno è stato scaricato (con la password del nucleo che consente di accedere all'intera produzione dei docenti della facoltà) un report (in formato excel) con i prodotti della ricerca dal 2000 al 2009. Le operazioni di completamento del popolamento e di verifica da parte dei direttori di dipartimento sono in pieno corso e sono state da poco rimandate di qualche settimana. Si tratta di iniziare a capire che cosa c'è davvero nel sistema e che cosa può essere usato per finalità gestionali e valutative. Il report fornito dal sistema è di non facile lettura. A parte i 1200 record con i prodotti della ricerca, è articolato in 59 variabili indicati nella tabella excel con sigle la maggior parte delle volte incomprensibili. Prima di tutto è quindi necessario capire quali sono i campi da prendere in considerazione. Per molti campi non è necessario ricorrere alla legenda. Risultano vuoti per tutti i record, evidentemente fanno riferimento a funzionalità del sistema non ancora a regime, e quindi sono i primi ad essere cancellati. Altri sembrano delle duplicazioni e se ne può fare a meno. Alcuni non sono utili ai fini della valutazione. Alla fine rimangono 28 variabili per le quali controllare il contenuto che assumono in ogni record. La tabella così alleggerita è però tutt'altro che pronta per essere avviata all'elaborazione. Il popolamento è fortemente a "macchia di leopardo", alcuni docenti nelle loro attività di documentazione hanno riempito tutti i campi fondamentali, altri solo quelli obbligatori o (arbitrariamente) ritenuti più significativi. La maggior parte dei campi non obbligatori è stata ignorata, per altri lo sforzo di ricondurre le conoscenze sulla ricerca a certi campi previsti ha evidentemente portato a forzature. Persino i campi più semplici e univoci, come ad esempio quelli sul nome e cognome degli autori di un prodotto di ricerca, sono pieni di errori materiali e/o disomogeneità: nomi degli stessi autori scritti in modo diverso con relativi codici identificativi diversi attribuiti dal sistema (prima il nome o il cognome, nome singolo o tutti i nomi di battesimo, iniziale del nome puntata o per esteso, etc.), titoli dei prodotti scritti tutti in maiuscolo e nomi leggermente diversi per stessi prodotti scritti da più coautori, stesse tipologie di prodotti diversamente classificati (ad es. report di ricerca, comunicazioni a convegni, paper per convegni, etc. usati in molti casi per significare la stessa cosa). Se poi si passa a vedere nel merito i contenuti inseriti come prodotti di ricerca nel sistema, si trova di tutto. Nel sistema sembrano messi sullo stesso piano prodotti di ricerca tanto eterogenei quali monografie, capitoli di libri, report di ricerca senza ulteriori precisazioni, proceedings, interventi su riviste divulgative e contributi su riviste con impact factor, articoli in corso di pubblicazione e paper per futuri convegni, etc. . Più che eseguire una vera elaborazione con procedure automatizzate, non resta che fissare qualche idea in un appunto da presentare al Nucleo di valutazione ed attraverso esso ai direttori di dipartimento perché seguano da vicino le operazioni di popolamento in corso.

In questo frammento vediamo una pratica di verifica e trattamento dei dati sulla documentazione della ricerca, un lavoro analogo a quello già descritto per la didattica. Anche in questo caso la fonte è un sistema informativo centralizzato, a cui si accede per estrarre i contenuti relativi ad un determinato periodo di tempo. A partire dalla "vista" generale, è poi necessario effettuare delle elaborazioni *ad hoc*, sempre tramite strumenti informatici, che consentano di rilevare il livello di popolamento del sistema, l'accuratezza della documentazione, le caratteristiche dei contenuti di conoscenza sulla ricerca già inseriti da parte dei vari docenti. Se nella

pratica le attività di verifica dei dati sono mediate dallo strumento informatico, ad orientarle in modo determinante è tuttavia anche in questo caso la conoscenza frutto dell'esperienza acquisita nelle precedenti elaborazioni, che permette all'attore di "muoversi" su una base dati tanto ampia e di "lavorare la conoscenza sulla ricerca" per produrre un documento di analisi.

Aprile 2010, Nucleo di valutazione di facoltà

G.A. è il terminale di tutti i dati che alimentano il sistema di ripartizione delle risorse interno alla Facoltà. Sono i giorni in cui predisporre il "l'esercizio di applicazione del modello" (ovvero l'esito della valutazione) da allegare alla relazione da presentare al Comitato Amministrativo ed al Consiglio di Facoltà, i dati validati sono ormai tutti disponibili, ed anche le prime elaborazioni sono state effettuate. Rimane da alimentare la procedura di calcolo della ripartizione delle risorse e vedere che valori vengono fuori per i vari dipartimenti ed ambiti scientifico-disciplinari. Sulla scrivania ci sono le stampe delle tabelle dei risultati di applicazione del sistema nei due anni precedenti, un report con gli errori da correggere rilevati sui dati di Infostud, la tabella con la corrispondenza tra nomi dei corsi e le sigle. Il desktop del computer è congestionato. Sono aperti contemporaneamente il file excel del modello di ripartizione in cui inserire tutti i dati raccolti (file a sua volta composto da una scheda per ogni dipartimento e da tre schede di sintesi), il file excel con i report tratti dal sistema informativo sui questionari di valutazione degli insegnamenti da parte degli studenti, il database con l'elenco di tutti gli esami sostenuti negli anni precedenti, il database con le lauree dell'anno precedente, il report fornito dall'ufficio dottorati di Ateneo con i dati sui dottorandi. E' inoltre in esecuzione il software che consente di programmare delle piccole applicazioni (macro visual basic) che in automatico vanno a copiare alcuni dati dai file sui questionari sui singoli corsi per inserirli nell'algoritmo di elaborazione generale. C'è l'attività accademica di un anno della facoltà in esecuzione su quel computer. L'elaborazione non si esaurisce in un pomeriggio, tanto che è necessario mettere il computer in "ibernazione" piuttosto che spegnerlo per trovare poi ogni volta al riavvio i dati, i file ed i programmi pronti per l'elaborazione che va avanti per più giorni.

Dati, tabelle, report, relazioni, stampati su carta o in formato elettronico, e poi sistemi informativi, file, interfaccia sul computer, sono questi gli oggetti di valore che popolano le pratiche legate alla codifica ed alla valutazione della ricerca e della didattica e che vediamo in questo frammento compresenti nell'ambiente e nella situazione di lavoro dell'attore centrale delle pratiche di organizzazione e valutazione. L'esperienza gli permette di usare i vari oggetti in modo contestuale, in un'attività lavorativa che è completamente mediata dagli strumenti tecnologici che rappresentano una *condicio sine qua non* del suo lavoro. In questa specifica pratica, l'uso della tecnologia coincide con il lavoro, tanto che è necessario ricorrere a una funzionalità che consente di "congelare" la pratica anche "informaticamente" per poi riprenderla in tempi successivi a quelli in cui viene interrotta.

Aprile 2010, Facoltà

A margine di un'intervista i docenti G.L. e A.P. discutono della documentazione della ricerca. Sono appena stati prorogati i tempi di inserimento dei prodotti della ricerca nel sistema

informativo Saperi, a cui dovranno seguire poi le attività di validazione da parte del direttore di dipartimento. G.L., docente ordinario di grande esperienza nonché da anni figura di primo piano del suo dipartimento, lamenta il “defaticante lavoro di documentazione a cui i docenti sono sottoposti” e teme che per il futuro le cose non andranno meglio. In un chiaro accesso di ira si sfoga con il collega affermando che “è assurdo ricondurre anni di ricerca a pezzi di carta da inserire in un database per farli valutare poi da chissà chi”. A.P., giovane ricercatrice, pur senza contraddire apertamente G.L. con cui oltre al rapporto di lavoro si vede che c’è una lunga consuetudine e amicizia, pare preoccupata più che altro dai tempi dell’inserimento dei dati, attività non certo banale e da effettuare con una certa cura, che si sovrappone alle mille altre incombenze del lavoro accademico. Sulla documentazione della ricerca si dichiara comunque favorevole, esprimendo l’auspicio che poi tale “documentazione abbia un seguito effettivo e che non rimanga lettera morta come tante altre procedure burocratiche a cui si è progressivamente obbligati”.

Nella differenza di età e di “navigazione organizzativa” si manifestano anche due diffuse visioni sulla documentazione delle attività di ricerca all’interno della Facoltà. C’è chi non è abituato a tali attività, chi ha vissuto un passato in cui la ricerca si faceva e si comunicava in altro modo ed ha remore innanzitutto culturali più che pragmatiche. C’è invece chi “è nato organizzativamente” in tale tipo di contesto, chi dal momento del suo ingresso nel lavoro accademico ha dovuto confrontarsi con le attività di codifica della didattica e della ricerca, e le dà per scontate. Il problema che si pongono è dunque pragmatico, ed è relativo alle modalità di codifica ed alimentazione dei sistemi informativi ed al riscontro a tale tipo di lavoro. A fronte dell’impegno che richiede ci si aspetta un “ritorno” trasparente degli usi e delle elaborazioni che vengono effettuate, affinché, come per molti altri adempimenti del lavoro accademico, tale lavoro non si esaurisca in un mero esercizio burocratico.

Aprile 2010, Facoltà

Il Presidente di un corso di laurea, lavora alla compilazione del cosiddetto rapporto di autovalutazione dei corsi (RAV). Mi mostra il modulo da compilare, il cosiddetto template (ovvero una scheda che consta di oltre 20 pagine per corso), e la quantità di dati ed informazione richieste rende superflue le spiegazioni che mi fornisce sulle difficoltà di tale lavoro, sia in termini di tempo sia in termini di attenzione necessari. Il “compilatore” si interroga anche su quelle che potranno essere le modalità di trattazione di tutti i dati e delle informazioni fornite. In molti casi sono dati già nella disponibilità dell’Ateneo e di cui dunque la comunicazione è ridondante, in altri le informazioni richieste sono così generiche e destrutturate da risultare difficilmente “elaborabili”. Per compilarlo riempie la scrivania di documenti da cui attingere dati. Anche la “scrivania” del computer viene riempita di file aperti contemporaneamente, ovvero, oltre al template da compilare, varie tabelle con alcuni dei dati richiesti come quelli sulle carriere degli studenti e sui tassi di occupazione. Durante la compilazione, chiama spesso al telefono ed interagisce con colleghi del corso di laurea e con H.S. della segreteria didattica che svolge l’attività di raccordo della compilazione del RAV. E’ un lavoro che non si esaurisce nella giornata, e bisogna far presto. Ci sono ancora solo pochi giorni per l’invio della scheda all’Ufficio di supporto

alle attività del Rettore, il cosiddetto “team qualità”, nonché al Preside della Facoltà e al Nucleo di valutazione di Facoltà.

In questo frammento gli attori sono a lavoro in una delle tante pratiche di cui è costituita la valutazione della didattica, ovvero la predisposizione dei rapporti di autovalutazione. Anche in questo caso il lavoro è mediato in modo decisivo dagli strumenti tecnologici, gli oggetti e i supporti che incorporano la conoscenza sono numerosi, la conoscenza è distribuita tra più oggetti che il lavoro degli attori integra e standardizza in base al “modello” (il cosiddetto *template*) fornito dall’Ateneo. Tale modello è una infrastruttura informativa che influisce in modo determinante sulla codifica dell’attività di didattica in informazioni, dati e indicatori, privilegiandone determinati aspetti ed escludendone irrimediabilmente altri (Bowker, Star, 1999). La stessa complessa articolazione del modello è un ostacolo alle attività di documentazione in quanto scoraggia l’accuratezza della compilazione da parte degli attori. Ne risulta una rappresentazione estremamente dettagliata e prolissa delle caratteristiche dei corsi di laurea, ma che al tempo stesso lascia negletti alcuni aspetti non contemplati nel *template*, la cui conoscenza viene espulsa dalle pratiche di valutazione.

Maggio 2010, Facoltà

G.V. è diventato da poco ordinario, ma rispetto ad altri è decisamente giovane, ed è considerato ancora uno di quelli della “nuova leva” (qualificato in questo modo dal suo “agée” direttore di dipartimento!). Oggi si dedica al lavoro di aggiornamento della sua produzione scientifica su Cineca e su Saperi. “Fortuna che non devo inserire tutti i prodotti ma solo quelli dell’ultimo anno e magari cercare di aggiungere qualcosa sugli anni passati... E poi ho scritto molto in questi mesi, anche perché c’era in ballo la conferma in ruolo ed ho chiuso molti paper aperti. Mi hanno anche detto che molti non si sono limitati a inserire i contributi più rilevanti, come le monografie e gli articoli su riviste, ma hanno messo un po’ di tutto e persino le comunicazioni a convegni o presunti report di ricerca interni. Se ho tempo devo cercare di rimediare qualche cosa di vecchio anche io, anche se ho già parecchio materiale da documentare. Anzi, meno male che adesso siamo costretti a fare questo lavoro, così viene fuori chi non vuole capire che all’università non si fanno solo lezioni ed esami ma dobbiamo fare ricerca”.

L’utilizzo ormai consolidato degli strumenti per la documentazione della ricerca crea una “conoscenza sul loro utilizzo” (modalità di inserimento dei dati, tipologia di conoscenze codificate e dati inseriti, livello di popolamento del sistema, uso dei dati per le elaborazioni ed i report, etc.) che si diffonde nell’organizzazione ed orienta le interazioni degli attori con l’oggetto tecnologico. In questo caso, si tratta di un attore che, in vista di una nuova “campagna” di popolamento dei sistemi informativi sulla ricerca, riconsidera le modalità e gli standard di documentazione a cui si era attenuto in precedenza alla luce della propria esperienza e di quanto fatto in generale dagli altri. Nei confronti di tale lavoro ha un atteggiamento positivo. D’altra parte non ha l’assillo di dover “creare dal nulla o da materiale indefinito dei prodotti di ricerca da documentare”. In questo è sempre abbastanza rigoroso ed ha molto materiale già consolidato e documentarlo. Infondo la valutazione per lui è

un vantaggio, anche perché in dipartimento sa che molti sono invece in difficoltà e la sua visibilità ne uscirà rafforzata.

Maggio 2010, Gruppo di Coordinamento e Monitoraggio dei Corsi di Laurea, integrato dai componenti del Nucleo di Valutazione della Didattica

Viene presentato un “esercizio di elaborazione dei dati sulla didattica e la ricerca della Facoltà” estratti da varie fonti. In particolare, i report e le analisi sono costruiti sia a partire dalla base dati utilizzata dal ministero per la ripartizione delle risorse, sia utilizzando gli altri sistemi informativi nella disponibilità della Facoltà (ripartizione interna delle risorse, Infostud, dati Almalaurea, etc.). Il documento viene presentato come strumento da “integrare alle risorse conoscitive classiche per orientare la gestione e l’organizzazione della Facoltà, e come base per produrre del materiale informativo sulla facoltà da mettere a disposizione e rendere fruibile agli studenti ed agli altri portatori di interesse”.

Il lavoro è l’esito di una serie di elaborazioni ed analisi promosse dal Nucleo di valutazione di facoltà (al di là di quelle previste per il sistema di ripartizione delle risorse), nel quale confluiscono dati di diversa provenienza. In particolare, le fonti utilizzate sono: la banca dati sul sistema di ripartizione del 7% del FFO del Ministero, Infostud, GOMP, il database del Nucleo di Valutazione di Ateneo sulle carriere degli studenti associato ai Rapporti di Autovalutazione Corsi, il database associato alla relazione annuale del Nucleo di Valutazione d’Ateneo, il database del sistema di ripartizione dei fondi della Facoltà, il sistema informativo “Saperi”, i dati Cineca sui PRIN, le valutazioni del CIVR, i database bibliografici (Isi, Scopus, Econlit, etc.). Alcune delle variabili prese in considerazione sono: l’offerta didattica, il numero di moduli, la copertura, la mutazione (fonti GOMP, manifesto studi, database offerta didattica); iscritti, immatricolati, crediti, percentuali di studenti attivi, in corso, fuori corso e tassi di abbandono, numero di docenti, percentuale di corsi sottoposti a valutazione da parte degli studenti (fonti sistema di ripartizione 7% FFO); iscritti, immatricolati, tassi di abbandono, crediti erogati, laureati in corso e fuori corso, età media laureati, soddisfazione complessiva laureati, laureati occupati a un anno, tempo medio trascorso tra ultimo esame e conseguimento titolo (fonti carriere studenti, NVA, Almalaurea, Istat); numero esami, crediti erogati, voto esami (fonti Infostud - Esami); numero lauree, media voto in ingresso, incremento voto, voto finale (fonti Infostud – Lauree).

Senza entrare nel merito delle elaborazioni effettuate è interessante segnalare quattro aspetti, ovvero l’utilizzo della pluralità di infrastrutture informative che popolano le pratiche dell’organizzazione, la ridondanza delle fonti informative sugli stessi fenomeni, la finalità di introdurre in modo sperimentale una pratica di organizzazione delle conoscenze sulla Facoltà non soltanto per scopi valutativi ma anche per finalità di organizzazione e di comunicazione ai portatori di interesse, l’utilizzo nelle pratiche della facoltà di dati provenienti dai sistemi database del ministero che di fatto ritornano dove sono stati originariamente prodotti. Con riguardo al primo aspetto, in questa pratica vengono usati praticamente tutti gli oggetti di valore tecnologici che mediano le interazioni tra gli attori e che determinano i contenuti di conoscenza sulle attività di didattica e di ricerca della

Facoltà. Il secondo aspetto rimarca la caratteristica già riscontrata della ridondanza della conoscenza di un determinato fenomeno che è documentato in diversi sistemi informativi, spesso con “memorie interne” non coincidenti. E’ questo un aspetto che mette in rilievo ancora una volta la compresenza di diverse campagne di raccolta dati sugli stessi fenomeni che porta non soltanto a ridondanti e ripetute attività di codifica ed alimentazione dei sistemi informativi, ma anche alla elaborazione di dati spesso non coincidenti, in un flusso incessante di dati e conoscenze di cui si perde il filo di dove vengano prodotte e dove utilizzate, di chi sia il produttore e chi l’utente. Con riferimento al terzo aspetto, emerge quello che è un altro uso possibile dei dati su lavoro accademico al di là delle finalità valutative più dirette, ovvero quello della comunicazione ai portatori di interesse delle caratteristiche, delle modalità e degli esiti della didattica e della ricerca della facoltà, per fare uscire tale conoscenza dai circuiti, dalle pratiche, dal mondo accademico in cui sono di solito rinchiusi, per sperimentare una modalità di comunicazione che possa raccontare meglio e di più le università rispetto alle rappresentazioni mediatiche ed alle campagne stampa. Il quarto aspetto è emblematico del flusso fatto di continue deviazioni e ritorni della conoscenza cristallizzata e codificata all’interno della facoltà e dai suoi attori che dopo essere usata ed in parte elaborata e trasformata da altri livelli organizzativi (ateneo, ministero) ritorna per essere usata dove era stata originariamente prodotta.

Il documento viene presentato come un contributo di approfondimento conoscitivo sulla Facoltà suscettibile di spunti di riflessione e di ulteriori approfondimenti. D’altra parte i dati e le elaborazioni in esso presenti sono tratti integralmente da sistemi informativi, la cui alimentazione non è eludibile, già utilizzati per altre finalità e non hanno richiesto ulteriore lavoro di raccolta. Nel corso dell’incontro, il lavoro viene presentato come “l’avvio di un esercizio elaborativo che porti la Facoltà ed i suoi membri a re-impadronirsi dei dati prodotti per impostare più consapevoli processi di organizzazione, valutazione e comunicazioni con gli stakeholder”.

Giugno 2010, Consiglio di Facoltà

Il Preside lamenta la scarsa tempestività ed accuratezza di molte verbalizzazioni di esami su Infostud e soprattutto la scarsa performance generale di alcuni dipartimenti nella documentazione della ricerca in Saperi. Rivolge un appello ai docenti, segnalando come i meccanismi di assegnazione dei fondi all’Ateneo ed alla Facoltà sono strettamente legati alla valutazione di una serie di indicatori sulla ricerca e sulla didattica, dalla cui alimentazione i docenti tutti non possono esimersi. In particolare per Infostud ricorda che una volta effettuate le prenotazioni e le verbalizzazioni elettronicamente non è più possibile emendarle, tantomeno correggendo a penna le stampe del sistema (pratica a quanto pare piuttosto invalsa ad esempio per il numero dei crediti e per l’aggiunta di studenti non prenotati). Riferisce inoltre di una “lettera ultimativa del Rettore per quanto riguarda il completamento degli inserimenti della programmazione didattica in Gomp”.

Comunica che il Senato Accademico su 41 posti di ricercatore finanziati dal ministero per tutto l’Ateneo ne ha attribuiti solo 2 alla Facoltà, in base ad un calcolo che ha preso in considerazione gli stessi criteri utilizzati dal ministero nella valutazione della ricerca per la ripartizione della

componente premiale del FFO. Viene dato mandato al Nucleo di valutazione della Facoltà di applicare la procedura di ripartizione interna per assegnare i 2 posti di ricercatore ai dipartimenti. Si raccomanda inoltre ai docenti di prestare particolare attenzione a tutti i dati e gli indicatori che documentano le attività di ricerca utilizzati dall'Ateneo e dal ministero per l'assegnazione dei fondi. Dopo due interventi di docenti che lamentano la scarsa rappresentatività di alcuni indicatori utilizzati ed il fatto invece che la Facoltà viene penalizzata in quanto non vengono presi in considerazione aspetti della ricerca e della didattica in cui eccelle, il Preside ribadisce che "fintantoché i criteri rimarranno quelli indicati non si può che prenderne atto, e che comunque in particolare per la ricerca c'è una generale tendenza internazionale che sempre di più porterà a valorizzare la capacità di documentare il lavoro in un certo modo e che dunque per la ricerca occorre fare un maggiore sforzo di produzione sia quantitativa sia qualitativa".

Il frammento narrativo riporta l'attenzione sull'importanza che gli oggetti tecnologici come i sistemi di documentazione sulla didattica e sulla ricerca hanno ormai nel lavoro accademico tanto da essere, come già visto, tra i principali oggetti di discussione nell'ambito degli organi collegiali, oltre che negli scambi di opinione tra docenti nei diversi contesti del lavoro accademico. Intorno a tali temi si sviluppano delle vere e proprie pratiche discorsive (Gherardi 2009b) in cui gli attori modellano e maturano ciascuno la propria opinione e le mediano per la formulazione della posizione da mettere a votazione assembleare o comunque da inserire a verbale. Sono contesti in cui le pratiche di codifica e di valutazione delle conoscenze si svolgono non con la raccolta, la standardizzazione, la classificazione e l'elaborazione materiale dei dati, ma con la riflessione collettiva su tali temi che porta alla espressione ed alla formazione di una conoscenza distribuita che alimenta la cultura organizzativa ed il sistema di cognizioni distribuita (Hutchins 1995; Cole, Engerstrom 1993).

Nel frammento è inoltre riportato un episodio emblematico del rapporto tra attori umani e oggetti tecnologici, laddove viene segnalata l'impossibilità di effettuare correzioni "manuali" e "extra-sistema". L'uso della tecnologia è diventato un "tutt'uno" con un certo tipo di lavoro accademico, non se ne può prescindere, non si può distinguere il momento tecnologico dagli altri momenti della pratica (Mongili 2007). Nonostante ciò, nelle pratiche emerge la tipica inerzia alle tecnologie (la pretesa di poter "correggere a penna" la conoscenza contenuta in un sistema informativo) da parte di alcuni attori umani che dimostrano un viscosità non soltanto materiale all'uso delle tecnologie, ma anche culturale nel comprendere il loro ormai essere irreversibilmente connaturate al lavoro accademico.

Giugno 2010, Facoltà

Il direttore del dipartimento MME, sollecitato da parte mia sui contenuti del suo lavoro nella settimana mi dice che è particolarmente impegnato. Tra i vari impegni del lavoro accademico deve assolutamente terminare le operazioni di convalida delle schede inserite dai docenti del suo dipartimento in Saperi. Il suo dipartimento, a quanto pare, si distingue rispetto agli altri della Facoltà per una percentuale piuttosto alta di "conferimenti" di prodotti della ricerca nel sistema. Questo comporta tuttavia impegnative attività di verifica degli errori materiali e delle classificazioni sbagliate. Tali errori non incidono meno in percentuale rispetto all'analogo esercizio

dell'anno precedente (come mi lascia intendere che si aspettava), ma è confortante il notevole aumento dei prodotti conferiti.

Ottobre 2010, Ministero

Dai nuclei di valutazione delle università sono ormai pervenuti tutti i dati che alimentano il sistema informativo Cineca. Possono iniziare le elaborazioni che alimenteranno la ripartizione della parte premiale del Fondo di Funzionamento ordinario per il secondo anno anche se non è ancora stato diffuso il decreto con il modello aggiornato per la ripartizione del FFO.

I due frammenti evidenziano uno dei viaggi che i dati sulla documentazione delle attività di ricerca percorrono nelle pratiche del lavoro accademico. Il “viaggio” (informatico) dai singoli docenti e ricercatori che effettuano gli inserimenti ai direttori di dipartimento che si occupano della “validazione” (su aspetti perlopiù formali e non nel merito), e da questi ai nuclei di valutazione di ateneo che attraverso il sistema informativo Cineca li “certificano” e li mettono a disposizione delle strutture tecniche del ministero. Come visto, quella lineare e “per vie gerarchiche” è solo una delle traiettorie che tali dati seguono, prima di ritornare indietro e comunque rimbalzare da un contesto ed un ambiente all'altro a seconda degli usi contingenti e delle “memorie interne” da cui sono di volta in volta tratti.

Ottobre 2010, Consiglio di Facoltà

Durante il Consiglio si innesca un'intensa discussione. Si esamina la conferma in ruolo di un professore ordinario. Nonostante la proroga già concessa da 3 a 5 anni per valutare il passaggio in ruolo, la commissione nominata per elaborare un parere sulla conferma non ha a disposizione materiale di ricerca per fornire una valutazione. Pare che non soltanto in Saperi non sia disponibile la documentazione di nessun prodotto di ricerca negli ultimi 5 anni, ma che anche brevi manu il docente non abbia fornito alcun prodotto valutabile a pieno se non alcune “comunicazioni a convegni” e del materiale di preparazione per un libro. Il caso avvia una lunga discussione che coinvolge una per la verità non molto nutrita assemblea (è l'ultimo punto discusso, a valle di quasi 3 ore di Consiglio). In aula ci sono una cinquantina di docenti, tra cui i soliti 20-30 che comunemente animano tutte le discussioni. Ci sono in particolare 6 interventi, ognuno dei quali approfondisce un aspetto particolare del problema che, da tutti, è comunque visto come emblematico di un certo modo di concepire l'università. C'è chi si pronuncia per una valutazione non penalizzante ma nemmeno pienamente positiva per dare un segnale nella direzione della promozione delle attività di ricerca; chi sottolinea che comunque il docente ha sempre dimostrato grande impegno e riscosso apprezzamenti per la sua attività didattica che non può non essere presa in considerazione; chi si pronuncia per l'astensione a patto che venga trovata una formula di valutazione non pienamente positiva; c'è addirittura chi si pronuncia per un parere negativo al passaggio in ruolo per dare un segnale forte di incentivo alla produzione di output di ricerca. Alla fine, come in molte altre occasioni di discussione in Consiglio il problema sta tutto nell'elaborazione di un pronunciamento formale da sottoporre all'approvazione dell'assemblea. Vengono elaborate e lette varie formule, fino a che non si trova una posizione comune su un pronunciamento che tiene più o meno in considerazione tutte le istanze emerse e che, pur

riaffermando la necessità di confermare l'impegno nel lavoro e nella documentazione della ricerca, non penalizza troppo la posizione del docente.

L'episodio riportato è auto-esplicativo del peso che ormai le attività di produzione e documentazione della ricerca hanno non soltanto nella valutazione degli attori universitari, ma in generale nelle loro interazioni all'interno dei più vari contesti. Anche in questo caso, al di là del merito della questione, si avviano delle pratiche discorsive fatte di una conoscenza riferita alla valutazione ed alla documentazione della ricerca, e gli attori interagiscono scambiandosi questa conoscenza e lavorando alla formulazione di una posizione comune da sottoporre all'approvazione del Consiglio.

Novembre 2010, Senato accademico

Il senato accademico approva la formulazione di una richiesta alle facoltà di provvedere al massimo entro la fine del mese (termine già prorogato) alla chiusura della programmazione didattica nella sezione Gomp del sistema informativo integrato di ateneo (Sian). La chiusura della programmazione è necessaria per l'invio dei dati sulla didattica al ministero così come previsto dalla normativa vigente.

Il sistema Gomp consente di definire e pubblicare i "manifesti degli studi" garantendo la loro rispondenza agli Ordinamenti didattici nazionali e di Ateneo e rendendo valutabile la Programmazione e l'erogazione delle attività didattiche rispetto agli obiettivi formativi fissati. La programmazione inserita in Gomp viene poi integrata dall'Ateneo in Infostud e solo a partire da tale integrazione è possibile effettuare da parte dei docenti e degli studenti la gestione delle attività di didattica. Il sistema genera inoltre documentazioni essenziali per la procedura di quality assurance PerCorso Qualità (nella quale rientra anche la compilazione dei rapporti di autovalutazione dei corsi). E' pertanto necessario completare gli inserimenti sia per le attività di gestione interne alle facoltà ed all'ateneo sia per la trasmissione dei dati al ministero in vista della erogazione dei finanziamenti.

Novembre 2010, Segreteria didattica

H.S., L.T. e F.R. si dividono il lavoro di revisione delle programmazioni didattiche già inserite in Gomp. Il grosso del lavoro è stato già fatto con i presidenti dei consigli di corso di laurea, ovvero la verifica dei requisiti previsti dalle norme, l'articolazione in corsi e curricula, l'inserimento dei moduli (insegnamenti) con le indicazioni del tipo di copertura, della sede, oltre ai dati riferiti al docente. In questo caso in particolare occorre chiudere in fretta la verifica e la validazione dei dati, in vista delle procedure di integrazione della programmazione inserita in Gomp con Infostud, necessarie anche ai fini dei processi di valutazione. A tal riguardo, la presidenza ha avuto la delega da parte del Consiglio di Facoltà del precedente settembre di procedere "d'ufficio" alle correzioni necessarie. Il lavoro di verifica è un mix di applicazione di procedure automatiche previste dal sistema e di applicazione delle esperienze maturate nell'analogo lavoro dell'anno precedente. In particolare, sull'intero contenuto della base dati vengono applicati dei filtri per verificare la presenza degli errori più comuni che si verificano nella denominazione dei moduli e nella loro attribuzione ai corsi di laurea. E' tutto un lavoro su apostrofi, sinonimi, ordine delle parole, per evitare che uno stesso modulo possa essere riconosciuto in modo ambiguo dal sistema e portare a ridondanze o a situazioni ingestibili in modo automatico.

In questa pratica si vedono a lavoro, con modalità già osservate, gli attori che con tutta la loro esperienza e con la mediazione di oggetti tecnologici tentano di allineare il contenuto di diversi sistemi informativi e di correggere gli errori materiali in essi presenti. E' un lavoro necessario, anche perché gran parte delle procedure che utilizzeranno i dati sono automatizzate, e l'eventuale contenuto errato delle fonti rischia di ripercuotersi su numerosi processi del lavoro accademico

Dicembre 2010, Ministero

A fine anno, a lungo attesi da tutto il mondo dell'università, ed a valle delle note vicende sull'approvazione della riforma universitaria, arrivano anche i criteri per la ripartizione del FFO per il 2010. Rispetto all'anno precedente, è aumentata la quota di finanziamento premiale (dal 7% al 10% ed è confermata la preminenza della valutazione della ricerca rispetto alla didattica. Per la didattica i criteri vengono ridotti a prendere in considerazione soprattutto gli iscritti "attivi" e "in corso", i "crediti erogati rispetto a quelli previsti" ed il "numero di docenti per corso e settore scientifico disciplinare" (indicatori A1 e A2 così come già costruiti l'anno precedente). La valutazione degli indicatori sul tasso di occupazione dei laureati occupati e sulla soddisfazione degli studenti viene sospesa. Per la ricerca vengono presi in considerazione sostanzialmente gli indicatori dell'anno precedente con un diverso sistema di ponderazione, e per un indicatore si fa persino riferimento alla valutazione degli stessi dati utilizzati per l'anno precedente (le valutazioni del CIVR, notoriamente ferme ai prodotti di ricerca del triennio 2001-2003).

La revisione del sistema di valutazione per la ripartizione della parte premiale del fondo di finanziamento ordinario è in un certo senso frutto del processo di apprendimento maturato a seguito dell'analogo esercizio dell'anno precedente. Senza entrare nel merito dei criteri emanati, è appena il caso di notare che per apportare alcune correzioni al sistema, che si sarebbero potute prevedere già a monte della sua prima applicazione (ad esempio non vengono più presi in considerazione i dati sull'occupazione degli studenti dopo la laurea perché ritenuti non omogenei ed affidabili per le diverse aree geografiche e se ne rimanda l'utilizzo alla progettazione di nuove forme di rilevazione dei dati), è stato necessario una sorta di processo di apprendimento, analogo ad esempio a quello già richiamato sul controllo di gestione (Gherardi, Lippi 2000), durato quasi due anni, dall'avvio delle procedure di predisposizione della graduatoria degli atenei nel gennaio 2009, alla riformulazione del dicembre del 2010.

Gennaio 2011, Consiglio di Facoltà

Il Preside torna ancora una volta sulle "necessarie attività di documentazione" del lavoro accademico. Riporta in particolare evidenze sul popolamento del sistema informativo Saperi, che per alcuni dipartimenti ed in particolare per alcuni singoli docenti risultano essere piuttosto preoccupanti. Questa volta, però, le performance scarse non sono attribuite al ritardo nell'inserimento dei dati, considerate le numerose proroghe e deroghe concesse l'anno precedente, ma evidentemente alla scarsa produzione di ricerca da parte di docenti e settori scientifico-disciplinari. Il Preside, nel ricordare che "i meccanismi di assegnazione delle risorse da parte dell'Ateneo e del

Ministero sono e saranno sempre di più dipendenti in particolare dagli indicatori sulla ricerca”, esorta tutti i docenti ed i dipartimenti ad” un maggiore impegno nello sforzo di pervenire alla traduzione in prodotti della ricerca documentabili, sia da un punto di vista qualitativo sia da un punto di vista quantitativo”. Un docente chiede la parola e segnala come ad un analogo sforzo, quello per la compilazione dei questionari da parte degli studenti per l’anno accademico precedente, non abbia fatto seguito un riscontro in termini di elaborazione né da parte della Facoltà né da parte dell’Ateneo. Il docente sembra piuttosto alterato, parla delle difficoltà di procedere ad un tale adempimento, e nel parlarne si capisce che, pur infastidito da tale onere, vi ha adempiuto con diligenza, e proprio per questo vorrebbe dare un senso a tale attività e, come afferma, a tutte le altre che richiedono un lavoro “extra” ai docenti. Il brusio nell’aula in cui si tiene il Consiglio sembra essere di diffusa approvazione. Il Preside prende l’impegno di presentare quanto prima delle comunicazioni in merito. (Anche se nel caso specifico il depositario dei dati è il sistema informativo Mesiv gestito dal Nucleo di valutazione dell’ateneo da cui si attende ancora la pubblicazione della relazione per l’anno accademico precedente. n.d.r.)

La descrizione della rete di pratiche della codifica e della valutazione dei dati sulla didattica e sulla ricerca, per comodità di esposizione, termina dove era iniziata, con il ministero che emana norme e criteri di valutazione e avvia nuove campagne di rilevazione e di elaborazione, e con la Facoltà che nei vari contesti ed in particolare nel massimo contesto istituzionale (il Consiglio di Facoltà) discute di tali concetti, delle esperienze effettuate, delle strade da intraprendere. E’ una rete di pratiche che non si estingue mai, che costantemente caratterizza il lavoro accademico nel suo svolgersi nel tempo e che non soltanto è “emergente” ma è destinata a essere sempre più pervasiva della vita e del lavoro all’interno delle organizzazioni universitarie.

6.2.4 Alcuni temi emergenti dal campo

Socio-materialità delle pratiche, oggetti polisemici, attori e conoscenze liminari

Frammenti di conoscenza: dati, indicatori, relazioni, tabelle, norme, procedure su carta o in formato elettronico. E poi schermate di sistemi informativi e di database, email, *webforms*, questi sono alcuni degli oggetti che popolano le pratiche di lavoro “ad alta intensità di conoscenza” della Facoltà. E’ una conoscenza frutto della sistematizzazione e della codificazione delle attività di didattica e di ricerca i cui frammenti sono tenuti insieme da una conoscenza diversa, quella espressa dalle interazioni degli attori e dal sistema cognitivo distribuito rappresentato dalle loro menti, dai loro corpi, dalle azioni, dall’ambiente e dal contesto. La rete di pratiche studiata è attraversata da entrambe le tipologie di conoscenza, che si intrecciano. Così, le pratiche di valutazione della didattica e della ricerca, che si propongono di razionalizzare e cristallizzare in qualche modo la conoscenza espressa in altre pratiche, si alimentano esse stesse di una conoscenza processuale e fluida, impossibile da quantificare e codificare. E’ una conoscenza che sta nelle esperienze

passate, nel saper usare oggetti e strumenti materiali ed informatici, nelle relazioni perlopiù informali tra gli attori che sanno a chi rivolgersi per un determinato lavoro, nel loro saper lavorare insieme, nel saper applicare le norme anche con “creatività” e non solo come adempimento.

In generale, la conoscenza frutto della codificazione delle attività di didattica e di ricerca fluisce tra pratiche che si svolgono in luoghi ed in tempi diversi coinvolgendo attori a volte distanti. Tale conoscenza accomuna e tiene insieme non soltanto gli attori umani e gli attori non umani all’interno di ciascuna pratica (ad esempio la pratica di autovalutazione dei corsi o la pratica di documentazione delle attività di ricerca), ma anche ogni pratica con l’altra nella rete (ad esempio la rete di pratiche per la predisposizione dell’offerta didattica o la rete di pratiche per la creazione e l’aggiornamento della base dati della ricerca dei dipartimenti) e le reti appartenenti a “mondi” diversi (ad esempio la valutazione per l’assegnazione dei fondi da parte del ministero o l’introduzione di un sistema informativo gestionale all’interno dell’ateneo e della facoltà). E’ una conoscenza che circola in modo così intenso tra le pratiche, le reti, i mondi, in un continuo flusso da uno all’altro che ad certo punto sembra perdersi il filo che ne segue la direzione, non si riesce più a distinguere quale è la pratica dove la conoscenza viene creata e diffusa e quale quella in cui viene usata e trasformata. Ad esempio, per la compilazione di parte dei dati richiesti dai rapporti di autovalutazione, l’ateneo mette a disposizione dei presidenti di corso di laurea un database il cui contenuto è frutto del lavoro di codificazione e informatizzazione effettuato proprio a livello di facoltà, corsi di laurea e singoli insegnamenti; i dati relativi al finanziamento della ricerca vengono forniti dai dipartimenti all’ateneo e da questi al ministero, ma poi per le pratiche di valutazione interne alla facoltà si usano come basi dati certificate quelle del ministero. Gli stessi dati e le graduatorie elaborate dal ministero diventano “oggetti di valore” (Latour 2007) che circolano nell’ambiente universitario, ed in particolare a partire dalla loro visibilità e dal diffuso riconoscimento anche al di fuori dei contesti in cui sono prodotti e usati in via principale, si configurano come oggetti liminari (Star, Griesemer 1989; Trompette, Vinck 2009; Star 2010) che collegano pratiche, reti, mondi diversi.

A collegare le pratiche, le reti e i mondi, oltre alla conoscenza codificata in dati ed indicatori, sono alcuni attori umani che si muovono in diversi contesti. Alcuni di essi hanno una partecipazione ed un ruolo centrale nelle diverse pratiche ed agiscono come “*broker*” (intermediatori) di conoscenza (Wenger 2000), come ad esempio il Presidente del Nucleo di valutazione di facoltà che è coinvolto sia nelle pratiche di ripartizione interna delle risorse, sia nelle pratiche di valutazione di ateneo, sia come responsabile della certificazione di molti dati utilizzati dal ministero, o come il funzionario della segreteria didattica attraverso il quale passano praticamente tutte le conoscenze in circolo nelle pratiche che riguardano la didattica; altri agiscono alla periferia di alcune pratiche ed il loro posizionamento è mutevole a seconda del contesto, come ad esempio per i singoli docenti chiamati a predisporre gli inserimenti nei vari sistemi informativi o gli stessi studenti attori consapevoli, quando inseriscono i loro dati in Infostud o quando ne utilizzano i

servizi, o inconsapevoli quando sono un numero che traduce l'attività didattica in esami e crediti erogati.

Le pratiche sono infine tenute insieme da alcuni oggetti con i quali gli attori umani interagiscono, che instradano i flussi di conoscenza e che sono essi stessi oggetti in cui la conoscenza è sedimentata e incorporata. Tra di essi nelle pratiche studiate spiccano alcuni sistemi informativi (come ad esempio Infostud, Gomp, Saperi, il sito del Cineca, il database del ministero per la ripartizione premiale del FFO) che sono oggetti liminari e polisemici, ovvero al tempo stesso abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni ed ai diversi usi degli attori all'interno di ciascuna pratica in cui vengono utilizzati, ed abbastanza robusti da mantenere un'identità comune attraverso i luoghi (Star, Griesemer 1989). Sono debolmente strutturati nell'uso comune (come e ad esempio lo "scarico" di una "vista di Infostud in una tabella per trattare i dati), e sono più rigidamente strutturati nell'uso che se ne fa nei singoli contesti (come ad esempio la prenotazione o la verbalizzazione di un esame). Questi oggetti hanno significati diversi nei mondi sociali differenti (Infostud per lo studente è la sua interfaccia per i servizi della facoltà, dalla immatricolazione alla domanda di laurea, mentre per i docenti è uno strumento di documentazione della didattica, per gli uffici di facoltà uno strumento di gestione, per gli uffici di ateneo una base dati per la valutazione, etc.), ma la loro struttura è abbastanza comune a più di un solo mondo da renderli riconoscibili. In particolare tali infrastrutture informative si distinguono per una "robustezza" data dal contenuto di dati ordinati in base a principi di classificazione e da standard condivisi e riconosciuti, e per una "flessibilità" (da non intendersi come intuitività e facilità d'uso) rispetto agli usi che se ne fanno all'interno di pratiche, reti e mondi diversi (Star e Griesemer 1989).

In questo spaccato di lavoro accademico si vedono interagire e si possono identificare attori diversi, messi in relazione da conoscenze, altri attori ed oggetti frontiera: ci sono i tecnici del ministero, che anche se non abbiamo avuto modo di osservare, attraverso la lettura delle norme, dei comunicati e dei decreti emanati nel tempo, è possibile immaginare nei loro uffici a lavoro sulla conoscenza frutto della sistematizzazione e della codificazione delle attività di ricerca e di didattica prodotti da ciascun docente, dipartimento, facoltà e ateneo, e nella elaborazione di procedure, regole, norme; ci sono i singoli docenti che utilizzano i sistemi informativi di dipartimento, facoltà, ateneo e ministero per la documentazione delle loro attività; ci sono poi i direttori di dipartimento ed i presidenti dei corsi di laurea che lavorano sulla validazione dei dati, il personale ed i funzionari amministrativi che standardizzano e classificano i dati, il Nucleo di valutazione di facoltà e di Nucleo di valutazione d'ateneo che emanano regole e procedure e che elaborano le conoscenze, gli innumerevoli gruppi di lavoro e commissioni di scopo che a ad ogni livello vedono partecipare i docenti alle attività di raccolta, codifica ed elaborazione delle conoscenze, gli studenti che partecipano alle attività di alimentazione delle infrastrutture informative (dal loro punto di vista inconsciamente per quel che riguarda la finalità della valutazione), persino i media che recepiscono con enfasi e diffondono parte della conoscenza elaborata dal ministero sottoforma di "classifiche". Ogni tipologia di attore si caratterizza per

una presenza prevalente all'interno di alcune pratiche (ad esempio i direttori di dipartimento nella raccolta e validazione delle conoscenze codificate sulla ricerca, i presidenti di corso di laurea su quelli per la didattica, i singoli docenti nella codifica e nell'alimentazione dei sistemi informativi), ma l'insieme delle pratiche configura una rete in cui ogni attore può avere partecipazioni multiple (ad esempio il Presidente del nucleo di valutazione di facoltà e il funzionario della segreteria didattica partecipano a quasi tutte le pratiche di valutazione) ed in questo modo collegare tra loro diverse pratiche. Per gli attori non umani il meccanismo è lo stesso. Alcuni "partecipano" e mediano le interazioni ed i flussi di conoscenza in pratiche specifiche (ad esempio le tabelle ed il "modello di elaborazione" per la ripartizione delle risorse all'interno della facoltà), altri sono presenti come oggetti frontiera in più pratiche e reti che mettono in comunicazione, all'interno delle quali sono sottoposti ad usi diversi da parte delle varie tipologie di attori (un esempio su tutti è Infostud, a cui accedono praticamente quasi tutti gli attori in tutte le pratiche, ma anche oggetti come il sistema di norme rappresentato dal D.M. 270/2004 e i decreti ministeriali con i criteri per la ripartizione della quota premiale del FFO a cui viene fatto continuamente riferimento) ed agiscono come oggetti di collegamento. Gli oggetti liminari principali che mettono in comunicazione tutte le pratiche e le reti sono gli stessi dati e i sistemi di indicatori, usati in modo diverso dagli attori in un flusso continuo di conoscenze tra codificazioni, consultazioni, comunicazioni, elaborazioni, in cui sembra perdersi il filo tra chi li produce e chi li utilizza. Gli stessi dati ed indicatori sono presenti su più sistemi informativi, vengono usati in luoghi e tempi diversi per le elaborazioni, vengono comunicati da un attore all'altro e passano e ripassano da una pratica all'altra fino a identificarsi completamente con le attività (di didattica e di ricerca) di cui sono la cristallizzazione. Tanto che in tutte le pratiche e in tutti i contesti, quando si fa riferimento alla ricerca ed alla didattica non se ne parla se non con riguardo alle grandezze rappresentate in tali indicatori. L'identificazione tra dati ed indicatori ed il fenomeno che rappresentano è tale che tutte le altre conoscenze non codificate e classificate scompaiono dall'orizzonte delle pratiche. Per la didattica ad esempio, non trovando posto nelle classificazioni e nei sistemi di indicatori, aspetti quali i laboratori per le attività di laboratorio, il tempo dedicato al ricevimento ed alla relazione extra-lezione con gli studenti, le modalità di effettuazione delle lezioni e delle verifiche, rimangono negletti. Allo stesso modo per la ricerca, in questa "stagione" delle valutazioni viene privilegiata una conoscenza "quantitativa" sulla preparazione dei prodotti di ricerca, mentre non trova ancora molto spazio una conoscenza espressione della dimensione più "qualitativa" come ad esempio quella che prende in considerazione l'innovatività, le modalità di ricerca, gli impatti, la rilevanza. Il fenomeno è per la verità ricorrente in tutte le pratiche in cui viene usata una conoscenza esito della razionalizzazione e sistematizzazione in dati discreti. Ogni attività di discretizzazione e di codifica porta infatti inevitabilmente con sé da una parte la valorizzazione di un certo tipo di conoscenza che dal momento della traduzione in dati ed indicatori diventa prevalente nelle pratiche, dall'altra una perdita di conoscenza per tutti gli aspetti intraducibili in dati discreti o comunque non incorporabili in oggetti, norme, infrastrutture informative.

Le organizzazioni universitarie come ambienti tecnologicamente densi

La codificazione, standardizzazione e classificazione della conoscenza in dati, e la loro elaborazione e comunicazione avvengono sia attraverso oggetti tradizionali, come documenti e tabelle su fogli, sia, prevalentemente, attraverso oggetti tecnologici come database, sistemi informativi distribuiti elettronici, software di elaborazione, applicativi per la comunicazione e la condivisione delle informazioni. Tali attori non umani, che si configurino o meno come oggetti liminari, popolano le pratiche del lavoro accademico, ed in generale del lavoro nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, in modo progressivamente pervasivo configurando le organizzazioni universitarie come luoghi ad alto tasso di informatizzazione delle attività. Per la centralità delle infrastrutture e degli strumenti di organizzazione della conoscenza informatizzati ed automatizzati, si può affermare che le pratiche descritte nella storia hanno avuto luogo all'interno di un "ambiente tecnologicamente denso" (Bruni 2005; Bruni, Gherardi 2007), in cui il ruolo delle tecnologie diventa sempre più preponderante, in cui l'azione degli attori umani, la loro interazione, ed i flussi di conoscenza sono sempre più mediati da artefatti tecnologici. Nelle organizzazioni universitarie sia le pratiche di didattica (*slide* e dispense informatizzate, comunicazione con gli studenti con la *web* cattedra, proiettori, *notebook* etc.), sia le pratiche legate alla ricerca (strumenti di laboratorio, *repository* dei prodotti della ricerca, comunicazioni informatizzate con la comunità scientifica di riferimento, etc.), sia le pratiche che attengono più propriamente all'organizzazione (sistemi informativi per la gestione e la valutazione), sono progressivamente invase dalla informatizzazione e si caratterizzano per il ruolo sempre più preponderante delle tecnologie.

Nel contesto universitario studiato, in particolare, la densità tecnologica non è determinata dal fatto che la tecnologia è l'oggetto del lavoro, né dalla quantità e complessità degli oggetti tecnologici che popolano le pratiche, bensì dalla presenza della tecnologia come elemento di mediazione e dalla intensità e insostituibilità delle sue connessioni con gli altri attori. Nelle pratiche di codifica, comunicazione ed elaborazione della conoscenza sulla didattica e sulla ricerca ai vari livelli (Ministero, Ateneo, Facoltà, Dipartimenti, Corsi di laurea, singoli docenti e studenti) il ruolo delle infrastrutture di conoscenza informatizzate è tanto rilevante da non poter essere interpretate solo come elemento di mediazione. Esse rappresentano invece una sorta di *condicio sine qua non* per il lavoro (Gherardi, Bruni 2007). Nelle pratiche del lavoro accademico, l'azione delle persone è inscindibile dalle tecnologie in uso, e si instaura un reciproco condizionamento tra tecnologie che influiscono sul contesto lavorativo e sulla strutturazione delle attività, e pratiche di lavoro che modellano la funzionalità e le finalità delle tecnologie. Infostud e Saperi, ad esempio, nati originariamente per scopi più limitati, sono oggi sistemi multi-accesso, nel senso che consentono l'accesso contemporaneo a diverse tipologie di attori che in essi non si limitano solo a riversare dati, ma che contestualmente creano o codificano, memorizzano e condividono conoscenze con il loro utilizzo. Sono inoltre sistemi evolutivi, nel senso che sono stati introdotti da alcuni anni nelle

pratiche di lavoro accademico in modo progressivo ed incrementale, e vengono continuamente aggiornati ed integrati in base all'esperienza di utilizzo che se ne fa in pratica. Gomp, era un sistema inizialmente sviluppato da una società informatica per gestire il *workflow* dell'offerta didattica della Facoltà di una specifica facoltà dell'ateneo, il cui utilizzo è stato progressivamente ampliato sia alle altre facoltà dell'ateneo sia per altre finalità, come quelle della programmazione dell'offerta didattica tout-court o per la documentazione del "PerCorso qualità" e dei rapporti di autovalutazione. L'uso ampliato, in contesti e da parte di attori diversi porta gli oggetti tecnologici a cambiare ed evolvere progressivamente. L'utilizzo di tali sistemi è ormai indispensabile in numerose pratiche ed in diverse reti del lavoro accademico, non solo quelle legate alla valutazione. In un ambiente tecnologicamente denso come quello universitario ne risulta una prospettiva che assume una visione relazionale degli oggetti tecnologici come i sistemi informativi Infostud, Gomp, Saperi, Cineca, etc. che acquisiscono un senso e delle funzioni al di là di quelle formalmente individuate e che è possibile studiare solo attraverso l'uso che se ne fa nella pratica (Gherardi 2008).

Databasization delle conoscenze, memorie interne e conoscenze ridondanti

Le differenti reti di pratiche della valutazione si ripropongono di codificare, elaborare, e memorizzare la conoscenza relativa alle attività di didattica e di ricerca. Osservando certi segmenti delle pratiche del lavoro accademico, sembra quasi che, come per altri contesti e "mondi", la costruzione di un database sia sempre di più un fine in sé (Mongili 2007).

Anche nel contesto universitario, come in tutte le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, si manifesta l'emergente caratteristica della società contemporanea che vede il progressivo processo di *databasization* delle conoscenze con profonde implicazione sia sui tipi di conoscenza che prevalgono nelle pratiche di lavoro, sia sulle modalità di interazione degli attori che vengono incanalate e strutturate attraverso oggetti tecnologici quali i sistemi informativi distribuiti elettronici (Infostud, Gomp, Mesiv, database di ateneo, facoltà e dipartimento) e i servizi di comunicazione e condivisione informatizzati (Cineca, posta elettronica, *webforms* etc.). Tali sistemi, come detto, hanno significati diversi nelle reti di pratiche differenti e per i diversi attori (ad esempio per gli studenti che prenotano l'esame su Infostud o che compilano un questionario stampato da Mesiv, per i docenti che inseriscono le date degli appelli o controllano le prenotazioni su Infostud, per il Nucleo di valutazione d'ateneo che elabora i dati sui questionari presenti su Mesiv, per i funzionari del ministero che verificano i dati sui docenti e sulla produzione scientifica su Cineca e la presentazione e documentazione dei PRIN, etc.), ma la loro struttura ed il loro contenuto fatto di numeri, di dati, di standard, di classificazioni permette di resistere alle torsioni e agli addomesticamenti che ogni mondo sociale, ogni comunità, tenderà invariabilmente di imporre (Star, Griesemer 1989).

La tendenza alla *databasization* ha profonde implicazione anche sul tipo di conoscenza in circolo nelle pratiche che è strettamente dipendente sia dalla

possibilità di razionalizzazione e sistematizzazione del fenomeno che si vuole rappresentare sia dal contesto in cui è nato e si è sviluppato il sistema informativo. Per quel che riguarda il primo aspetto, per essere scambiata in forme cristallizzate e dunque discrete la conoscenza deve poter essere inquadrata secondo modelli condivisi, deve cioè essere sottoposta a classificazione e standardizzazione. E' ovvio tuttavia che classificare e standardizzare, oltre ad avere l'effetto di ridurre la conoscenza ad elementi discreti, attenua il carattere continuo, fluido, in alcuni casi ambiguo e dunque potenzialmente omnicomprensivo della conoscenza (Bowker, Star 1999). Così, ad un certo punto le attività di didattica e di ricerca sembrano esaurirsi ai dati ed alle classificazioni che sono usate per rappresentarle e con cui nei più diversi contesti sono chiamate in causa. Si tratta ad esempio degli incredibili estratti dal sistema informativo Infostud, composti da oltre 50.000 record e 40-50 campi (variabili), che pretendono di dire tutto sull'attività didattica, ma che nonostante questo "tutto" lasciano fuori quello che non è rappresentato dalle variabili previste. D'altra parte ogni standard e classificazione valorizza alcuni aspetti, ma riduce o elimina il contenuto informativo di altri (Bowker, Star 1999). Quando tale operazione si consolida diviene invisibile agli stessi attori e la discretizzazione della conoscenza avviene in modo praticamente automatico. In un certo senso, infatti, la stessa nuova conoscenza creata nella pratica ne può essere condizionata, ovvero la conoscenza viene già creata in un modo che ne permetta la discretizzazione. Può accadere cioè che la conoscenza che circola in una pratica possa in parte essere cancellata o non essere affatto creata a vantaggio di una conoscenza più facilmente codificabile e classificabile, oppure in ogni caso tale conoscenza può essere sottoposta a "ripulitura", ovvero essere trasformata filtrando ogni aspetto che possa intaccare l'integrità dei dati classificati.

Per quel che riguarda il secondo aspetto, la creazione di un database e di un sistema informativo è di per sé una pratica sociale, ovvero è un processo esito della interazione e della negoziazione di attori umani e non umani che porta alla creazione di un oggetto di conoscenza. Ad esempio, il sistema informativo Gomp, inizialmente progettato per gli utilizzi interni di una facoltà, risente delle rigidità e delle strutture imposte anche nel più ampio e diverso utilizzo a cui è alla fine assunto, così come Infostud, la cui adozione è stata incrementale, manifesta una certa vischiosità, una resistenza intrinseca alle caratteristiche ed alle funzioni introdotte nel tempo. La mancanza di neutralità e di oggettività nella costruzione dei database e il loro carattere negoziato all'interno di uno specifico contesto, unita alle rigidità introdotte dal processo di standardizzazione e classificazione dei dati in essi inseriti, spiegano la difficoltà di integrazione di diversi sistemi informativi e la difficoltà di conseguire l'interoperabilità tra di essi. Allineare e ordinare insieme di dati, presenti in "memorie interne" in sistemi diversi è una pratica complessa in quanto essi sono in gran parte incomprensibili se li si analizza al di fuori della pratica in cui è stata cristallizzata la conoscenza che rappresentano (Mongili 2007). La pluralità di infrastrutture informative in cui la conoscenza è sedimentata, classificata e standardizzata è la conseguenza della stratificazione di diverse "campagne" di raccolta e sistematizzazione di dati sugli stessi aspetti (didattica e ricerca) che porta non soltanto a ripetute attività di codifica ed alimentazione dei

sistemi informativi, ma anche alla elaborazione di dati spesso non coincidenti e “disallineati”, in un flusso incessante di conoscenze in cui non si riescono a distinguere le pratiche in cui esse vengono create e diffuse e le pratiche in cui vengono usate e trasformate.

Se da una parte le conoscenze che “superano” il processo di razionalizzazione, immagazzinate in una molteplicità di sistemi informativi, sono conoscenze “ridondanti”, sono conoscenza “compresenti” delle quali si rischia anche di smarrire la tracciabilità delle variazioni e la consapevolezza delle fonti, dall’altra rimane invece esclusa un tipo di conoscenza diverso, che non ha trovato possibilità di essere incorporata in oggetti e che è sfuggita al processo di *databasization* (Bowker, Star 1989). Come per ogni attività di codifica della conoscenza, ciò che sfugge alla codificazione, ovvero, la conoscenza tacita, la conoscenza personale e la conoscenza inestricabilmente legata alle relazioni ed alle interazioni, è una conoscenza che i sistemi classificatori e gli standard sono incapaci di includere, che lasciano negletta e di conseguenza impossibilitata a circolare in pratiche e mondi diversi. Una conoscenza che nel resistere alle razionalizzazioni rischia di non essere più “sentita” e si perde.

6.3 “Texture” organizzativa e conoscenza come cultura e appartenenza in pratica: la programmazione didattica

6.3.1 Presentazione

La storia riporta lo studio di alcuni frammenti della complessa rete di pratiche, nel suo svolgersi tra norme, disponibilità di risorse e vincoli esterni, equilibri e rivendicazioni di spazi organizzativi, che all'interno della Facoltà ha portato alla riorganizzazione dell'offerta didattica. La conoscenza che emerge in modo prevalente nello studio è quella intesa come “culture organizzative” (Boisot 1999; Kunda 2000), ovvero quell'arcipelago di culture che popola un'organizzazione articolata come una facoltà universitaria. Studiare tale conoscenza significa situare le culture organizzative e individuare le comunità e gli attori che le animano nonché collocare le singole culture nel più ampio contesto della Facoltà e del lavoro accademico in generale. Nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza come una facoltà universitaria gli attori vivono infatti “appartenenze multiple” a vari ambiti culturali, disciplinari ed organizzativi (cattedra, corso, dipartimento, facoltà, area e settore scientifico, fascia, etc.) che orientano le pratiche e l'apprendimento (Gherardi, Nicolini 2004).

La storia segue, lungo un orizzonte temporale di circa due anni, le pratiche attraverso le quali è avvenuta la programmazione dell'offerta didattica della Facoltà in un frangente di riduzione delle risorse e dei docenti a disposizione, nuovi più stringenti – e talvolta incerti – vincoli normativi, sempre mutevoli dis-equilibri tra le varie comunità che convivono nell'organizzazione e tra le diverse appartenenze che ciascun docente vive nel lavoro accademico. In tale contesto la conoscenza che prevale nelle pratiche è una conoscenza fortemente legata alla contingenza degli aspetti burocratici o alle diverse culture di provenienza degli attori, mentre fanno difficoltà ad affermarsi le conoscenze e gli oggetti legati ad un diverso modo di guardare all'offerta didattica, come ad esempio quelle riferite al suo effettivo impatto ed alla “domanda dei portatori di interesse”, che rimangono neglette e sempre sullo sfondo delle interazioni.

Lungo lo svolgersi della storia, si manifestano aspetti, che anche nelle altre narrazioni si sono rilevati essere caratteristici del lavoro accademico, quali: la *texture* organizzativa della Facoltà (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006), ovvero la trama di elementi, di relazioni, di processi, di culture, di oggetti che interagendo determinano il volgere delle pratiche (Gherardi, Strati 1997); quelle particolari forme di conoscenza tacita distribuita che ad esempio Hutchins (Hutchins 1995; Hollan, Hutchins, Kirsh 2000) chiama cultura, che contribuiscono ad orientare la partecipazione e le interazioni degli attori e che sono conseguenze delle loro “appartenenze multiple” (Star, Griesemer, 1989; Vinck 2007); il ruolo rilevante dei discorsi (Alvesson, Kärreman 2000; Heracleous, Hendry 2000; Craig, Jones, Stablein 2004) come elementi che popolano le pratiche e la “texture” di

un'organizzazione (Gherardi 2006); una possibile interpretazione della programmazione didattica come un processo che alcuni studi definiscono “*strategy as a practice*” (Jarzabkowski, 2004; Whittington 2006; Seidl 2008; Rasche, Chia 2009; Gherardi, Corradi, Verzelloni 2010).

6.3.2 Contesto

Le organizzazioni universitarie come la Facoltà studiata sono luoghi privilegiati in cui studiare i processi di *organizing* e *knowing* (cfr. capitoli tre e cinque), sono organizzazioni a legami deboli (Weick 1976, 1979) tenute insieme in una sorta di “tessuto organizzativo”, ovvero in quel “terreno della reciproca socializzazione dove idee, progetti, emozioni ed azioni o non azioni collettive si incontrano per dare il senso che gli attori organizzativi attribuiscono alla loro organizzazione quotidiana” (Gherardi, Strati 1997).

Come approfondito nel capitolo cinque per il più generale campo organizzativo dell'*Higher Education*, anche nella Facoltà studiata la frammentazione delle discipline e la “tribalizzazione” delle conoscenze (Angermüller 2010) ha tra le varie conseguenze la proliferazione in ogni ambito disciplinare di logiche autonome e indipendenti che si sovrappongono e confrontano nel più ampio contesto dell'organizzazione formale. La tribalizzazione, essendo fondata su logiche di inclusione e di esclusione, definisce appartenenze e concorre a delimitare le aggregazioni informali accademiche in comunità, campi, nicchie - che solo incidentalmente possono corrispondere alle aggregazioni formali dei dipartimenti, dei corsi di laurea o delle cattedre - in cui si stratificano ruoli, gerarchie informali e culture (Angermüller 2010).

La Facoltà studiata è ovviamente un insieme di diverse organizzazioni dai confini più o meno netti e di diverse comunità nelle quali hanno luogo le pratiche di lavoro che sono legate in un unico tessuto organizzativo. In quanto tale è un luogo in cui gli attori vivono l'appartenenza multipla a diversi livelli organizzativi e ambiti che caratterizzano il lavoro accademico, che in prima approssimazione è possibile ricondurre alla “cattedra”, al corso di laurea, al dipartimento, all'area scientifica di riferimento (nelle varie articolazioni in “ambito scientifico” e “settore scientifico-disciplinare”), alla Facoltà ed all'Ateneo. In alcuni attori prevale il senso di appartenenza all'area scientifica, in altri più al dipartimento, per qualcuno alla Facoltà o prevalentemente all'Ateneo che più degli altri livelli formali sono caratterizzati da storia, tradizione e riconoscibilità, molti identificandosi nelle pratiche di didattica sono particolarmente legati ai corsi, i più vivono le appartenenze inconsapevolmente e riescono ad identificarle soltanto se interrogati esplicitamente²⁴.

²⁴ *Il ruolo del docente si forma e si delimita nel relazionarsi con gli studenti L'identità matura e si consolida con la ricerca.. L'appartenenza si crea nel confronto con altre università e Facoltà”. M.F.*

Le diverse culture organizzative, che sono parte della conoscenza sedimentata nel tempo (Boisot 1999; Kunda 2000), sono dunque ancorate ai diversi livelli organizzativi che coesistono e si sovrappongono a “geometria variabile”. E tali culture sono parte della conoscenza tacita che fluisce nel lavoro accademico, ovvero del sistema di conoscenza tacita distribuita (Hutchins 1995) che permette la partecipazione e l’interazione degli attori nelle reti di pratiche della Facoltà.

6.3.3 La pratica di riorganizzazione dell’ordinamento didattico nei Consigli di Facoltà

In questa storia la rete di pratiche della programmazione didattica viene presentata attraverso dei frammenti narrativi che riportano prevalentemente le interazioni degli attori sul tema nell’ambito di alcuni Consigli di Facoltà. Tali frammenti sono usati come pretesto narrativo per raccontare il complesso degli elementi che convergono nella rete in tempi e luoghi molteplici. La programmazione didattica è condizionata da aspetti eterogenei quali gli atti normativi di ministero, ateneo e facoltà, gli equilibri di potere all’interno della Facoltà, le culture e le “appartenenze multiple” degli attori a settori ed ambiti scientifici, dipartimenti, corsi di laurea e cattedre, le iscrizioni degli studenti oltre le soglie minime previste per i corsi di laurea, la presenza o meno di “personale docente” negli specifici settori scientifici in modo sufficiente alla costituzione dei corsi.

La modalità narrativa è prevalentemente cronologica, tuttavia sono raccontati anche “fili” della rete di pratiche della programmazione didattica avvenuti diacronicamente rispetto a quanto osservato ma che hanno portato all’irrompere, nelle pratiche del Consiglio in cui si discuteva di programmazione, di oggetti di conoscenza (attori non umani) nella forma di: documenti, note, appunti preparati in riunioni informali o nei lavori delle “commissioni di scopo”; atti normativi emanati all’interno ed all’esterno della Facoltà (ateneo e ministero); decisioni informali prese altrove che il Consiglio si limita a sancire formalmente; dati e

“A nessun livello organizzativo riesce a manifestarsi una visione d’insieme, un reale senso di appartenenza ad una comunità scientifica ed ad una comunità di “formatori”. Spesso sguardo che non va oltre la propria sedia e la propria scrivania, l’interesse di coltivare il proprio orto senza accettare scelte, sacrifici e opportunità che mettano in gioco come gruppo più o meno ampio. Ogni docente rischia di essere una monade isolata... non si fa sistema”. P.P.

“Più che di cultura organizzativa si dovrebbe parlare di culture ... innanzitutto c’è la cattedra e la sua tradizione, alla quale anche se in molti casi ci si finisce per caso o per combinazione di caso e opportunità più passa il tempo più ci si lega fino alla identificazione ... quando non addirittura con chi la regge da tempo. Anche perché altrimenti si rischia di ridursi a monadi isolate. Forse più della Facoltà c’è il Dipartimento, dove si vive maggiormente la quotidianità. Così come ci sono alcuni corsi ritenuti importanti (o intoccabili) che coagulano l’interesse se non l’appartenenza dei docenti. E non si può dimenticare che nelle attività di ricerca sentiamo l’appartenenza alla nostra aria scientifica, che in una Facoltà multidisciplinare come questa ci identifica e distingue più delle altre appartenenze”. A.G.

“... Confusione organizzativa sono coinvolto in quindici tavoli diversi”. G.B.

“griglie” (schemi con la disponibilità di docenti ed iscritti per ogni insegnamento, curricula e corso di laurea) elaborati dai funzionari amministrativi nei loro uffici (analogamente a quanto raccontato per i dati e gli schemi del sistema di valutazione e ripartizione delle risorse).

Gli attori umani coinvolti nelle pratiche di programmazione didattica non sono solo quelli che prendono parola sul tema nelle varie sedute del Consiglio che trattano il tema, coloro che lavorano nelle commissioni di scopo *ad hoc* (come quella sulla riforma dell'ordinamento didattico e del gruppo di coordinamento e monitoraggio della didattica), gli addetti amministrativi della segreteria didattica. La programmazione didattica, infatti, come tutte le pratiche dell'organizzare, è una rete nella quale si muovono numerosi attori (nella maggior parte dei casi senza l'attribuzione formale di un incarico) con ruoli più o meno centrali o periferici, nonché attori *broker* (Wenger 2000) che collegano le pratiche (ed anche le culture che convivono all'interno della Facoltà ed a cui aderiscono i diversi docenti) della programmazione e queste con le altre pratiche dell'organizzare ed in generale del lavoro accademico.

Marzo 2009, Consiglio di Facoltà

Nonostante il fitto ordine del giorno del Consiglio di Facoltà odierno, i lavori iniziano con mezz'ora abbondante di ritardo rispetto a quanto previsto. Come di consueto in queste occasioni, la gran parte dei docenti in realtà è giunta in orario nell'aula che ospita il Consiglio soprattutto per approfittarne per incontrarsi e parlare in gruppi più o meno numerosi. I gruppi ad un primo sguardo sembrano ricalcare le aggregazioni per corso di laurea ed ambito scientifico piuttosto che per dipartimento. Prima dell'inizio dei lavori, i docenti si trattengono nelle loro fitte discussioni nella parte posteriore dell'aula che ospita il Consiglio, lontano dai banchi e dal tavolo con Preside e Segretario, mentre, come sempre, i rappresentanti degli studenti appena arrivati si sistemano compostamente nei banchi più vicini a quelli del Preside, attendendo l'inizio dei lavori. Rispetto ad altri Consigli in cui le discussioni tra docenti che precedono l'inizio della seduta vertono prevalentemente su temi non necessariamente legati all'ordine del giorno, questa volta, passando accanto ai gruppetti per distinguerne il vociare, mi pare che le discussioni vertano sull'organizzazione dell'offerta didattica (tema che è in agenda). In particolare in un gruppetto alcuni docenti manifestano con veemenza il timore che sia “in atto un tentativo di cancellare alcuni insegnamenti e curricula storici con la scusa dei vincoli burocratici senza che i docenti direttamente interessati siano stati coinvolti per studiare soluzioni alternative”.

Dopo le comunicazioni varie da parte del Preside, intercalate dai suoi richiami (perlopiù ignorati) all'esigenza di maggiore silenzio ed attenzione da parte dei presenti, inizia la discussione del principale punto all'ordine del giorno, ovvero le proposte elaborate dalla commissione di Facoltà sulla riforma degli ordinamenti didattici. A riguardo, il Preside informa che la “commissione sta per terminare i lavori e licenziare la proposta di una nuova offerta didattica da sottoporre all'esame del Consiglio”. Il Presidente di tale commissione viene invitato a parlare ed inizia l'esposizione dei principali interventi previsti, alcuni perlopiù “cosmetici” sul complesso dell'offerta didattica, altri radicali, come la soppressione di alcuni corsi di laurea (in alcuni casi addirittura con la conseguenza della chiusura di alcune sedi decentrate della Facoltà) e la riduzione del numero di esami presenti nei curricula dei corsi triennali.

L'esposizione sembra essere ignorata dai più che continuano a confrontarsi nei piccoli gruppi che si sono riformati al fondo dell'aula, mentre sono ben attenti ai loro posti e prendono appunti alcuni attori, i soliti più coinvolti e centrali nelle pratiche dell'organizzare della Facoltà, intorno ai quali si raccolgono alcuni altri docenti, da quello che mi sembra di capire prevalentemente in base ad affinità disciplinari. Dopo la relazione del Presidente della commissione, che si impegna a diffondere quanto prima una relazione dettagliata a tutti i docenti, nonostante la rilevanza degli argomenti, non ci sono richieste di intervento. L'impressione che se ne ricava è che comunque il confronto sia rinviato alla presentazione formale della proposta al Consiglio.

Nel proseguo dei lavori il Preside espone una problematica sollevata dal Senato accademico in merito alla sopravvivenza di un corso di laurea con un numero di immatricolazioni superiore alla soglia stabilita dal ministero per l'attivazione dei corsi, ma inferiore a quella prevista dalle norme interne che l'Ateneo intende darsi. E' un corso di laurea di cui nella relazione del Presidente della commissione per la riforma degli ordinamenti didattici era stata prevista la soppressione, ma, curiosamente, se in quel caso nessuno era intervenuto, in questo caso si apre un'ampia discussione nella quale oltre ai soliti attori centrali nelle pratiche dell'organizzare intervengono anche i docenti "contestatori", praticamente visti all'opera in ogni Consiglio su quasi tutti i temi a rivendicare questioni di principio ed a muoversi in modo completamente avulso dalle strategie e dalle politiche della Facoltà e di qualsiasi altro livello di aggregazione intermedio. Definiti dai colleghi "battitori liberi", essi spesso, pur nella validità delle argomentazioni portate, non vengono presi in considerazione (semplicemente perché in ogni Consiglio manifestano sempre dissenso su tutti i punti su cui si apre una discussione) sia dagli altri colleghi, che in coincidenza dei loro interventi aumentano il vociare ed il "tasso di distrazione", sia dal Preside, che più di una volta, dopo averli lasciati "sfogare" nei loro verbosi interventi, tende ad ignorarne i contenuti.

Dopo una serie di annotazioni di principio e di rivendicazioni più direttamente legate all'appartenenza a settori scientifico-disciplinari penalizzati dalla eventuale soppressione del corso, il Preside rinvia la trattazione della questione alla presentazione formale, ritenuta imminente, della più generale proposta della commissione sugli ordinamenti didattici.

Già da questo frammento si iniziano a delineare quelle che sono delle costanti dell'intera trattazione della riforma dell'ordinamento didattico ed in generale dei flussi di conoscenza e del *decision making* nelle pratiche dell'organizzare universitarie, ovvero: il demandare temi complessi e delicati, ma di interesse generale, al lavoro in commissioni; la convinzione che gli esiti di tale lavoro in commissione possa essere rapidamente discusso e approvato da parte dei Consigli di Facoltà; l'emergere dei vincoli normativi e delle istanze degli organi di ateneo come oggetti che condizionano in modo rilevante le pratiche; la pletoricità degli interventi che inevitabilmente si innescano sulle questioni più delicate; l'affermarsi, nei contenuti di conoscenza che fluiscono durante la seduta, di posizioni di principio ma soprattutto di posizioni volte a difendere le diverse appartenenze degli attori.

Iniziano cioè a manifestarsi gli elementi che compongono la trama del tessuto organizzativo della facoltà, come quelle particolari forme di conoscenza tacita distribuita che ad esempio Hutchins (1995) chiama cultura, come le "appartenenze multiple" (Star, Griesemer, 1989) degli attori, come le conoscenze cristallizzate in

riti, consuetudini, stili di *decision making* ed in generale le conoscenze, i discorsi, gli oggetti che popolano le pratiche.

Aprile 2009, Consiglio di Facoltà; interviste e “voci” raccolte nel corso del 2009 in Facoltà

Nelle comunicazioni iniziali del Consiglio di Facoltà, Il Preside informa che la Commissione “Ordinamenti didattici e formazione postlauream” ha terminato i lavori. Brevemente illustra i due punti fondamentali della proposta della Commissione che hanno “l’obiettivo di razionalizzare l’offerta e di adempiere ai nuovi vincoli normativi di prossima introduzione”, ovvero la riduzione del numero di esami nella laurea triennale, da 20 a 18, anche allo scopo, viene sottolineato, di “liberare risorse e tempo dei docenti da indirizzare più proficuamente verso la ricerca, che verrà sempre più valutata ai fini dei finanziamenti del Fondo di finanziamento ordinario”, nonché la riduzione dell’offerta formativa di lauree triennali a soli tre corsi (dai dieci di partenza! n.d.r) articolati in curricula che consentano di mantenere in parte alcune specificità dei corsi soppressi. Il Preside, di fronte al brusio dell’assemblea ed alle numerose richieste di intervento, afferma che il documento elaborato dalla Commissione sarà portato in discussione nei Consigli di Corso di laurea, nei Consigli di Dipartimento e sottoposto agli studenti rappresentanti per una prima consultazione. Seguirà poi la discussione in un successivo Consiglio di Facoltà al quale rimanda dunque gli interventi.

In modo laborioso e preannunciati da diverse anticipazioni, si iniziano dunque a delineare i contenuti del lavoro della commissione sulla riforma degli ordinamenti didattici. La commissione nella sua composizione annovera alcuni dei “big” di Facoltà e comunque esponenti di ogni dipartimento, mentre solo pochi corsi di laurea sono rappresentati. Il lavoro è stato portato avanti prevalentemente dai primi, i quali, in riunioni ristrette e fitti scambi di documenti e versioni per posta elettronica, hanno elaborato la parte più rilevante della proposta da sottoporre all’approvazione della commissione. Gli esiti di tale lavoro, a giudicare dalla sorpresa che sembrano manifestare i partecipanti al Consiglio all’anticipazione del Preside, non sono evidentemente stati diffusi dai rappresentanti in commissione dei vari dipartimenti e corsi ai loro colleghi, tanto che il Preside si vede subito costretto a chiarire, per frenare i brusii e l’avvio di un defaticante dibattito su un testo non ancora formalmente presentato, che il documento con la proposta di riforma verrà quanto prima messo a disposizione per le opportune considerazioni nell’ambito dei consigli di dipartimento e dei consigli di corso di laurea.

Già dalla presentazione preliminare, emergono quelli che sono i motivi ispiratori della proposta di riforma dell’ordinamento didattico ovvero la necessità di tener conto di nuovi vincoli normativi e burocratici e la necessità di liberare risorse per le attività di ricerca considerando in particolare che esse saranno sempre più determinanti nell’assegnazione dei finanziamenti da parte del ministero. Sono invece praticamente assenti sin dall’inizio contenuti di conoscenza relativi al merito ed ai contenuti dell’offerta didattica, che invece è stato ricorrente raccogliere sul campo nel corso dell’etnografia e delle interviste dalla voce dei

docenti. Tra di essi si segnalano aspetti quali l'adeguamento dell'offerta didattica alle caratteristiche del mercato del lavoro²⁵, il collegamento tra ricerca e didattica²⁶, la necessità che l'offerta didattica tenga conto delle esigenze di attrattività ed internazionalizzazione²⁷. Questi ultimi due concetti in particolare sono delle vere e

²⁵ *“Alcune delle previsioni normative in materia di partecipazione dei portatori di interesse alla formulazione dell'offerta didattica, che tra l'altro sono espresse in modo vago e non strutturato, diciamo che sono perlopiù una intenzione, sono nella pratica prevalentemente disattese o comunque se ne dà seguito con una logica formale e di adempimento. E' anche vero che, probabilmente in conseguenza delle caratteristiche dell'impresa italiana, le aziende non prestano molta attenzione alla reale qualità in ingresso della formazione dei laureati, puntando loro stesse alla formazione e considerano la laurea eventualmente come un biglietto da visita del quale vengono presi in considerazione aspetti a volte più che altro formali piuttosto che sostanziali”*. M.F.

“L'organizzazione dei corsi e dell'offerta formativa e di ricerca avviene non in base al mercato ed alle istanze dei portatori di interesse ma in base a quello che si ha. Bisogna tuttavia considerare che, al di là di un interesse spesso prevalentemente retorico manifestato per la partecipazione degli stakeholder alla formulazione dell'offerta formativa, in realtà i soggetti potenzialmente preposti alla prova dei fatti sono retri ad un contributo fattivo”. G.V.

“La Facoltà deve aprirsi alle istanze degli attori della società contemporanea, deve impostare i propri modelli di didattica e ricerca per produrre non soltanto conoscenza ma per produrre economia”. E.C.

“Le occasioni di confronto esistono, ma non sono strutturate. Spesso, come per altre questioni, sono ovviamente lasciate ai legami ed alle reti dei docenti che grazie al loro contatto con il mondo dell'impresa, delle istituzioni etc. riescono a cogliere esigenze di formazione. In ogni caso è un problema che converrà porsi soltanto dopo la ristrutturazione del sistema dei crediti, posto che solo adesso si sta uscendo dalla parcellizzazione ereditata dalle passate riforme e dalla stessa risposta opportunistica e autoreferenziale data dai docenti alla paura del ridimensionamento delle facoltà”. E.L.

“Facoltà ancora troppo autoreferenziale. Gli effetti negativi delle riforme e della scarsità di risorse e ... di iscritti si combattono non con stratagemmi di breve e medio periodo, ma con una strategia di apertura alle istanze del mercato e dei portatori di interesse. Bisogna finirli di organizzare i corsi e l'offerta formativa e di ricerca non in base al mercato ma in base a quello che ho”. E.M.

“Non c'è dubbio che, allo stato, l'offerta formativa viene tagliata in base ad esigenze di copertura delle diverse cattedre e non in base a esigenze e richieste mercato. In ogni caso, anche quando si cerca di tagliare o programmare dei corsi su istanza dei portatori di interesse, sono sempre i docenti che” immedesimandosi” in essi parlano in loro vece... ma parlano sempre con la loro voce... Le consultazioni previste dalla legge sono pro-forma ed i contatti perlopiù affidati a reti di contatti dei singoli docenti”. C.C.

²⁶ *“Didattica a volte troppo teorica e slegata da acquisizioni “fluide” maturate in ricerca. Difficoltà di gestire e valorizzare conoscenza maturata in ricerca non solo a fini organizzativi ma anche per scopi didattici”*. M.F.

“Diffusione di conoscenza che a volte rischia di rimanere pura erogazione di conoscenza teorica che per gli studenti non si traduce in reale apprendimento in università”. G.L.

“Rischio didattica orientata a finire il programma ministeriale o comunque quanto previsto e dunque poco spazio per collegamento con ricerca e riferimenti “eclettici”. G.A.

“Collegare la ricerca e la didattica è una sfida che non sempre si riesce a vincere. Purtroppo spesso prevale la logica dell'adempimento del programma e difficilmente si riescono ad approfondire aspetti emersi in ricerca. A tal riguardo, inoltre, le attività di laboratorio previste nella sede ideale per far riferimento alle acquisizioni della ricerca, ma non sempre è possibile dedicare un tempo adeguato.” P.P.

²⁷ *“E” necessario migliorare nell'offerta didattica in lingua. Qualcosa c'è, soprattutto master, alcuni insegnamenti, ed è in lavorazione un intero corso in lingua inglese. Necessario comunque lavorare da subito perlomeno sui corsi di dottorato”*. E.M.

“Sebbene l'internazionalizzazione debba essere un asset sul quale impostare strategie di medio lungo periodo, purtroppo tradizionalmente dipende da legami e conoscenze che i singoli docenti hanno e non c'è un approccio sistematico alla questione”. E.C.

proprie “ossessioni” di molti membri della Facoltà, dibattuti continuamente a livello di principio in ogni sede organizzativa ma, alla verifica dei fatti, evidentemente assenti dai provvedimenti destinati ad incidere profondamente sulle pratiche della Facoltà.

Nella rete di pratiche della programmazione didattica si affermano invece conoscenze da una parte di prevalente natura burocratico normativa, dall'altro, come si vedrà nel proseguo della storia, legate alle appartenenze dei docenti alle varie famiglie culturali e disciplinari ed alla loro relativa difesa.

Maggio 2009, Consiglio di Facoltà

Dopo gli annunci dei Consigli di Facoltà precedenti, dopo la “navetta” via email delle varie bozze ufficiali della programmazione didattica (e delle versioni non ufficiali riportate verbalmente negli incontri informali tra colleghi o appuntate su fogli e stralci parziali) il tema della riorganizzazione dell'offerta didattica e del lavoro fatto dall'omonima commissione è oggetto di uno specifico punto all'ordine del giorno del Consiglio di Facoltà.

Il punto però è collocato “al fondo dell'agenda” cioè, come spesso avviene nel caso di argomenti particolarmente delicati da discutere, prevedibilmente in una fascia oraria prossima o sovrapposta a quella del pranzo e soprattutto dopo un tempo di 2-3 ore dall'inizio dei lavori del Consiglio. Nonostante la rilevanza del tema, infatti, dopo varie comunicazioni e pratiche amministrative, quando è il momento di discutere la riorganizzazione didattica c'è stata ormai la “grande fuga” dei docenti, che per la verità sin dall'inizio dei lavori non erano accorsi a partecipare a ranghi completi. Sono rimasti in aula in una quarantina... ma evidentemente chi è rimasto ha qualcosa da dire e qualche interesse da rappresentare... .

Il Preside introduce il documento esito dei lavori della commissione che è stato allegato all'ordine del giorno e che, specifica, “è stato anche sottoposto all'attenzione dei Consigli di Dipartimento, dei Consigli di Corso di laurea e di laurea magistrale”. Tocca poi a una breve presentazione del lavoro da parte del Presidente della commissione che si è occupata della questione, il quale ribadisce che “il documento è stato ampiamente condiviso e che non sono giunte alla commissione proposte di emendamento, né sono pervenuti pronunciamenti formali da parte dei consigli di dipartimento e di corso di laurea”.

Le condizioni iniziali, ampia diffusione del documento senza riscontri negativi espliciti, l'ora di pranzo in cui si colloca la discussione, la scarsa presenza di docenti in aula (ma sufficiente per il numero legale), sembrano dunque far convergere verso un'approvazione rapida e tranquilla della

“Che l'internazionalizzazione sia un driver per l'attrattività degli studenti migliori è purtroppo tutto da dimostrare. Non sempre quello verso cui giustamente l'università dovrebbe tendere è percepito e vissuto nei fatti come utile. Gli studenti e le famiglie degli studenti sanno benissimo che il placement spesso dipende più dal prestigio e dal legame con le imprese, e quindi purtroppo università private tendono ad attrarre di più i migliori.. “. M.F.

“Non credo che l'internazionalizzazione serva ad attrarre più studenti, sicuramente serve in termini di immagine e comunicazione... anche se non bisogna sopravvalutare la comunicazione! Probabilmente per quel che riguarda l'internazionalizzazione è giusto concentrarsi su master e dottorati, dove tra l'altro alcuni vincoli burocratici come il numero di docenti per istituire un corso in inglese non agevolano nemmeno le migliori intenzioni”. M.T.

“La ricerca di studenti è un equivoco: si vogliono attrarre più studenti per ottenere più fondi o per diffondere più conoscenza? Il problema vero invece quello di attrarre studenti migliori e non comparire per i corsi di laurea per garantire la sopravvivenza di una organizzazione complessa come l'università”. E.L.

proposta della commissione, come evidentemente auspicato dal Preside e dal Presidente della commissione. Tuttavia proprio tali elementi si rivelano “in pratica” come le cause di quello che di lì a poco si rivelerà come il primo di una lunga serie di rinvii... .

Dopo la sintetica presentazione del lavoro, iniziano a susseguirsi un serie di interventi, perlopiù composti e pacati nei modi, che tuttavia pongono in discussione in modo radicale l'impianto della proposta.

Quando si apre il dibattito prende la parola un docente che esordisce contestando (sebbene il tema sia stato reso noto e annunciato già da due mesi) la riduzione degli esami da 20 a 18, che produrrebbe un “drammatico” impoverimento dei contenuti dei corsi e si dichiara inoltre radicalmente contrario al taglio di un corso definito “storico” (e che prende il nome, ed ha come insegnamento caratterizzante, da quello tenuto dallo stesso docente), proponendo invece di spostare il “taglio” sui corsi delle sedi regionali.

Dopo che alcuni altri docenti intervengono per concordare esplicitamente con il collega, prende la parola uno dei “big” della Facoltà che muove una critica sostanziale all'impianto della proposta in discussione indicando come alternativa la separazione sin dalla laurea triennale dei corsi in due soli grandi ambiti (uno dei quali è quello che rappresenta) per poi realizzare una vera specializzazione nelle lauree specialistiche.

Ci sono poi un paio di interventi da parte di docenti che si dichiarano contro la soppressione di alcuni “insegnamenti obbligatori” (da essi tenuti) conseguente alla riduzione del numero di esami dei corsi, affermando che sarebbe in “controtendenza rispetto a quanto avviene nelle altre università italiane ed estere”.

Interviene poi una rappresentante degli studenti che dichiara di aver presentato un documento di analisi sull'offerta didattica alla Commissione, “di cui evidentemente non si è tenuto conto nel quale gli studenti esprimono la contrarietà alla riduzione degli esami ad un numero di 18. Nel caso si dovesse decidere per la riduzione a 18 esami, gli studenti richiedono la costituzione di una specifica commissione per decidere, eventualmente, quali esami eliminare”. Dunque, a quanto pare, almeno gli studenti si erano mossi esplicitamente per tempo, al contrario di alcuni gruppi di docenti il cui comportamento nella discussione in corso sembra invece far pensare a quello di “un'imboscata”... .

Interviene inoltre anche un docente particolarmente centrale nelle pratiche dell'organizzare, e con un notevole prestigio che gli deriva dall'aver ricoperto negli anni incarichi anche al di fuori dell'università, il quale sostiene la necessità di dedicare al tema in esame un apposito Consiglio di Facoltà, “anche per la ormai ridotta partecipazione dei docenti su una discussione tanto rilevante che richiede il massimo della condivisione, oltre che per la probabile mancanza ormai del numero legale, nonché al fine di far emergere ulteriori suggerimenti ed opportunità di miglioramento”. Invita quindi la commissione a riunirsi nuovamente per considerare eventuali nuove osservazioni e per predisporre un'ulteriore versione del documento.

Il Preside, prendendo atto degli interventi, pur confermando l'inderogabilità delle decisioni sul futuro assetto dell'offerta formativa, annuncia la convocazione di un Consiglio di Facoltà straordinario, ed invita il Presidente della commissione ad elaborare un nuovo documento tenendo conto anche delle proposte alternative emerse dalla discussione. Il Preside prega inoltre i colleghi intervenuti di fornire il testo scritto dei propri interventi al fine di sottoporlo alla Commissione.

In questo frammento si ritrovano alcune caratteristiche comuni delle pratiche dell'organizzare del lavoro accademico già analizzate in altre storie, ovvero ad

esempio gli scambi degli oggetti rappresentati dalle varie bozze e versioni dei documenti; la “manipolazione tattiche” dell’oggetto di conoscenza “ordine del giorno” del Consiglio; il tentativo di spostare il confronto e la condivisione sulle conoscenze in sedi diverse da quelle del Consiglio di Facoltà in modo da poter procedere ad approvazioni rapide ed evitare la sempre incombente deriva “assemblearista”; la partecipazione ed il ruolo centrale nelle pratiche di una percentuale ridotta di docenti in rappresentanza di interessi legati alle varie appartenenze e la mancanza di partecipazione della stragrande maggioranza degli altri attori se non attraverso la mera presenza necessaria o meno per assicurare il numero legale; i comportamenti strategici e “opportunistici” degli attori a seconda del contesto in cui si situa la pratica, quali il ricorso al prolungamento del dibattito, al suo protrarsi nonostante l’ora e la lunghezza dei lavori, l’allontanarsi dall’aula (anche senza firmare l’uscita) per appalesare la probabile mancanza del numero legale; etc. .

Ciò che si distingue in modo particolare rispetto alle altre storie, è invece l’emergere delle diverse culture che convivono in un’organizzazione dai “legami deboli” (Weick 1976, 1979) e dalle “appartenenze multiple” (Star, Griesemer 1989) come una facoltà universitaria, in cui gli attori sono espressione di diverse culture scientifiche e organizzative (ambito scientifico e settore disciplinare, cattedra e insegnamento, corso di laurea e curricula, dipartimento) che difendono. La conseguenza di tale fenomeno è che il confronto sulla riforma dell’ordinamento didattico oscilla tra conoscenze da una parte espressione di esigenze burocratiche e normative, dall’altra degli interessi e dalle appartenenze degli attori, mentre sembrano rimanere neglette le conoscenze più specifiche e di merito sulle caratteristiche e sui contenuti dell’offerta didattica.

Luglio 2009, seduta straordinaria Consiglio di Facoltà

Il Preside introduce l’ordine del giorno in cui è in discussione la sola proposta di riforma dell’offerta didattica, richiamando l’attenzione sulla “esigenza di aggiornare con tempestività l’ordinamento allo scopo di tener conto da un lato dei nuovi vincoli normativi introdotti dal ministero e dall’ateneo, dall’altro delle nuove caratteristiche del mercato del lavoro che impongono un aggiornamento della offerta didattica della Facoltà”. D’altra parte, aggiunge, “il tema è stato da tempo affrontato a ogni livello organizzativo della Facoltà e ci sono dunque tutti gli elementi per una valutazione completa ai fini dell’approvazione”.

A differenza del Consiglio precedente e dopo il complesso lavoro svolto dalla commissione, consistito nella raccolta di tutte le istanze presentate e nella conseguente rielaborazione della proposte precedentemente formulate, questa volta il Presidente della commissione si produce in una relazione approfondita.

La relazione si apre, prima ancora di entrare nel merito, con il richiamo ai presupposti che hanno ispirato il lavoro, ovvero il mutato quadro normativo, la rapida diminuzione dell’organico, la liberazione di risorse da destinare alla ricerca, e con il riferimento agli obiettivi che la proposta di nuova offerta didattica si prefiggeva, ovvero la riduzione del numero dei corsi di laurea triennali, la riduzione del numero di moduli didattici, la riduzione degli esami per i curricula dei corsi, la riduzione degli oneri didattici ed amministrativi, il ripensamento dei corsi di laurea magistrali.

L'esito del lavoro, afferma, "sono una serie di proposte che incidono profondamente sui carichi di lavoro didattici dei docenti, sullo spazio riservato ai vari ambiti e settori scientifici disciplinari, sulla distribuzione dell'offerta didattica per sedi, sull'offerta didattica complessiva".

In particolare, per le lauree triennali, alcune delle proposte riguardano: l'elevazione a 9 crediti degli insegnamenti con il conseguente taglio/accorpamento degli insegnamenti con meno crediti; un massimo di 2 insegnamenti per i professori ordinari ed associati ed 1 insegnamento per i ricercatori (professori aggregati); la riduzione dell'offerta didattica in termini di insegnamenti e corsi previsti dai curricula da 20 a 18. In generale la riduzione dei corsi sarebbe di oltre la metà.

Accanto a tali aspetti, segnala un'altra serie di misure apparentemente meno rilevanti, ma indirizzate anche al soddisfacimento di parte delle istanze e delle richieste piovute sulla commissione dai diversi consigli di corso di laurea e di dipartimento, da gruppi di docenti per ambito e settore scientifico, da singoli titolari di insegnamenti. Tra tali misure si annoverano ad esempio l'obbligatorietà di insegnamenti appartenenti ad alcune classi in alcuni corsi di laurea; la valorizzazione degli esami di lingua in termini di crediti e di certificazione di un livello coerente con gli standard di classificazione europei; il rafforzamento del controllo dei consigli di corso di laurea sul percorso scelto nell'ambito dei curricula dagli studenti; la disciplina dei moduli didattici aggiuntivi con i quali gli studenti possono integrare la loro carriera universitaria.

Dopo la lunga e puntuale relazione sulla proposta di riforma, il cui testo peraltro in occasione del Consiglio straordinario era stato preventivamente ampiamente diffuso e discusso in altre sedi istituzionali di Facoltà, si apre un articolato dibattito nel corso del quale intervengono numerosi docenti. Prima ancora di entrare nel merito delle posizioni manifestate è evidente che la strategia dell'ampia condivisione del documento e la sua discussione in altre sedi per evitare di appesantire la discussione in Consiglio, non ha funzionato. Nel corso del dibattito si contano ben 23 interventi di singoli docenti (senza contare Preside e membri della commissione di riforma) alcuni dei quali prendono la parola più di una volta. In particolare sono solo 4 gli interventi di piena condivisione della riforma, mentre gli altri si dividono tra totalmente negativi sull'intero impianto e interventi volti a proporre emendamenti a parti comunque essenziali della riforma.

Tra i vari interventi negativi, tuttavia, solo alcuni contestano questioni di interesse generale svincolate dalle appartenenze ai diversi "gruppi di interesse" della Facoltà, come quelli sulla riduzione degli esami per la laurea triennale da 20 a 18 (in tal senso ad esempio: "18 esami sono pochi, si rischia di sacrificare la capacità, da parte dello studente, di costruzione dell'analisi critica e di lasciare spazio e libertà agli studenti perché possano costruirsi autonomamente il loro percorso"; "il problema non è nel numero di moduli previsto dai curricula ma nel contenuto dei moduli, che deve essere fortemente coordinato perché pieno di ripetizioni e complessivamente insensato"; prendono posizione inoltre anche i rappresentanti degli studenti che esprimono "il timore per la dequalificazione della Facoltà"), sulla soppressione o meno di alcune sedi periferiche della facoltà ("indecente la proposta di mantenere in vita una sede periferica replicando corsi a contratto"; "se l'obiettivo come dichiarato è anche quello di tener conto dei criteri imposti dall'ateneo e dal ministero per la valutazione delle facoltà, andare verso la chiusura delle sedi periferiche comporterebbe gravi conseguenze in termini di numero di iscritti e durata delle carriere dei fuorisede regionali"), sulla mancanza di visione strategica della proposta ed il suo essere unicamente orientata ad adempiere alle nuove esigenze normative ("la proposta emersa si basa su un'architettura senz'anima, un'evoluzione da burocrati"; "mancanza di ispirazione strategica nel documento elaborato dalla Commissione"; "necessità di uno sforzo per una maggiore visione strategica, per fare una riflessione sui contenuti e per garantire una maggiore flessibilità e

soprattutto pur nella necessaria riorganizzazione dei corsi di laurea triennali, l'obiettivo non deve essere meramente quello di tagliare e un giudizio definitivo si potrà esprimere solo dopo una riflessione sulla laurea magistrale"; "rinviare ogni decisione a quando i contorni del quadro legislativo non saranno chiariti").

Tutti gli altri interventi, ed il dibattito che ne consegue, sono invece orientati a difendere un corso di laurea espressione della propria area scientifica di riferimento, nei quali si insegna o che afferiscono prevalentemente al dipartimento di cui si fa parte, sono cioè espressione, senza voler dare una connotazione negativa al termine, delle diverse appartenenze dei docenti.

Nel corso del dibattito, più volte intervengono Preside e Vicepreside che, nel tentativo di ricomporre un dibattito che va per le lunghe e verso un affossamento dell'intero provvedimento, laddove evidentemente si credeva dovesse scivolare rapidamente verso un'approvazione, ribadiscono l'urgenza dell'adozione della proposta di riforma che adempie ai vincoli introdotti o in via di introduzione da parte dell'ateneo e del ministero, e tentano di proporre soluzioni intermedie, come quella di deliberare sui alcuni punti non controversi rimandando ai Consigli successivi la discussione e l'approvazione delle altre questioni. Neanche tali tentativi vanno tuttavia a buon fine e non resta che chiedere alla commissione di elaborare un nuovo documento che tenga conto degli orientamenti emersi nella seduta, da distribuire, nonostante i tempi stretti, qualche giorno prima del successivo Consiglio in cui proporlo definitivamente per l'approvazione. Anche questa volta il tema è rinviato.

Nonostante la convocazione di un Consiglio Straordinario per la trattazione della riforma dell'ordinamento didattico, nonostante l'ancor maggiore attenzione alla diffusione e discussione in altre sedi della proposta prima del Consiglio di Facoltà per "alleggerirne" la pratica di approvazione, nonostante l'esplicito richiamo alla non ulteriore derogabilità dell'approvazione del nuovo ordinamento didattico per l'incombere dei vincoli normativi, nonostante l'approfondita relazione del Presidente della commissione per la riforma dell'offerta didattica (al contrario di quanto avvenuto nei Consigli precedenti), nonostante il recepimento di molte delle istanze presentate nel tempo dai vari docenti per la salvaguardia di determinati insegnamenti, curricula e corsi, nonostante cioè tutta una serie di misure adottate per scongiurare il prolungarsi del dibattito foriero, nell'esperienza degli altri Consigli, della non approvazione dei provvedimenti in esame, la pratica di discussione del nuovo ordinamento didattico si anima come mai di una molteplicità di interventi, partecipazioni, interazioni.

Come evidenziato nel frammento narrativo, tra i vari intereventi negativi, tuttavia, solo alcuni contestano questioni di interesse generale, come la mancanza di ispirazione strategica nel documento elaborato dalla Commissione ed il suo essere troppo ispirata da questioni meramente normativo-burocratiche svincolate dalle "appartenenze ai diversi gruppi di interesse" della Facoltà. La partecipazione degli attori si anima piuttosto sulla difesa di singoli insegnamenti, curricula e corsi di laurea espressione della propria area scientifica di riferimento, del proprio insegnamento, del dipartimento, e come tale è eminentemente espressione delle appartenenze (multiple) dei docenti (Star Griesemer 1989). La conoscenza che fluisce nella pratica è cioè prevalentemente una conoscenza relativa alle diverse culture presenti nella Facoltà, ovvero alla cultura intesa come conoscenza (Boisot

1999; Kunda 2000) che in parte si manifesta o viene espressa, in parte rimane conoscenza tacita distribuita (Hutchins 1995), ma che comunque è una conoscenza che orienta più di altre le interazioni degli attori in un determinato contesto.

Luglio 2009, Consiglio di Facoltà

Nonostante la rilevanza degli argomenti all'ordine del giorno, tra cui, appunto l'auspicata definitiva approvazione della riforma degli ordinamenti didattici, l'aula che ospita il Consiglio è più vuota del solito. Nonostante i numeri esigui, tuttavia, il Preside stenta a richiamare l'attenzione dei presenti per dare l'avvio ai lavori. La disposizione nello spazio dell'aula dei docenti ricalca quella consueta, con i rappresentanti degli studenti che si collocano, come al solito composti e silenti, nei pressi del tavolo del Preside, la maggior parte dei docenti nella parte alta dell'aula nei pressi delle porte, e i protagonisti delle pratiche al centro, radunati a piccoli gruppi nelle collocazioni solite.

La discussione della riforma dell'ordinamento didattico è anche in questo Consiglio uno degli ultimi punti all'ordine del giorno, e nel corso della seduta il Consiglio perde ulteriormente dei partecipanti, tanto che, in un'aula progressivamente sempre più vuota, quando arriva il momento della discussione sia il Presidente della commissione sia il Preside hanno già capito che ancora una volta non ci sarà l'approvazione. Il primo, constatando la scarsa partecipazione e la conseguente impossibilità di condividere ampiamente un documento sul quale deliberare, propone ulteriori riflessioni con l'auspicio di "iniziare a riflettere, sui contenuti e sulle aree didattiche, facendo in modo che i contenuti e le metodologie da adottare trovino la condivisione prima all'interno delle aree didattiche"; il secondo prendendo atto, oltre che del mancato accordo, anche della mancanza del numero legale per porre la questione in votazione, propone il rinvio dell'argomento ad un "prossimo" Consiglio di Facoltà ed il prolungamento del mandato alla Commissione.

La questione viene dunque definitivamente rinviata, facendo mettere a verbale anche la formula "in attesa dei prossimi sviluppi della riforma dell'università", senza l'indicazione di una data certa di discussione.

Per l'esiguità dei numeri, per l'inconciliabilità delle posizioni, dunque, la riorganizzazione dell'offerta didattica viene ancora una volta "affossata". Il Presidente della commissione ne prende atto, in realtà è chiaro che aveva compreso la tendenza già nel Consiglio straordinario della settimana precedente, e cerca di "uscirne" proponendo lui stesso di rinnovare il mandato alla Commissione per continuare i lavori a causa del mancato raggiungimento di un accordo unanime e soprattutto a causa dell'attesa del decreto di riforma del sistema universitario (più volte annunciato dopo l'insediamento del nuovo governo) e dell'attesa del nuovo statuto sul quale l'ateneo sta lavorando che avrà profonde implicazioni sugli standard di predisposizione dell'offerta didattica.

Ma se della riforma ministeriale e del nuovo statuto d'Ateneo si sa da tempo, e se nei suoi lavori la Commissione ha dichiarato sia di aver tenuto conto dei "rumors" e delle indicazioni provenienti dal ministero sia di aver anticipato i provvedimenti in elaborazione dall'ateneo, perché proprio adesso si arriva ad una decisione simile? Lo sviluppo della pratica descritto nei frammenti successivi consentirà di rilevare come tale decisione, oltre che dalla presa d'atto della inconciliabilità delle posizioni,

sia dovuta anche da una scelta strategica volta a introdurre comunque delle modifiche “d’ufficio” ad alcuni aspetti dell’ordinamento... .

Settembre 2009, Consiglio di Facoltà

L’aula è gremita per il primo Consiglio post ferie. Oltre al rilievo dei temi presenti all’ordine del giorno, la massiccia partecipazione è probabilmente attribuibile in parte anche alla voglia dei docenti di ritrovarsi e riprendere i riti collettivi dopo la pausa, a giudicare dal tono e dai contenuti delle “interazioni” che colgo nel fondo dell’aula, mentre lì davanti è in corso “la rappresentazione principale”. Alcuni docenti in particolare discutono tra di loro informalmente un titolo di prima pagina di un noto giornale nazionale sul tema della riforma dell’università.

Approfondendo forse della massiccia presenza di docenti, e sebbene il punto non sia indicato nell’ordine del giorno, nelle comunicazioni iniziali il Preside come “memento” menziona in termini generali il lavoro della commissione di riforma dell’ordinamento didattico da cui è emersa “la difficoltà di mantenere l’attuale offerta didattica” ed afferma che “sul tema, che verrà riaffrontato nei prossimi mesi, deve continuare l’attenzione da parte di tutti i membri della Facoltà, soprattutto in vista dell’ormai imminente riforma dell’università”.

Alla ripresa dei lavori dopo la pausa estiva, nei discorsi prevalenti tra docenti (e di conseguenza riprodotti in un’occasione assembleare come il Consiglio di Facoltà) il tema della riforma dell’ordinamento didattico, che negli ultimi mesi era stato tra le conoscenze prevalenti scambiate dagli attori, inizia progressivamente ad essere soppiantato da un tema emergente, quello della riforma universitaria. Nel corso del tempo le conoscenze associate ai due temi si intrecceranno ed alimenteranno trasversalmente, coinvolgendo peraltro prevalentemente gli stessi attori e condividendo una molteplicità di oggetti (documenti, leggi, regolamenti, sistemi informativi, discorsi, etc.).

Ottobre 2009, Consiglio di Facoltà

Tra i vari punti all’ordine del giorno, in un contesto per la verità piuttosto inusuale e caotico (gli studenti, per rivendicare l’aggiunta di un appello straordinario entrano nell’aula interrompendo i lavori del Consiglio di Facoltà per circa tre quarti d’ora e solo dopo numerose mediazioni, condotte da alcuni docenti tra cui il Presidente della commissione sul nuovo ordinamento didattico, lasciano l’aula permettendo la ripresa dei lavori) ad un certo punto viene messa in votazione, senza promuovere un dibattito preliminare, la questione dell’accorpamento di due corsi di laurea di cui si era parlato nei Consigli precedenti sia in occasione delle osservazioni del Senato Accademico sia perché parte della più generale proposta della commissione di facoltà sulla riforma degli ordinamenti didattici.

Prima della votazione, tuttavia, un docente, tra quelli che più volte si era espresso negativamente a riguardo nei Consigli precedenti, dimostra di non essere distratto nonostante il contesto caotico e la repentina messa in votazione del punto, e chiede di prendere la parola, lamentando come la fusione di due corsi si traduca nella “sostanziale soppressione di uno dei due, e che, dopo lunghe discussioni e la mancanza di accordo, si sta cercando di far passare una proposta, già precedentemente affossata, in modo surrettizio”, lamenta persino di non essere stato informato, “pur essendo membro del consiglio di corso di laurea sopprimendo”, ed a riguardo accusa, quelli che identifica come i docenti che si sono occupati della questione, e di averlo fatto volutamente....

Alcuni membri della commissione intervengono a loro volta affermando invece “di averne data diffusamente comunicazione e di aver chiesto un riscontro che non è mai arrivato...”. Si arriva in pratica alla parola di uno contro la parola di un altro... .

A questo punto, rientrato in aula dopo aver contribuito a “sedare” le proteste degli studenti, il Presidente della commissione sulla riforma degli ordinamenti si reca al tavolo del Preside per prendere il microfono ed intervenire sulla questione che indirettamente lo chiama in causa. Ripercorre quindi tutto il processo che ha portato alla ristrutturazione del corso di laurea in, ribadisce la necessità di trasformarlo in un nuovo corso che accorpi i precedenti, e fa notare come non esista una procedura formalizzata per il cambiamento dei corsi di laurea. I docenti che avevano sollevato la questione ribadiscono le loro rimostranze per il fatto di non essere stati informati né consultati sull'ipotesi di fusione nonostante siano membri dei consigli di corso interessati.

Per sbrogliare la matassa, il Preside propone di “deliberare limitatamente alle modifiche ordinamentali eventualmente necessarie per adempiere alle osservazioni del Senato Accademico, rinviando gli altri provvedimenti al momento dell'approvazione del Manifesto degli Studi”. Il Consiglio approva.

Il frammento, oltre alla solita interazione tra una molteplicità di attori espressione di diversi interessi e di diverse culture, rivela una prima manifestazione della scelta strategica di cui si era parlato a proposito del frammento di luglio, ovvero la rinuncia temporanea all'approvazione di una riforma sistematica ed il tentativo di introdurre in modo indiretto alcune misure parziali in essa prevista, nonché ancora una volta la difficoltà di procedere ad ogni intervento non strettamente necessitato dalla contingenza.

Marzo 2010, Consiglio di Facoltà

In un aula gremita, forse per la rilevanza dei temi (tra gli altri, la fusione tra dipartimenti e la proposta al Senato Accademico della nuova articolazione organizzativa e del nuovo sistema di governance della Facoltà), i docenti sembrano poco inclini a chiacchierare e distrarsi e prestano particolare attenzione agli argomenti trattati in plenaria.

Il Preside sottopone all'approvazione del Consiglio il “Manifesto degli studi per l'a.a. 2010/2011 relativamente a tutti i Corsi di laurea e Corsi di laurea magistrale da attivare ex D.M. 270/04”.

Tra i vari temi investiti dal nuovo Manifesto, si fa accesa la discussione intorno alla soppressione di un corso di laurea di cui si è ripetutamente parlato in altre occasioni, di cui viene riproposta la soppressione in base “al recepimento anticipato di alcuni vincoli della riforma universitaria in discussione in Parlamento”. Come in altri casi analoghi riportati non si riesce a raggiungere una posizione comune e la questione viene ulteriormente rinviata.

Sul punto all'ordine del giorno relativo ad un corso recentemente disattivato a seguito del mancato soddisfacimento dei requisiti minimi (e di cui comunque si gestirà la cosiddetta “coda” ovvero il tempo necessario a permettere agli iscritti di terminare il corso legale degli studi), la discussione è ancora più accorata, alcuni docenti chiedono che la materia di cui il corso si occupava non rimanga soltanto come insegnamento obbligatorio ma che possa perlomeno dare vita ad un curricula all'interno di altri corsi. Questa posizione è condivisa anche dai rappresentanti degli studenti. La soppressione del corso è comunque già operativa “in automatico” ed in merito all'attivazione di

curricula, prende la parola il Presidente della commissione di riforma degli ordinamenti didattici che rivendica la correttezza della scelta effettuata (non sottoposta all'approvazione del Consiglio) in base a quelli che sono i requisiti già vigenti in materia di istituzioni di corsi e curricula, ed in un appassionato e quasi drammatico passaggio del suo intervento fa un richiamo alla sua identità ed appartenenza professionale condivisa con molti altri docenti in Facoltà ... "io sono un economista e alloco risorse in base ai vincoli!"

Questa volta la questione viene messa in votazione e passa a maggioranza l'articolazione del Manifesto degli studi entrato in Consiglio senza gli emendamenti proposti nell'ambito del dibattito.

In questo frammento, oltre ancora una volta alle conoscenze espressione delle varie culture e appartenenze degli attori, si osserva che, per la prima volta da mesi, un intervento sull'ordinamento didattico non viene affossato dal Consiglio. Ma sono questi i mesi cruciali in cui la Facoltà è investita da ben altre questioni (la riforma dell'università e dell'Ateneo) che la preoccupano e che in un certo senso hanno "smosso l'inerzia" e fatto cambiare gli orientamenti. L'intrecciarsi delle conoscenze e dell'attenzione degli attori sui temi della nuova offerta didattica con quelli della riforma di Ateneo e del sistema universitario cambia sempre di più il contesto in cui la pratica della programmazione si situa. In facoltà sembra maturare la consapevolezza della ineluttabilità di scelte dolorose e della necessità di agire in tempi rapidi. E' come se fossero cambiati gli equilibri all'interno del sistema di conoscenza tacita distribuita che sostiene le interazioni tra gli attori.

Maggio 2010, Facoltà: Gruppo di Coordinamento e Monitoraggio dei Corsi di Laurea, integrato dai componenti del Nucleo di Valutazione della Didattica

*Nell'ambito della presentazione di un "esercizio di elaborazione dei dati sulla didattica e sulla ricerca della Facoltà" estratti da varie fonti, tra cui la base dati utilizzata dal ministero per l'assegnazione del fondo di finanziamento ordinario (FFO) ed alcuni sistemi informativi di Facoltà e Ateneo (ripartizione interna delle risorse, Manifesto degli studi, database questionari studenti, etc.), la discussione si concentra sul tema delle caratteristiche dell'offerta didattica che nei mesi precedenti era stato particolarmente centrale nei discorsi e negli "scambi di conoscenza" tra gli attori della Facoltà. A differenza delle altre occasioni, tuttavia, questa volta il tema non viene declinato in base ad appartenenze ed interessi parziali, ma viene affrontato nel merito in modo "tecnico". Alcune delle evidenze emerse nell'analisi (con i corsi di laurea come principale unità di osservazione) e presentate nell'ambito della riunione erano riferite ai seguenti punti (fonte "La Facoltà di *** in cifre").*

- *Immatricolati ed iscritti in trend di aumento per il complesso dei corsi da a.a. 2006/2007 a 2007/2008 e 2008/2009 ed in leggera flessione nell'ultimo anno (trend di aumento più marcato per la Facoltà rispetto all'Ateneo ed al complesso degli atenei nazionali). L'aumento riguarda però solo i corsi della sede centrale della Facoltà mentre quelle regionali evidenziano una notevole emorragia di studenti.*
- *Studenti attivi (almeno 5 crediti nell'anno) in diminuzione negli ultimi anni accademici e inferiori a percentuali di Ateneo e nazionali (corsi specialistici con percentuali studenti attivi più alte dei corsi triennali).*

- *Studenti in corso al II anno (con 2/3 dei crediti conseguiti rispetto ai programmati) in diminuzione nell' a.a. 2008/2009 rispetto agli anni precedenti, e inferiore alla media di ateneo e alla media del totale degli atenei nazionali: tra gli immatricolati nell'a.a. 2007/2008 potevano essere considerati "in corso" l'anno seguente (2008/2009) circa 1 su 3 degli studenti del complesso degli atenei, circa 1/4 degli studenti dell'Ateneo e soltanto circa 1/6 degli studenti della Facoltà.*
- *Tasso abbandono degli studi al II anno in diminuzione per la Facoltà ma per alcuni corsi valori molto alti e comunque lontani da media Ateneo; corsi specialistici con tasso di abbandono inferiore rispetto ai corsi triennali.*
- *Crediti erogati in termini assoluti in aumento negli ultimi tre anni accademici in linea con l'aumento degli studenti.*
- *In generale il voto medio agli esami, il voto di laurea, le percentuali di studenti attivi ed in corso sono tanto maggiori quanto minore è il numero degli iscritti ai corsi. Maggiore è la percentuale di studenti attivi, più alto è il voto medio conseguito dagli studenti agli esami, sebbene differenziando l'analisi per tipologia di corso è evidente che in realtà la grande differenza è tra gruppo di corsi triennali e gruppo di corsi specialistici. Il voto medio agli esami per ciascun corso è più alto tanto maggiore è la percentuale di studenti in corso.*
- *La differenziazione del numero di esami totali per i diversi corsi dipende prevalentemente dal numero di iscritti. Tra i corsi di laurea triennali i primi quattro per numero di iscritti registrano oltre i 3/4 del totale degli esami; tra corsi specialistici i primi 4 raccolgono oltre i 2/3 del totale degli esami.*
- *Le lauree (2009) conseguite nei corsi specialistici hanno in media voti più alti, variando da 107,67 a 110 e lode; per le lauree triennali le medie dei voti di laurea variano da 94,18 di a 101,65. Mentre per i corsi triennali della Facoltà le medie di voti di laurea sono tutte più basse della media di laurea di tutti i corsi triennali dell'ateneo, per i corsi specialistici della Facoltà le medie sono circa pari o superiori a quella di tutte le lauree specialistiche di ateneo.*
- *Anche per il voto di laurea in relazione al numero di lauree per corso si conferma che laddove si è in presenza di consistenze numeriche inferiori il voto è più alto, ovvero meno numerose sono le lauree più alto è in media il voto. In generale tali evidenze si manifestano come differenziazione tra lauree specialistiche, i cui corsi o hanno medie di voto di laurea più alte, e lauree triennali.*
- *I corsi di laurea specialistica/magistrale si distinguono per percentuale di laureati in corso più alte di quelle dei corsi di laurea triennali, e per percentuali di laureati al III fuori corso e oltre molto più basse. Tra i corsi specialistici/magistrali della Facoltà, quasi tutti sono sopra la media di Ateneo, ed alcuni fanno registrare tra i valori più alti dell'intero Ateneo. Tutti i corsi triennali fanno invece registrare percentuali di laureati in corso più basse della media di Ateneo.*
- *Per quel che riguarda l'età media dei laureati nel 2009 si rileva che sia per le lauree triennali sia per le lauree specialistiche/magistrali le età medie sono più basse del totale dato complessivo d'Ateneo e naturalmente le seconde sono più alte delle prime. Per i corsi triennali l'età media alla laurea varia da un minimo di 24,31 anni con una media di ateneo pari a 26,44; per i corsi specialistici/magistrali le medie variano da 24,79 a 26,70 con la media di ateneo pari a 27,91.*
- *Per la Facoltà sul dato dell'occupazione a un anno dalla laurea la graduatoria dei corsi vede prevalere gli specialistici sui triennali. In particolare i corsi triennali della Facoltà segnano*

medie di occupati inferiori alla media d'ateneo, mentre i corsi specialistici segnano medie superiori di occupati alla media ateneo.

- *Per i corsi triennali paradossalmente più è alto il voto di laurea minore è la percentuale di occupati a un anno. Per le lauree specialistiche e magistrali sembra manifestarsi al contrario una relazione in base alla quale al crescere di una variabile cresce l'altra.*
- *“Copertura” degli insegnamenti e dei corsi con questionari studenti più alta tra le Facoltà dell'Ateneo con maggior numero di iscritti e comunque molto più alta della media di ateneo ed in linea con media nazionale. Per quel che riguarda le valutazioni complessivamente positive da parte degli studenti, sia i corsi triennali sia i corsi specialistici/magistrali della Facoltà fanno registrare percentuali di gradimento generalmente più alte delle medie di ateneo, laddove si conferma comunque una preminenza dei corsi specialistici/magistrali su quelli triennali e si intravede dunque una relazione positiva tra gradimento complessivo e voto medio di laurea.*
- *Sull'offerta didattica viene affrontata un'analisi di dettaglio volta ad approfondire aspetti quali la specificità della strutturazione dell'offerta didattica della Facoltà, che si caratterizza per numerosi moduli di formazione comune (insegnamenti trasversali e obbligatori per tutti i corsi), l'alta percentuale di moduli “mutuati” (ovvero della titolarità di un corso e “prestati” ad un altro) tra corsi, la trasversalità e la sovrapposizione dell'offerta didattica, lo sbilanciamento tra corsi prevalentemente “fornitori” e corsi prevalentemente “utilizzatori” di moduli, il fenomeno della mutazione di moduli di corsi triennali da parte di corsi specialistici. Per quel che riguarda l'offerta didattica dei diversi corsi riferita all'a.a. 2009/2010 (Figura 6.4.1), 109 è il totale di moduli di formazione comune distribuiti sulle varie sedi. Senza considerare tali moduli, il resto dell'offerta didattica dei corsi triennali consta in totale di 229 moduli distinti. Se si prende in considerazione l'offerta didattica intesa come il complesso dei moduli previsti dai curricula dei corsi, contando per ogni corso non soltanto gli insegnamenti “coperti” per compito didattico, per incarico aggregato o per affidamento, ma anche gli insegnamenti mutuati da altri corsi, il totale è di 466 moduli. Per le lauree specialistiche, l'offerta di moduli distinti è pari a 219, l'offerta complessiva considerando anche i mutuati è pari a 577 moduli (considerando anche i corsi interfacoltà).*

Il complesso dell'offerta dei corsi di laurea della facoltà è pari a 568 moduli distinti (dunque con una media di Facoltà pari circa a 3 insegnamenti per docente) e 1185 moduli considerando anche i moduli mutuati tra i vari corsi. Ne risulta che per le lauree triennali per coprire l'offerta didattica dei corsi mediamente si ricorre per circa il 46 % dei moduli alla mutazione da altri corsi. Per le lauree specialistiche tale valore sale a circa il 62% e riguarda sia la sovrapposizione tra lauree specialistiche sia la mutazione da parte di corsi specialistici di alcuni insegnamenti delle lauree triennali.

E' anche interessante prendere in considerazione il dato inverso ovvero i moduli propri che i vari corsi “forniscono” come mutuati ad altri corsi che si caratterizzano come “utilizzatori”. Il dato dei moduli “forniti” e “utilizzati” dai diversi corsi è molto più consistente per i corsi triennali. Se si confronta tale dato con il numero di moduli “propri” di ogni corso, si può ricavare il numero medio di moduli forniti in uscita da ciascun corso. Tale valore è particolarmente alto. Per le lauree specialistiche il fenomeno è ovviamente molto più contenuto per la specificità dei corsi.

Il dato della mutazione dei moduli all'interno dei gruppi di lauree triennali e specialistiche, se inteso come indicatore della sovrapposizione dell'offerta didattica dei corsi, può essere significativo nella valutazione globale della strutturazione dei corsi a completamento di dati

quali il numero di immatricolati, di iscritti e di crediti erogati. Al netto delle considerazioni relative a questi ultimi, ad esempio, laddove un corso fosse contraddistinto da un numero relativamente esiguo di corsi propri e di corsi mutuati "in uscita", e mutuasse molti moduli in particolare da un altro corso, potrebbe essere "riorganizzato" in un curricula specifico all'interno di quest'ultimo in modo tale da semplificare l'offerta didattica con una perdita minima di caratterizzazione. Per quel che riguarda in generale la mutazione di insegnamenti tra corsi (Figura 6.4.1), si può affermare che mentre sia normale e caratteristico della strutturazione dell'offerta didattica della Facoltà la mutazione all'interno dei gruppi, ovvero insegnamenti dei corsi triennali mutuati da altri corsi triennali (I sezione della matrice) ed insegnamenti dei corsi specialistici/magistrali mutuati da altri corsi specialistici/magistrali (III sezione della matrice), lo stesso certo non può dirsi tra gruppi di tipologia di laurea. In particolare, ai fini di una maggiore coerenza e omogeneità dell'offerta didattica, potrebbe essere eliminato o comunque ridotto ad un livello fisiologico sia il fenomeno della mutazione di insegnamenti previsti nell'offerta specialistica da parte di corsi triennali (II sezione della matrice, fenomeno per la verità piuttosto limitato), sia a maggior ragione la mutazione di insegnamenti previsti nell'offerta didattica triennale da parte di corsi specialistici/magistrali (IV sezione della matrice), fenomeno molto consistente, che come si è visto in alcuni casi arriva a essere pari o addirittura prevalente all'offerta di didattica di insegnamenti propria dei corsi specialistici/magistrali.

Figura 6.4.1 – "Matrice" dell'offerta didattica (tratto da "La Facoltà di *** in cifre")

| CORSI | | FORNITORI | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Corso L A | Corso L B | Corso L C | Corso L D | Corso L E | Corso L F | Corso L G | Corso L H | Corso L I | Corso L J | Corso L K | Corso L L | Corso LS M | Corso LS N | Corso LS O | Corso LS P | Corso LS Q | Corso LS R | Corso LS S | Corso LS T | Corso LS U | Corso LS V | Corso LS W | Corso LS X | Corso LS Y | Corso LS Z | Corso LS AA |
| UTILIZZATORI | canale serale | 2 | 2 | 1 | | 4 | | 3 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso L A | | 1 | | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Corso L B | 7 | | | 3 | 4 | 5 | 1 | 7 | 7 | | | | 1 | | 3 | 3 | 1 | | | | | | 3 | | | | 1 |
| | Corso L C | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Corso L D | 7 | 1 | | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | | | | |
| | Corso L E | I | | | 2 | | 3 | 3 | 3 | | | | | II | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso L F | 2 | | | 3 | | | 2 | 5 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso L G | 3 | 1 | | 5 | 5 | 3 | | 10 | 1 | | | | | 1 | 1 | 5 | 1 | | | | | | | | | | |
| | Corso L H | 2 | 2 | | 3 | 2 | 5 | 4 | | 2 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| | Corso L I | 9 | 5 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 8 | | | | | 1 | 4 | 2 | 2 | | | | | | 1 | 1 | | | | |
| | Corso L J | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso L K | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso L L | | | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Corso LS M | 2 | 2 | | | 6 | 5 | 5 | 4 | 7 | | | 3 | | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 1 | | 1 | | | | | 2 |
| | Corso LS N | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | | | | | | 4 | 4 | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| | Corso LS O | 1 | 1 | | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | | | | | 3 | | | | | | 3 | | 1 | 1 | | | | 1 |
| | Corso LS P | 1 | 1 | 1 | 2 | 7 | 3 | 2 | 11 | 2 | | | 1 | | 2 | 2 | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | 3 | | | 2 |
| | Corso LS Q | 2 | | | 2 | | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | 2 | | 10 | | | | | | | 1 | |
| | Corso LS R | 1 | 1 | | | | | | 5 | 2 | | | | | 1 | 2 | 6 | | 2 | 1 | | 1 | 5 | | | | 2 | |
| | Corso LS S | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 3 | | | | | | | 4 | | 2 | | 3 | 3 | 2 | | 1 | | | 1 | 1 | |
| | Corso LS T | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | | | | | | 2 | | 1 | 2 | 1 | | | 1 | | | | | | 1 |
| | Corso LS U | 1 | | | 2 | 1 | | | | | | 11 | | | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | | | |
| | Corso LS V | 12 | 6 | 1 | | 1 | 4 | 7 | 6 | | | | | 4 | 2 | 2 | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | Corso LS W | III | 1 | | | | 1 | 4 | | | | | | IV | | | | | 4 | 2 | | | | 1 | | | | |
| | Corso LS X | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 2 | | | | | | | | | | 1 |
| | Corso LS Y | 2 | | | 1 | | | | 2 | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| Corso LS Z | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | | | 1 | | |
| Corso LS AA | 2 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | | | 2 | | | | | | | | | | | 1 | | | 5 | | |
| Totale mutuati "in uscita" | 61 | 27 | 2 | 34 | 45 | 57 | 36 | 94 | 50 | 0 | 11 | 13 | 1 | 20 | 23 | 24 | 14 | 23 | 8 | 14 | 1 | 18 | 9 | 1 | 4 | 6 | 6 | |
| Totale moduli "propri" | 16 | 9 | 25 | 10 | 25 | 24 | 9 | 23 | 16 | 14 | 35 | 9 | 6 | 6 | 15 | 12 | 13 | 29 | 15 | 12 | 34 | 13 | 13 | 5 | 16 | 19 | 5 | |
| Mutazione media dei moduli "in uscita" | 3,81 | 3,00 | 0,08 | 3,40 | 1,80 | 2,38 | 4,00 | 4,09 | 3,13 | 0,00 | 0,31 | 1,44 | 0,17 | 3,33 | 1,53 | 2,00 | 1,08 | 0,79 | 0,53 | 1,17 | 0,03 | 1,38 | 0,69 | 0,20 | 0,25 | 0,32 | 1,20 | |

Nel corso della riunione i docenti presenti (che rappresentano tutti i dipartimenti ed i corsi di laurea) ascoltano la relazione di coloro che si sono occupati del lavoro e sfogliano il corposo documento e la stampa delle slide che era stata diffusa allegata all'ordine del giorno (di cui i punti precedenti sono degli stralci). La partecipazione e le interazioni si animano per chiedere chiarimenti sulle fonti dati utilizzate, sugli anni di riferimento e sulla presenza o meno di dati sulle analoghe università di altri atenei per effettuare eventualmente un benchmarking. Anche sulle analisi e sulle considerazioni che emergono dai dati, che sembrano suggerire nuove politiche organizzative per ridurre il divario tra le eccellenze dei corsi specialistici e le criticità dei corsi triennali, la soppressione e l'accorpamento di alcuni corsi, la razionalizzazione dei moduli di offerta formativa, il ripensamento della presenza della Facoltà nelle sedi regionali, i docenti presenti si confrontano in modo "laico", senza tradire le rispettive appartenenze, limitandosi a ragionamenti "tecnici".

Al termine della relazione i presenti concordano sulla utilità del lavoro e sulla necessità di condividerlo con la commissione che si occupa della riforma dell'ordinamento didattico nonché di presentarlo in plenaria a tutti i membri della Facoltà nel corso di un Consiglio.

In questo frammento, per la prima volta, si vedono gli attori scambiarsi una conoscenza sulle caratteristiche dell'offerta didattica non strettamente legata alla visione ed ai vincoli burocratico-normativi ed alla rappresentanza e difesa delle varie appartenenze. Come visto in tutti i frammenti precedenti, il tema della offerta didattica è una delle conoscenze centrali del lavoro accademico, intorno ad esso si coagulano interessi e rapporti di forza, vengono rappresentate appartenenze e culture scientifico-disciplinari, è un argomento costantemente presente nelle sue varie declinazioni nei discorsi formali e informali tra docenti. Nonostante ciò, tuttavia, il tema dell'offerta didattica non era mai stato affrontato e discusso da un punto di vista analitico utilizzando ed incrociando i dati a disposizione nelle innumerevoli basi di dati della Facoltà e non era mai stato approfondito in modo "tecnico" in termini di impatto e confronto con le medie di ateneo e nazionali. Negli stessi lavori e relazioni della commissione di riforma dell'ordinamento didattico, ed in tutte le occasioni di discussione formali riportate nei precedenti frammenti narrativi, il tema è stato invece sempre discusso con una impostazione inerente alle logiche di appartenenza, senza mai provare ad indagare declinazioni alternative in grado di ampliare l'orizzonte ed arricchire di contenuti le considerazioni. In un certo senso è come se la *texture* organizzativa (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006) della Facoltà risultasse refrattaria all'ingresso di un tipo di conoscenza la cui utilità non viene immediatamente percepita e che per questo fatica ad entrare in circolo, a scorrere nei flussi, a mischiarsi con le altre conoscenze e soprattutto a scalfire e penetrare le culture e le visioni degli attori. Nella Facoltà, infatti, i docenti oltre ad essere immersi in un ambiente fisico con il quale interagiscono, vivono in un contesto culturale che influisce sulle interazioni. Le culture e le appartenenze, contribuendo ad accumulare soluzioni parziali a problemi frequenti e comuni, entrano nelle pratiche determinandone in modo significativo i contenuti di conoscenza (Hutchins 1995) ed impedendo ad altre conoscenze, come evidente in questo caso, di essere recepite, utilizzate, scambiate. Da questo punto di vista, cioè, la conoscenza come

cultura si manifesta come un filtro, perché le culture oltre a portare contenuti di conoscenza nelle pratiche, ne esclude delle altre, inducendo gli attori a ritenere che certe conoscenze non siano utili o rendendo comunque inconsciamente impossibile distanziarsi dalla prospettiva dominante.

A conferma di tali considerazioni valga notare che, nonostante le intenzioni manifestate nel corso della riunione, la commissione sulla riforma degli ordinamenti didattici non prenderà in considerazione il documento con le analisi, che non verrà mai discusso in alcun altro incontro collegiale, tantomeno in un Consiglio di Facoltà. Gli scambi di conoscenza, la partecipazione, le interazioni dei docenti sul tema riprenderanno come sempre, sulla stessa tipologia di contenuti e con le medesime modalità burocratiche ed identitarie. La conoscenza descritta in questo frammento narrativo evidentemente non “attecchisce” alle pratiche e ne viene espulsa.

Novembre 2010, Consiglio di Facoltà

Nell'ambito di un Consiglio non molto partecipato viene presentata e approvata senza un lungo dibattito la proposta di riforma dell'offerta didattica elaborata dall'omonima commissione. Rispetto alle prime versioni della proposta quest'ultima risulta essere molto più “minimale” e volta sostanzialmente ad adempiere ai nuovi vincoli introdotti dall'Ateneo e dal ministero ed a far fronte al depauperamento delle risorse interne della Facoltà. I punti più controversi rimangono come semplici considerazioni non accompagnate nell'immediato da interventi di riorganizzazione. D'altra parte, come visto, nei mesi precedenti alcune misure previste dalla prima versione del documento di riforma, che non era stato approvato, erano state comunque adottate “d'ufficio” motivandole con i sopraggiunti nuovi vincoli normativi e burocratici. La proposta approvata nel Consiglio è infatti una versione più leggera ed essenziale di quelle precedentemente portate all'attenzione dell'assemblea, e riguarda i contenuti abbondantemente discussi anche in altre sedi, dove, se non la piena condivisione, si era registrata perlomeno la presa d'atto da parte dei docenti delle modifiche “necessarie ed inderogabili”. Per questi motivi, a circa 2 anni dall'avvio dei lavori della specifica commissione, la riorganizzazione dell'offerta didattica a decorrere dall'anno accademico successivo viene approvata senza ulteriori approfondimenti ed emendamenti.

Il frammento registra ciò che negli ultimi mesi era di fatto già avvenuto in Facoltà. Da una parte infatti il tema ha perso la centralità nelle discussioni e nelle interazioni tra docenti soppiantato dalla incombente riforma del sistema universitario, dall'altro proprio quest'ultima, ancor prima della sua approvazione, ha reso evidente a tutti la necessità di alcuni interventi di razionalizzazione dell'offerta didattica.

E' come se laddove non erano riuscite le conoscenze frutto di analisi approfondite (cfr. frammento narrativo precedente), fosse riuscita invece l'incombente riforma ed il “clima” ad essa associata. Con la differenza che mentre le prime erano espressione di una conoscenza di contenuto e di merito dell'offerta didattica, la seconda è espressione di una conoscenza burocratico-normativa. Gli equilibri e le tensioni tra le culture della Facoltà per quasi 2 anni avevano impedito di approvare una nuova programmazione didattica, che se da una parte veniva da tutti ritenuta necessaria, dall'altra era rimasta invischiata nelle culture, negli oggetti, nelle

modalità di interazione propri di un sistema di cognizione impermeabile stratificatosi nel tempo. Gli ultimi eventi esterni all'organizzazione cambiano radicalmente il contesto e con esso la cognizione distribuita (Hutchins, Holland 2000) nei quali si situano le pratiche della Facoltà, permettendo di ottenere un risultato a lungo inseguito: la nuova programmazione didattica. (Ma è un risultato destinato ad essere poco stabile... .)

Gennaio 2011, Consiglio di Facoltà

Nel corso delle comunicazioni iniziali, il Preside dà la parola al Vice Preside, impegnato in numerose commissioni del sistema di governance d'Ateneo, che riporta alcune "anticipazioni su ulteriori nuove norme in via di introduzione che potrebbero portare ad un forte impatto sull'offerta didattica della Facoltà". In particolare si sofferma su un combinato delle disposizioni normative di ateneo e di ministero in base al quale i corsi dovrebbero essere organizzati a partire da una rappresentanza minima dei docenti riferita agli "ambiti scientifici" piuttosto che ai "settori disciplinari". In base a delle simulazioni effettuate dagli uffici di presidenza della Facoltà, tale elemento farebbe "crollare l'intero castello della programmazione didattica recentemente approvato". In base alla simulazione, infatti, sarebbe necessario ridurre ulteriormente l'offerta "declassando" alcuni corsi in curricula ed alcuni curricula a semplici opzioni a disposizione degli studenti nei già stretti spazi di personalizzazione dei corsi.

Viene chiamato ad intervenire il Presidente della commissione sugli ordinamenti didattici (che aveva di fatto terminato i lavori nel novembre precedente) il quale sottolinea che "mentre in Facoltà per mesi ci si è accapigliati per costruire una soluzione che accontentasse tutti, o che non scontentasse nessuno, ci si trova ora in una situazione in cui incredibilmente il cambiamento di un termine rivoluziona l'intero ordinamento didattico".

Il Preside propone dunque di "pensare alla riattivazione della commissione allo scopo di studiare il possibile impatto della nuova norma sull'ordinamento didattico della Facoltà".

Il Consiglio, in cui i docenti si dimostrano attoniti più che per questa questione più in generale per la recente approvazione della riforma dell'università, fa scivolare via la questione senza dibattere.

Maggio 2011, Consiglio di Facoltà

Nuovamente il Preside è costretto a ritornare sul tema della programmazione didattica riportando alcune indicazioni fornite alla Facoltà dal Nucleo di valutazione d'ateneo con riguardo al taglio dei curricula all'interno dei corsi (per andare incontro alle proteste dei docenti sulla soppressione di alcuni corsi di laurea, infatti, come visto si era provveduto a trasformarli in curricula, con il conseguente trasferimento del problema da un livello all'altro). Il Preside sottolinea che con le nuove norme di Ateneo e di ministero ormai formalmente in vigore, il recente ordinamento didattico deliberato dalla Facoltà non è più sostenibile, in quanto laddove con il vecchio sistema i docenti in organico erano più che sufficienti a coprire il fabbisogno, con il nuovo sistema l'organico è notevolmente sottodimensionato rispetto alle necessità. Afferma quindi che "all'orizzonte si delinea ben altro che un taglio dei curricula, quanto piuttosto un nuovo consistente taglio dei corsi...". Il Preside a riguardo cita alcune delle conclusioni del lavoro della commissione sugli ordinamenti didattici a cui non era stato possibile dar seguito per la mancata condivisione in Consiglio di Facoltà e che ora dovranno essere applicate con urgenza per far fronte alla nuova contingenza creatasi. A proposito della commissione, che al contrario di quanto manifestato nelle intenzioni nel Consiglio del gennaio precedente non era ancora stata "riattivata", il Preside

propone l'istituzione di una nuova ristretta commissione tecnica composta da Preside, Vice Preside, presidente del gruppo di coordinamento e monitoraggio dei corsi di laurea, e da un funzionario amministrativo esperto di programmazione didattica "al fine di formulare, a partire dalle considerazioni della precedente commissione, una proposta ambiziosa che possa portare ad una programmazione didattica consolidata per i prossimi 3 -5- anni, evitando così di rimettere mano all'ordinamento ogni anno in base alle emergenze".

A seguito di tale proposta diversi docenti intervengono chiedendo di rendere la commissione più ampia e rappresentativa integrandola con esponenti di tutti i dipartimenti e corsi di laurea. Il Preside polemicamente fa notare che è meglio mantenere una "commissione tecnica ristretta" che possa concepire una proposta da condividere poi nei Consigli di dipartimento, corso di laurea e facoltà, anche perché, aggiunge, "i rappresentanti di solito nelle commissioni di facoltà votano per certe misure condivise che poi nei consigli di dipartimento, di corso di laurea e facoltà, per altri interessi, disconoscono". A seguito di tale intervento il dibattito si rianima, ma il Preside in modo tranchant chiede di passare al punto successivo dell'ordine del giorno, anche perché, rileva, "è inutile discutere della programmazione didattica futura prima ancora che su di essa si ricominci a lavorare".

Già a gennaio, dopo appena due mesi dalla sua approvazione, sulla nuova programmazione didattica aleggia lo spettro della necessità di un ulteriore intervento, spettro che ormai a maggio si materializza e rende necessario riavviare la pratica della sua revisione. La nuova pratica sembra ricominciare, piuttosto che da dove era finita, da dove era cominciata la volta precedente, ovvero dai soliti attori che intervengono per parlare in plenaria, dai gruppetti che discorrono del tema parallelamente al dibattito principale in assemblea, dai soliti discorsi, dalle consuete manifestazioni della conoscenza legata alle culture ed alle appartenenze, dai soliti oggetti di valore (su tutti la riforma e le norme in questo caso approvate ed in vigore e non più presunte).

Il tema della nuova programmazione didattica, o meglio l'insieme delle interazioni, degli attori, degli oggetti, delle conoscenze che animano la sua pratica, sono destinati a rimanere "impigliati" nella *texture* della Facoltà ancora per molto tempo... .

6.3.4 Alcuni temi emergenti dal campo

Tessuto organizzativo e legami deboli

Studiare un'organizzazione a legami deboli (Weick 1976, 1979, 1995) e caratterizzata da appartenenze multiple (Star, Griesemer 1989; Angermüller 2010) come una facoltà universitaria utilizzando paradigmi di interpretazione organizzativa classici significherebbe rassegnarsi a studiare in modo separato le diverse entità che in essa convivono: livelli organizzativi, comunità, gruppi, aggregazioni formali e informali, gerarchie e strutture sovrapposte.

Se invece si ricorre al concetto di "tessuto organizzativo" (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006), che negli ultimi quindici anni si è fatto

strada nell'ambito degli studi organizzativi, è possibile tenere e studiare insieme tali entità ed ad esse aggiungere, soggetti, oggetti, culture, conoscenze, ovvero tutti gli elementi che interagiscono nelle pratiche di lavoro accademico. Il tessuto organizzativo della Facoltà, come emerge dai frammenti narrativi sopra riportati, è una trama di elementi che interagiscono.

Nella Facoltà studiata, la coesistenza delle diverse identità, appartenenze e culture degli attori avviene attraverso le “trame lasche” della *texture* che permettono agli individui ed ai gruppi che si formano intorno alla cattedra, al gruppo di ricerca, all'area scientifica, al dipartimento, ai corsi, di convivere senza creare punti di rottura. Le organizzazioni universitarie sono infatti tenute insieme nella *texture* da ciò che autori come Silvia Gherardi ed Antonio Strati, studiando un dipartimento universitario, definiscono la costruzione collettiva dei processi organizzativi attraverso cui quali è possibile l'azione comune in un'organizzazione (Gherardi, Strati 1997). Il tessuto organizzativo permette cioè quelle interpretazioni comuni che sono il presupposto per le relazioni sociali e quindi per la comune azione organizzativa. In questa prospettiva anche un'organizzazione universitaria come la Facoltà studiata non si definisce per i suoi obiettivi, o come comunemente si intende per la condivisione di una missione e dei valori, ma piuttosto è una realtà sociale in cui sono i valori, le appartenenze, gli obiettivi delle persone e dei gruppi che, mischiandosi e permeando la *texture*, determinano “l'organizzare” piuttosto che “l'organizzazione”. La *texture* è dunque l'insieme degli elementi che attiva un ambiente in cui è possibile la comprensione e l'azione comune, come ad esempio in un contesto come il Consiglio di Facoltà in cui si incontrano tutte le identità, le appartenenze, le culture, gli interessi presenti nell'organizzazione, in cui sono rappresentate e fluiscono la gran parte delle conoscenze ed in cui vengono in rilievo direttamente o indirettamente gli “oggetti di valore” (Latour 2007) del lavoro accademico.

La mutua comprensione della vita organizzativa da parte degli attori non è una caratteristica intrinseca di un'organizzazione, ma un processo che si compie stratificando nel tempo conoscenze, valori, azioni, emozioni, oggetti. Riguardo a quanto appena osservato nei frammenti narrativi di questa storia, è facile affermare che le nuove norme, i nuovi oggetti, le nuove conoscenze introdotti nella Facoltà in occasione delle riforme interorganizzative, di Ateneo, di ministero, pur essendo entrati a far parte della *texture* organizzativa ne hanno appena scalfito l'inerzia, i legami e l'equilibrio tra le “trame” preesistenti. Solo con il tempo le nuove conoscenze si sedimenteranno, ritessendo la *texture* della Facoltà.

Cognizione distribuita e cultura

Solo studiando le organizzazioni dall'interno, come con l'etnografia da cui sono scaturite questa e le altre storie raccontate, si riescono a cogliere componenti del tessuto organizzativo tanto rilevanti quanto celate e difficili da indagare, ovvero le diverse culture che convivono all'interno della Facoltà che fanno parte del sistema di “cognizione distribuita” del lavoro accademico.

Il concetto di “cognizione” deve qui intendersi non nell’accezione “classica” che considera prevalentemente gli aspetti mentali dei processi di creazione ed elaborazione della conoscenza (Neisser 1967; 1976), bensì secondo la prospettiva della cognizione distribuita che invece aspira a ricostruire i processi cognitivi partendo “dall’esterno della mente”, cioè dalla cultura, dal contesto, dalla storia, dagli oggetti che orientano e formano i processi cognitivi (Hutchins 1995). La cognizione distribuita va oltre la concezione di processi cognitivi socialmente distribuiti tra i membri di un gruppo, per includere tutti i fenomeni di interazione degli individui tra di essi, con l’ambiente e con gli oggetti presenti nell’ambiente.

Nella storia si osserva come le conoscenze rappresentative di identità, appartenenze, interessi diversi, vengono scambiate grazie al sistema di cognizione distribuita che si attiva nei contesti organizzativi, in cui ogni docente riconosce il ruolo, la storia, la cultura, le appartenenze degli altri, ed è in grado di usare gli oggetti dell’ambiente e di scambiare in modo appropriato le conoscenze in base alle caratteristiche del contesto. Nei contesti descritti nei frammenti si attivano sistemi in cui i processi cognitivi sono distribuiti tra attori, nel senso che sono diffusi tra i membri di un gruppo sociale; nell’ambiente, nel senso che le operazioni del contesto cognitivo implicano il coordinamento tra strutture mentali interne e ambientali e culturali esterne; nel tempo, nel senso che la conoscenza degli eventi precedenti che fluisce nella pratica può trasformare la natura degli eventi seguenti. In organizzazioni ad alta intensità di conoscenza come quelle universitarie una parte consistente del lavoro è non strutturata, con obiettivi da conseguire e mezzi per conseguirli incerti, con pratiche di lavoro i cui esiti sono destinati ad una pluralità di portatori di interesse, popolata di comunità dai confini sfumati, ed è grazie alla conoscenza tacita distribuita che avviene il coordinamento degli attori. A tale sistema di conoscenza distribuita appartengono ad esempio le “tipizzazioni”, ovvero la conoscenza che ogni attore del sistema ha del ruolo, della storia accademica, delle appartenenze degli altri attori. Le tipizzazioni agiscono come una sorta di “economia cognitiva nella quale si riproducono continuamente le immagini dei vari attori che alimentano di volta in volta le pratiche e che sono auto percepiti da ognuno e reciprocamente con gli altri dando vita ad un gioco degli specchi” (Gherardi, Strati 1997).

In particolare per quel che riguarda la pratica della programmazione didattica, in essa si è vista fluire una conoscenza relativa alle diverse culture presenti nella Facoltà, ovvero alla cultura intesa come conoscenza (Boisot 1999; Kunda 2000) che in parte si manifesta o viene espressa, in parte rimane conoscenza (tacita) distribuita (Hutchins 1995), ma che comunque orienta in modo determinante le interazioni degli attori in un determinato contesto.

Lo studio della cognizione distribuita non è separabile dallo studio delle culture che si manifestano in un contesto, perché gli attori, oltre che essere immersi in un ambiente fisico con il quale interagiscono, vivono in un contesto culturale che influisce sulle interazioni in una duplice forma: da una parte le azioni degli individui nelle pratiche esprimono una conoscenza che si sedimenta nella cultura, dall’altra la cultura, nella forma di artefatti o di pratiche sociali preesistenti, orienta e contribuisce alla formazione dei processi cognitivi. La cultura, lungi dall’essere

una mera collezione di cose, tangibili o intangibili, è un processo cognitivo che ha luogo sia dentro sia fuori delle menti delle persone. E' il processo nel quale ogni giorno si attivano pratiche culturali che si intrecciano alle altre pratiche ospitate in determinati contesti, ambienti, tempi (Hutchins 1995). In questa accezione, la cultura è dunque un processo che, contribuendo ad accumulare soluzioni parziali a problemi frequenti e comuni, entra nelle pratiche determinandone in modo significativo i contenuti di conoscenza. Nei frammenti narrativi narrativi, oltre ad essere evidente l'influenza delle culture degli attori nelle pratiche ne sono evidenti anche i "costi", perché la cultura oltre a portare contenuti di conoscenza, ne esclude altri, come ad esempio quelli di merito sulle caratteristiche dell'offerta didattica che, tra rivendicazioni di spazi e visibilità per le varie culture, vengono esclusi dalle pratiche.

Appartenenze multiple

La pratica della programmazione didattica si configura più che come una pratica isolata e semplice che avviene in determinati contesti, luoghi e tempi, piuttosto come una rete di pratiche che avvengono diacronicamente e sono popolate di attori dalle appartenenze multiple e oggetti in continuo divenire e trasformazione. Nelle pratiche della programmazione didattica osservate è particolarmente rilevante il contributo di una conoscenza creata e sedimentata in altre pratiche, quali quelle della formazione di ciascun docente e gruppo di docenti nei rispettivi settori scientifici di appartenenza e naturalmente nelle attività di didattica e di ricerca.

In un certo senso nella pratica "dell'organizzare" della programmazione didattica si specchiano gli esiti delle altre pratiche che determinano i meccanismi di potere, e gli equilibri tra ambiti scientifici e settori disciplinari che mediano, con il volano della loro influenza, la traduzione delle previsioni normative e dei vincoli di risorse disponibili in offerta didattica.

Le "conoscenze come culture", che vediamo manifestarsi nei frammenti narrativi sono l'esito di quelle conoscenze che maturano e si sedimentano nelle altre pratiche del lavoro accademico, e come esse risentono della tensione tra "eterogeneità" e "cooperazione" (Star, Griesemer 1989). La maggior parte del lavoro accademico, in analogia a quanto fatto da Star e Griesemer più in generale per il lavoro scientifico, può essere descritto come svolto da diversi gruppi di attori appartenenti a discipline e ruoli diversi, ed in quanto tale può essere definito come un "lavoro eterogeneo". In quanto eterogeneo il lavoro accademico richiede cooperazione per creare cornici di comprensione comuni, per assicurare la trasparenza, e per permettere che certe conoscenze siano trasmissibili attraverso il tempo, lo spazio e le contingenze.

Star e Griesemer in un articolo del 1989 studiano la tensione tra eterogeneità e cooperazione e le conseguenze nella gestione delle conoscenze facendo riferimento ad un museo (nel contesto istituzionale statunitense in cui i musei si occupano anche di ricerca e formazione), che definiscono come un'ecologia di attori, di comunità e di mondi che di volta in volta si configurano come una sorta

di modelli di elaborazione delle conoscenze nei quali la tensione è risolta attraverso i “metodi di standardizzazione” e gli “oggetti frontiera”. Nella Facoltà studiata, così come nel museo, gli elementi dell’ecologia possono anche convivere separatamente e mantenere meccanismi di autonomia e di comunicazione, ma in alcuni momenti e pratiche si intrecciano e vengono tenuti insieme dai meccanismi di standardizzazione che secondo gli autori si manifestano attraverso (Star, Griesemer, 1989): la ricerca di un “minimo comun denominatore” che soddisfi le caratteristiche essenziali di ciascun “mondo” (come ad esempio lo “*statement*” da mettere a verbale delle sedute del Consiglio); l’uso di oggetti a geometria variabile o configurabili secondo le esigenze specifiche di ciascun mondo (ad esempio i sistemi informativi sulla didattica); oggetti complessi e poliformi in grado di soddisfare con una loro porzione le necessità dei vari ambiti o che ognuno possa modificare in parte in modo tale che tale modifica non influisca in ciò che avviene negli altri mondi (ad esempio la complessa articolazione dei corsi in curricula, esami caratterizzanti ed opzionali, etc.).

Quello che avviene per gli oggetti avviene in modo analogo per i soggetti, i cosiddetti attori frontiera (o “*broker*” secondo l’accezione di Wenger 2000) che in particolare nel lavoro accademico sperimentano l’appartenenza “multipla” e contemporanea a diversi gruppi e comunità (cattedra, corso, gruppo di ricerca, dipartimento, facoltà, ateneo, ambito e settore scientifico, etc.) con le conseguenti tensioni ed implicazioni in termini di identità e lealtà, che gestiscono ricorrendo a meccanismi di traduzione, negoziazione e cooperazione, ovvero, parafrasando gli autori, “passando, oscillando, traducendosi continuamente da un mondo all’altro” (Star, Griesemer, 1989; Vinck 2007).

Pratiche discorsive

Nella descrizione della pratica della programmazione didattica, così come è stata affrontata riportando prevalentemente le interazioni nel Consiglio di Facoltà, ancor più che in altre storie è evidente una componente rilevante della *texture* delle organizzazioni accademiche, ovvero i discorsi. Interi Consigli di Facoltà vivono di discorsi, tanto che in alcuni passaggi potrebbero essere identificati con le stesse “pratiche discorsive” che ospitano.

Michel Foucault definisce il discorso come un insieme di elementi e pratiche linguistiche che creano conoscenza su un particolare argomento in un determinato contesto e contribuiscono a creare e sostenere meccanismi di potere e di dominio (Foucault 1972). Riprendendo la definizione di Foucault, alcuni autori nell’ambito degli studi organizzativi sostengono che nei discorsi si riflettono le culture organizzative e gli equilibri di potere, le conoscenze che attraversano e caratterizzano un’organizzazione sia nel più generale contesto storico sia nella situazione contingente in cui hanno luogo (Riad 2005). I discorsi sono dunque uno dei “domini” privilegiati per studiare le organizzazioni ed in particolare le culture organizzative che si confrontano in ciascuna organizzazione (Craig, Jones, Stablein 2004), nonché il luogo privilegiato in cui vedere “lo spettacolo degli altri” nelle pratiche, in cui cioè far emergere le dinamiche di potere, le conoscenze, le strategie,

le caratteristiche della partecipazione e delle interazioni indipendentemente dai ruoli formali ricoperti da ogni attore (Hall 2001).

Negli ultimi venti anni gli studi organizzativi hanno beneficiato di approcci e di categorie concettuali maturate nei decenni precedenti negli studi sociologici a partire dal cosiddetto “*Linguistic turn*”, ovvero la svolta linguistica che ha avuto profonde implicazioni sulle scienze sociali e organizzative dal punto di vista teorico, della metodologia, della ricerca empirica (Alvesson, Kärreman 2000). Con l'espressione “svolta linguistica” si designa lo studio, pressoché ad ogni livello, delle problematiche poste dal linguaggio, e del suo ruolo nella rappresentazione e riproduzione delle strutture sociali, che ha contraddistinto ampia parte della filosofia del Novecento. In tale prospettiva, lo studio delle pratiche discorsive e dei discorsi è considerato essenziale per cogliere la natura della modernità. Lingua, linguaggio, simboli, interazioni tra gli attori nei discorsi, sono i veicoli attraverso i quali viene fatta cultura. A partire dagli studi prettamente linguistici di Ludwig Wittgenstein e Ferdinand de Saussure, molti dei più grandi teorici sociali si sono cimentati negli studi sulla lingua e sulle pratiche discorsive nel campo degli studi sociologici, tra gli altri si annoverano Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Harold Garfinkel, Erving Goffman. Nelle scienze sociali la svolta linguistica è stata declinata anche negli studi di “un’etichetta” successiva a quella della “svolta linguistica”, ovvero nella cosiddetta “svolta culturale” che ne assorbe alcuni principi e categorie concettuali nell’ambito di una più generale cornice di attenzione ad elementi quali la cultura, il linguaggio, le identità e le appartenenze, i simboli, che si impongono privilegiando aspetti “*soft*” allo studio di aspetti più *hard* e quantitativi che invece avevano caratterizzato le precedenti stagioni di studi sociologici. Da tali “svolte” in poi, il linguaggio è considerato uno degli elementi fondamentali del sociale e i discorsi uno degli elementi di studio centrali per la comprensione delle caratteristiche e delle dinamiche dei sistemi sociali e delle organizzazioni.

Per quel che riguarda in particolare il settore degli studi organizzativi, la “svolta linguistica” ha portato a prestare attenzione alla comprensione del ruolo del linguaggio e dei discorsi nelle organizzazioni non solo come un mezzo strumentale di scambio di informazioni e conoscenza, ma anche come elementi che concorrono alla costruzione della realtà sociale e organizzativa.

Così come in generale nelle scienze sociali, anche nella teoria organizzativa, la categoria concettuale dei “discorsi” è stata declinata in varie accezioni. Alcuni autori, ed in particolare Heracleous e Hendry (2000) suggeriscono che tali varie accezioni possono essere raggruppate in tre principali approcci che chiamano “strumentale” (o “manageriale”), “interpretativo” e “critico”. Secondo tali autori, gli approcci interpretativi concettualizzano i discorsi come azioni comunicative che contribuiscono a costruire la realtà organizzativa e sociale (un tale tipo di approccio viene attribuito ad autori di diversa estrazione teorica quali ad esempio Weick, Luckmann, Moscovici). Gli approcci strumentali o manageriali vedono i discorsi come strumenti a disposizione degli attori nelle pratiche di lavoro per orientare i flussi di conoscenza e consentire il perseguimento dei fini organizzativi e dei processi lavorativi (un tale tipo di approccio viene attribuito ad autori di

diversa estrazione teorica quali ad esempio Schein, Mintzberg). Gli approcci critici concettualizzano i discorsi come strumenti e manifestazione di meccanismi di potere (un tale tipo di approccio viene attribuito ad autori di diversa estrazione teorica quali ad esempio Knights e Morgan).

Questa differenza di approcci al “discorso” negli studi organizzativi è per gli autori il riflesso della più generale divisione degli approcci nell’ambito delle scienze sociali tra teorie dell’azione e teorie strutturaliste. In particolare gli approcci interpretativi e manageriali si inseriscono nella tradizione delle teorie dell’azione e si concentrano sul modo in cui gli attori possono usare i discorsi per determinare la propria e l’altrui comprensione della realtà, mentre gli approcci critici si inseriscono nella tradizione strutturalista e si soffermano sul modo in cui gli attori si perdono nelle reti delle strutture discorsive che sostengono e legittimano i meccanismi di potere e dominazione.

Heracleous e Hendry J. (2000) nel loro lavoro, basandosi su alcuni concetti tratti dai diversi approcci, sviluppano poi una definizione del “discorso” che si basa su due differenti livelli: il livello di superficie dell’azione comunicativa, ed il livello profondo delle strutture discorsive. Prendere in considerazione entrambi i livelli consente di conseguire una comprensione del discorso che prenda in considerazione sia le strutture sia l’azione.

In questo lavoro, pur facendo riferimento alle acquisizioni dei vari approcci sia sociologici sia prettamente organizzati visti, si aderisce ad una visione dei “discorsi” sviluppata in tempi più recenti, quella cioè che si può ricondurre ai *Practice Based Studies* che hanno riaffermato il rilievo del linguaggio e dei discorsi che possono essere considerati come “oggetti” nei quali la conoscenza è *embedded* oltre che dei “contenitori” in cui le conoscenze delle pratiche fluiscono (Latour 2005). I discorsi cioè, non sono che uno degli elementi, insieme agli attori umani, agli altri oggetti, alle infrastrutture di conoscenza, alla conoscenza sensibile, alle emozioni che popolano le pratiche e che concorrono a determinare la “*texture*” di un’organizzazione (Gherardi 2006). In particolare, nei frammenti narrativi che parlano di alcune sedute del Consiglio di Facoltà, le pratiche del lavoro accademico sembrano coincidere con le pratiche discorsive che in esso hanno luogo, che sono così ricche di conoscenze, pervasive delle caratteristiche dell’organizzazione, espressione delle diverse culture, da apparire esse stesse come rappresentative dell’intera pratica della programmazione didattica.

Strategy as a practice

Nei frammenti narrativi sono riportati alcuni segmenti del complesso processo di formulazione dell’offerta didattica, che, come visto, è il frutto negoziazioni, condivisioni, conflitti, traduzioni, tra conoscenze “culturali”, conoscenze scientifiche, conoscenze legate alle norme ed ai vincoli burocratici e di risorse. L’esito, “l’offerta didattica programmata”, è la formulazione di quello che è di fatto uno dei documenti strategici più importanti per un’organizzazione universitaria. In questa prospettiva è possibile considerare anche il processo che porta alla programmazione didattica come una “pratica strategica”, ed in quanto tale fare

riferimento alla letteratura che studia la formulazione e programmazione di strategie come pratiche. In particolare si può far riferimento ad esempio ai concetti di “*strategy as a practice*”, come ricostruiti da Rasche e Chia in un articolo del 2009 e di “*strategy as what people do*” come ricostruiti nella più generale ricognizione dei diversi approcci allo studio delle pratiche da autori quali Gherardi, Corradi e Verzelloni in un recente contributo del 2010.

In quest’ultimo lavoro l’etichetta “*strategy as a practice*” è definita come il complesso sistema di *habitus*, artefatti, e forme di azione sociale che costituiscono il flusso delle strategie (Gherardi, Corradi, Verzelloni 2010), ovvero, riprendendo la definizione di Jarzabkowski, la “prospettiva di studio delle pratiche” cerca di identificare le attività strategiche reiterate nel tempo dagli attori che interagiscono in un contesto organizzativo (Jarzabkowski, 2004). Jarzabkowski sostiene che ogni sistema di attività in un’organizzazione può essere studiato a partire dal modo in cui le pratiche di gestione (o per meglio dire, dell’organizzare in generale) traducono le strategie in pratica. In questa prospettiva, lo studio delle strategie come pratica non deve prendere in considerazione unicamente le strategie intese come processi e documenti lavorati formalmente dai soli addetti al management, ma più in generale da tutti i membri dell’organizzazione. Le strategie ed il management e per estensione tutte le attività dell’organizzare sono infatti parte, in proporzioni naturalmente diverse, del lavoro di tutti i membri di un’organizzazione che sono più o meno direttamente coinvolti nella traduzione delle direttive e delle previsioni degli organi di governo in “*day-to-day practices*”. Tale processo influisce iterativamente sulle stesse strategie che ne vengono condizionate e cambiate. In altre parole le strategie di un’organizzazione piuttosto che essere ciò che le organizzazioni hanno, sono “quello che le persone fanno” (Jarzabkowski, 2004; Whittington 2006; Gherardi, Corradi, Verzelloni 2010).

I frammenti riportati che descrivono alcuni episodi di lavoro e discussione della programmazione didattica nell’ambito del Consiglio di Facoltà sono l’espressione di ciò che Jarzabkowski rileva essere non astrattamente “attività strategiche per sé”, bensì più propriamente cioè che gli attori esprimono con il corpo e con le parole nella pratica della strategia (“in sé”), ovvero quello che dicono e fanno (Jarzabkowski, Seidl 2008; Rasche, Chia 2009). E questo spiega perché la strategia (per sé) astratta elaborata dalla Commissione sugli ordinamenti didattici sia stata travolta dalla “*day-to-day practices*” del contesto e del lavoro accademico in Facoltà. Sono infatti “la *texture* organizzativa e le culture e le appartenenze in pratica”, che danno il nome a questa storia, le micro strategie che determinano la formulazione dell’offerta didattica molto più che le macro strategie perseguite dalla commissione sulla riforma degli ordinamenti in oltre due anni di lavoro.

6.4 “Oggi si approva la Carta dei Servizi”: traduzione di un’idea e apprendimento organizzativo

6.4.1 Presentazione

La storia descrive la rete di pratiche relativa alla traduzione di una “idea”, la “Carta dei Servizi”, in documento, sistema normativo e pratica essa stessa. La traduzione dell’idea in pratica è stata l’esito della partecipazione e della interazione di attori, in tempi e spazi diversi, e della circolazione di conoscenze e di oggetti mutevoli, configurati in una rete di pratiche.

Le pratiche attraverso le quali è avvenuta sono coincise con il processo di apprendimento organizzativo (Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) delle conoscenze relative alla “Carta dei servizi” portate nell’organizzazione dall’idea iniziale e delle conoscenze che progressivamente gli attori hanno modificato e ricreato. Il bagaglio di conoscenze associato alla Carta dei Servizi nel “viaggio” nel tempo e tra diversi contesti (Czarniawska 1995) è entrato nell’organizzazione attraverso una “finestra di opportunità”, ha attecchito, ed è stato sottoposto ad un incessante processo di traduzione e trasformazione che ha messo in circolo nelle pratiche dell’organizzazione ulteriore conoscenza.

Nell’esposizione della storia sono descritte le diverse pratiche, di scrittura, di applicazione, di monitoraggio, di revisione della Carta, e si fa riferimento ai processi che, attraverso la codificazione in norme, procedure e standard, attraverso la cristallizzazione in oggetti, la manifestazione in routine, e l’incorporazione in comportamenti, hanno configurato l’apprendimento organizzativo. Nella descrizione si approfondiscono i significati e le conoscenze rappresentati nel corso del tempo dalla Carta in base al contesto. In ogni fase del processo di approvazione della Carta dei Servizi, infatti, si è affermata la circolazione di un tipo di conoscenza (di volta in volta, a seconda del contesto, conoscenze teoriche mutate dall’idea originaria, conoscenze derivate dall’esperienza di applicazione in pratica, conoscenze preesistenti degli attori, conoscenze legate alle pratiche dell’organizzare in generale, etc.), che ha determinato il sovrapporsi di pratiche di scrittura, pratiche di revisione, pratiche di applicazione, pratiche di monitoraggio, etc. . I diversi tipi di conoscenza associati alla Carta sono di fatto compresenti nelle pratiche, ma il mutare del contesto in cui esse si situano (Suchman 1987) determina il prevalere di alcune conoscenze rispetto ad altre.

Le pratiche osservate sono agite da un insieme di attori che ogni volta si organizzano in comunità a “geometria variabile” nelle quali la conoscenza è distribuita (Hutchins 1995) ed è l’esito di intensità di partecipazione e di interazione diverse. Nelle pratiche gli attori non si contraddistinguono per livelli di partecipazione costanti che li collocano in un posizionamento ben preciso all’interno delle comunità corrispondenti, ma seguono delle traiettorie di partecipazione non lineari, muovendosi continuamente a secondo del contesto in cui la pratica si situa tra centro e periferia delle comunità. I confini delle comunità

sono laschi e permeabili (Wenger, Lave 1991; Wenger 2000), aperti sia alla partecipazione di sempre nuovi attori sia all'ingresso di nuove conoscenze anche sottoforma di oggetti. Gli strumenti ed il bagaglio concettuale legati alla Carta dei Servizi, in altre parole la conoscenza ad essa associate, si rivelano come una costellazione di oggetti, competenze, esperienze, valori e principi che gli attori fanno entrare e circolare nelle pratiche attraverso la loro partecipazione e che modificano e rigenerano incessantemente nel corso delle interazioni in un processo di "ingegneria dell'eterogeneo" (Law 1992; Gherardi 2006; Gherardi 2008b).

La narrazione riporta il viaggio dell'idea e delle conoscenze legate alla Carta dei Servizi all'interno dell'organizzazione, dall'ingresso alla prima traduzione, alle applicazioni e revisioni, in un contesto che ha portato ad un livello di istituzionalizzazione progressivo raggiunto in modo non lineare. Fino al momento in cui la Carta, "appresa" dall'organizzazione attraverso le pratiche, diventa un nuovo bagaglio di conoscenze pronto a riprendere il viaggio delle idee, in attesa di essere portato o di "capitare" in una nuova organizzazione in cui rinascere traducendosi...

6.4.2 Contesto

La "Carta dei Servizi" è un documento che descrive le attività e i prodotti di un'organizzazione che hanno rilevanza su categorie di portatori di interessi il più delle volte esterni all'organizzazione. Alle attività ed ai prodotti riportati nel documento generalmente sono associati sia procedure e requisiti orientati alla standardizzazione, sia in alcuni casi sistemi di indicatori che possano permettere di monitorarne e valutarne l'attuazione. Alcune Carte dei Servizi prevedono inoltre meccanismi di incentivazione e/o sanzione associati al livello di conformità rispetto a quanto disciplinato. La Carta è un documento ufficiale e pubblico, che sancisce una sorta di patto tra il soggetto erogatore di un servizio, pubblico o privato, e i clienti/utenti del servizio stesso. Rappresenta uno strumento attraverso il quale un ente o un'organizzazione si impegnano formalmente ad assicurare determinati livelli di qualità delle prestazioni in termini di affidabilità, professionalità, tempestività, trasparenza, riservatezza, disciplina delle procedure di reclamo, etc. . La Carta dei Servizi, dunque, è sia un documento, e quindi un artefatto, un oggetto tangibile di conoscenza essa stessa, sia un sistema di valori e norme, e quindi in un certo senso un prodotto immateriale di conoscenza.

Tuttavia prima di essere un prodotto di conoscenza, la "Carta dei Servizi" è innanzitutto una "idea" (Czarniawska 1995) con un suo bagaglio di concetti e di conoscenze che da un ventennio, "viaggiando nello spazio e nel tempo", si presta a concretizzarsi in modo diverso, ad essere accolta e modificata in contesti diversi, ad attecchire e lasciarsi trasformare per guadagnare sempre nuovo vigore e poi riprendere a viaggiare, attraverso prodotti, servizi, o nuove idee.

Le prime Carte dei servizi pubblici nascono in Inghilterra agli inizi degli anni novanta del novecento, gemmando dalla cultura e dai principi del *Total Quality Management* che andava affermandosi nell'ambito delle imprese private, in particolare nel settore della produzione industriale, e si diffondono successivamente ai paesi europei per poi affermarsi diffusamente anche negli Stati Uniti. Di fatto l'adozione, o meglio "l'attecchire" dell'idea di Carta dei Servizi nell'ambito delle organizzazioni pubbliche, insieme agli altri principi mutuati dalla "Qualità Totale", rientra nella più generale tendenza della "traslazione" (Gherardi, Lippi 2000) di quel vasto bagaglio di concetti, strumenti e conoscenze che è possibile ricondurre al cosiddetto *New Public Management* (NPM). In Italia, nell'ambito pubblico, il tema della Carta dei Servizi è affrontato compiutamente per la prima volta nel 1994 con l'emanazione di una specifica Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri recante l'intestazione "Principi per l'erogazione dei servizi pubblici". Lo scopo principale della direttiva era quello di definire i principi fondamentali cui ispirare e uniformare l'erogazione dei servizi realizzati in ambito pubblico o comunque da soggetti titolari di servizi di pubblica utilità. Tale atto normativo avvia quella che nel corso degli anni si configurerà come una vera e propria politica pubblica con l'obiettivo di migliorare la qualità dei servizi e la comunicazione con i portatori di interesse, che tra i vari strumenti si avvarrà appunto della Carta dei Servizi introdotta persino *ope legis* per alcune tipologie di organizzazioni. Nel corso degli anni tale strumento conosce alterne fortune, in generale tradendo le aspettative sul piano sostanziale dei portatori di interesse (soprattutto delle organizzazioni fornitrici di servizi pubblici per le quali l'introduzione era prevista come obbligatoria), ma innescando sul piano formale processi di imitazione da parte delle organizzazioni pubbliche non dirette destinatarie delle norme emanate che di propria iniziativa e unilateralmente iniziano a dotarsi di Carte dei Servizi, per la verità spinte più da esigenze di comunicazione (e "*marketing*") che da necessità di dare visibilità a buone pratiche. In questa fase, la Carta conosce dunque le più diverse applicazioni e i più diversi "esercizi di traduzione" che nel tempo ne rigenerano le stesse idee di partenza e le rimettono in circolo per farle continuare a viaggiare, in attesa di poter entrare in altre organizzazioni attraverso "finestre di opportunità" e qui di mischiarsi con conoscenze preesistenti. Fino a quando, come per ogni idea ed in particolare ogni "moda manageriale", i concetti e le "etichette" associati all'idea iniziale passeranno inesorabilmente di moda e saranno frustrati, dimenticati o, come per quel che riguarda la Carta, più propriamente assorbiti da idee emergenti come quelle che fanno riferimento ad esempio al bagaglio concettuale della "trasparenza", della "rendicontazione e del bilancio sociale", etc. (ma questa è un'altra storia...).

6.4.3 Le reti di pratiche di preparazione e approvazione della “Carta dei Servizi”

Lo studio delle reti di pratiche di preparazione e approvazione della Carta dei Servizi ha inizio a partire da fine 2008. L'esposizione che segue si concentra in particolare sulla descrizione dei lavori di due Consigli di Facoltà del settembre e dell'ottobre dell'anno successivo. I lavori di tali Consigli, tuttavia, non sono che episodi della complessa rete di pratiche organizzative legate alla Carta avviate da tempo all'interno della Facoltà. Una pratica complessa, infatti, si sviluppa quasi sempre in una rete di pratiche che si situano in tempi e contesti e ad opera di attori diversi, ed è attraversata da conoscenze mutevoli ed in continua evoluzione. Per comprendere il senso che gli attori danno alle loro azioni, per interpretare le loro interazioni, per individuare gli oggetti di valore, per seguire i flussi di conoscenza all'interno di una pratica è necessario avere una contezza quanto più ampia ed approfondita delle pratiche che si osservano. Lo studio dei lavori sulla Carta dei Servizi che si è avuto modo di osservare direttamente non può prescindere dall'inquadramento del tema in un contesto generale (per arrivare progressivamente alla descrizione dei contesti specifici nei quali le pratiche hanno avuto luogo) e dall'esposizione degli episodi più rilevanti che hanno portato tale artefatto in ingresso ai Consigli di Facoltà descritti. La ricostruzione delle pratiche non osservate direttamente è stata resa possibile sia dal racconto che gli attori coinvolti ne hanno fatto nel corso delle interviste e nell'ambito di colloqui informali tra colleghi a cui si è avuta la possibilità di partecipare, sia attingendo ai documenti istituzionali o informali che ancor prima di iniziare l'etnografia avevo avuto modo di studiare.

2004-2005, Facoltà

Della “idea” di Carta dei Servizi in Facoltà si inizia a parlare in un periodo di grande fermento organizzativo in occasione delle celebrazioni di un importante anniversario della istituzione dell'organizzazione. Il momento che segna l'inizio dell'istituzionalizzazione dell'idea all'interno dell'organizzazione e della formalizzazione delle pratiche ad essa associate si può far coincidere con l'avvio dei lavori di una commissione specificamente costituita, a partire da fine 2004, composta da membri della Facoltà di riconosciuta esperienza nelle pratiche dell'organizzare o dotati di specifica expertise nelle materie affini alle tematiche del NPM, con l'incarico di redigere una proposta di Carta dei Servizi da sottoporre all'attenzione del Consiglio di Facoltà.

La commissione inizia i lavori articolandosi informalmente in sottogruppi, dalla composizione variabile, con il compito di elaborare e redigere proposte su particolari aspetti della Carta secondo uno schema concordato all'inizio da tutti i membri. Stralci del lavoro vengono di volta in volta condivisi in diverse sedi di discussione e confronto, dove eventuali specifici portatori di interesse (uffici di dipartimento, studenti, funzionari amministrativi, etc.) vengono coinvolti attraverso audizioni e consultazioni.

Dopo numerosi passaggi nella commissione e negli altri organi di governo della Facoltà (commissione didattica, gruppo di coordinamento e monitoraggio dei corsi di laurea, etc.), la Carta dei Servizi viene approvata nel Consiglio di Facoltà del novembre 2005, in tempo per entrare

formalmente in vigore nell'anno della celebrazione dell'anniversario della Facoltà. In tale occasione ne vengono inoltre stampate, in "veste editoriale", diverse copie.

La "Carta dei servizi" diventa una pratica dell'organizzazione oggetto di studio in occasione dei lavori di preparazione alle celebrazioni di un anniversario particolare dalla istituzione della Facoltà. E' dunque in questo contesto che si determina la "finestra di opportunità" che consente all'idea di entrare nell'organizzazione e di iniziare il processo di traduzione, prima ancora che in pratica, in idea e bagaglio concettuale propri e specifici dell'organizzazione. I mesi precedenti all'anno accademico della celebrazione sono infatti caratterizzati da un notevole impulso degli organi di governo e di rappresentanza della Facoltà nelle varie articolazioni (Preside, Comitato amministrativo, Consiglio di presidenza, Consiglio di Facoltà, Consigli di corsi di laurea, Consigli di dipartimento, etc.) alla produzione di documenti ed alla preparazione di lavori ed eventi celebrativi quali il volume divulgativo sulla storia della Facoltà, le collane editoriali con la raccolta di studi ed interventi di alcuni docenti distintisi particolarmente nel campo scientifico o politico, economico e sociale, l'inaugurazione dell'a.a. con *alumni* "mediatici" ed altre occasioni di celebrazione (convegni, eventi di comunicazione con la stampa, etc.).

La Facoltà studiata, per le sue caratteristiche e per la formazione dei suoi membri, si contraddistingue per il possesso di conoscenze "proprie" attinenti alle tematiche da cui l'idea di Carta dei servizi procede, un sapere di partenza diffuso tra i suoi attori che ha consentito all'idea della Carta dei Servizi di intraprendere il viaggio all'interno dell'organizzazione. In tale contesto, trova terreno fertile e possibilità di "attecchire" una conoscenza che viaggiando e provenendo da altri contesti (secondo la traiettoria descritta in Czarniawska 1995) viene portata in Facoltà da una comunità di attori che la innestano sulla base di preesistenti conoscenze affini ereditate dall'influenza del bagaglio concettuale del NPN sugli ambiti culturali e scientifici nei quali si muovono la maggior parte dei docenti della Facoltà. Tale comunità è organizzata informalmente intorno ad alcune figure cardine della vita organizzativa a cui sono riconosciuti rilevanza scientifica nelle rispettive aree di riferimento e soprattutto il prestigio ed il "peso organizzativo" conseguenza della preminente posizione relazionale nei confronti degli altri attori maturata grazie a incarichi istituzionali di rilievo anche in altre Amministrazioni dello Stato. Tra tali attori fa da "detonatore" all'idea di Carta dei Servizi per la Facoltà un docente al rientro nell'organizzazione dopo un lungo periodo a cui viene affidata la presidenza della commissione sull'elaborazione della Carta. Intorno al docente orbitano una serie di altre figure (sia con analoghe esperienze in altre amministrazioni, sia con in generale una particolare predisposizione e interesse alla partecipazione alle pratiche dell'organizzare) interessate ad affermare all'interno della Facoltà principi, valori e pratiche mutuati da altri contesti, che fanno riferimento a quel bagaglio concettuale attribuibile al NPM ed in particolare alla sua declinazione specifica all'interno del contesto delle *Higher Education Organizations* al cui dibattito scientifico alcuni docenti della Facoltà partecipano.

Il quadro all'interno del quale l'idea di Carta dei servizi trova terreno fertile per diventare una pratica organizzativa, oltre a quello delle celebrazioni dell'anniversario, è quello di una più generale tendenza che a partire da quegli anni la Facoltà va consolidando e progressivamente sviluppando, ovvero quella della razionalizzazione delle attività legate alla didattica, alla ricerca, all'organizzazione ed ai servizi, che si esprime attraverso la predisposizione di una serie di documenti di proceduralizzazione, di sistemi di valutazione e ripartizione delle risorse, di set di indicatori, di database per la documentazione delle attività, di sistemi di *repository* di prodotti della conoscenza. Le pratiche a cui danno luogo tali lavori, potenzialmente aperte a tutti i membri della Facoltà, sono agite prevalentemente solo da una parte di essi, che nel corso dell'etnografia è stato possibile stimare in non più del 15% - 20% del totale dei membri (da coloro cioè che gli stessi membri dell'organizzazione a volte identificano come "i big della Facoltà"), da quegli attori cioè che partecipano in modo attivo e diretto al "*policy making* organizzativo".

Adottando l'idea di Carta dei Servizi, dunque, la "comunità di *policy maker*" dell'organizzazione fa in modo che uno specifico gruppo di lavoro (una commissione con una composizione che ricalca la comunità informale che già da tempo andava occupandosi del tema e di altri affini al NPM) sia incaricato di occuparsene formalmente e che il Consiglio di Facoltà, e dunque la sede di maggior visibilità e partecipazione dell'organizzazione, sia investito del problema. L'istituzione della commissione sancisce il passaggio della Carta dei Servizi da idea e bagaglio di conoscenze teoriche a pratica di lavoro. Quando un'idea ed un bagaglio di conoscenze in viaggio entrano in una organizzazione attraverso una finestra di opportunità non è detto che vi attecchiscano. Nel caso della Facoltà studiata la Carta dei Servizi non solo si è subito consolidata in idea con caratteristiche proprie e specifiche, ma ha intrapreso una sorta di viaggio all'interno dell'organizzazione stessa che nel tempo ha trasformato e ritrasformato l'idea di partenza in pratiche e artefatti in continuo divenire.

Nella prima fase, le pratiche legate alla Carta sono essenzialmente pratiche di studio di soluzioni organizzative da introdurre, di raccolta e di generalizzazione di esperienze di servizio ritenute esemplari, di mediazione nella scrittura del testo. La conoscenza che circola è una conoscenza ancora molto legata alla idea iniziale di Carta, che però va progressivamente contaminandosi con la conoscenza esito delle esperienze dell'organizzazione e dei contributi propri portati dai suoi membri.

A fine 2005, il Consiglio di Facoltà approva la Carta dei Servizi che entra in vigore. L'idea è stata tradotta, la "scatola nera" ha funzionato, il bagaglio di conoscenze associato alla Carta dei Servizi è diventato un oggetto ed insieme un sistema normativo del lavoro nell'organizzazione. terminate le pratiche relative alla ideazione ed alla scrittura, è il momento (dovrebbe...) delle pratiche di applicazione e monitoraggio della Carta.

2006-2007, Facoltà

La Carta dei servizi nella versione approvata dal Consiglio ed in vigore è la raccolta di un insieme di comportamenti consolidati e condivisi da gran parte degli attori dell'organizzazione, che gli stessi autori del documento nel suo incipit definiscono "buone pratiche" (attingendo anche in

questo caso al vocabolario del NPM e della “Qualità totale”). Da questo punto di vista la Carta ha lo scopo di standardizzare alcune modalità di lavoro in Facoltà (soprattutto di quelle legata alla didattica ed all’organizzazione, o comunque in generale di quelle con rilevanza verso i portatori di interesse esterni) anche al fine di “proceduralizzare alcuni servizi offerti” e di favorire processi di isomorfismo organizzativo. Con la Carta dei Servizi, inoltre, gli estensori introducono anche una serie di aspetti mutuati dalla loro esperienza extra-organizzativa e da specifici approfondimenti scientifici maturati in materia di NPM. Da questo punto di vista alcune formulazioni della Carta dei Servizi sono chiaramente più vicine al livello di idea, di principio e di auspicio piuttosto che di dispositivo normativo maturo per diventare non solo vigente ma anche “vivente”. Da una relazione del 2007 sull’attuazione della Carta si evince che, sebbene a distanza di molti mesi dall’approvazione, le previsioni mutate dalle cosiddette best practices interne all’organizzazione siano quelle che hanno più comunemente trovato applicazione; gli aspetti derivati invece dalle esperienze esterne all’organizzazione sono stati quasi interamente disattesi, sono rimasti lettera morta senza che nemmeno coloro che direttamente ne avrebbero dovuto usufruire (gli studenti) ne sollecitassero l’applicazione.

In questo frammento, che ricostruisce alcune notizie ed informazioni raccolte nel corso di interviste e colloqui con docenti nonché attraverso la lettura di verbali di consigli di dipartimento e di facoltà in cui venivano segnalate diverse inadempienze, appare evidente che la Carta dei Servizi è stata emanata, ma che a tale emanazione non è corrisposto un effettivo processo di apprendimento organizzativo. Terminata la fase di scrittura e di approvazione, la Carta dei Servizi ha in un certo senso smesso di essere pratica ed è rimasta meramente un documento, una sorta di artefatto finito e “chiuso”, nel quale vengono elencati una serie di principi e di “desiderata”, e dal quale al più scaturiscono pratiche che sono agite solo da un ristretto numero di attori. Tali attori sono infatti prevalentemente coloro che si sono direttamente spesi per la sua introduzione, o gli stessi artefici delle *best practices* formalmente recepite nella Carta dei Servizi. Il sistema normativo, oltre a non incidere sostanzialmente sulle pratiche, non trova nemmeno grande riscontro da parte dei presunti “utenti” destinatari, gli studenti, per i quali la Carta ancora in questa fase sembra di fatto un “oggetto misterioso”. La Carta dei Servizi, d’altra parte, non è stata l’esito di una loro rivendicazione, ma il portato di altre logiche e di altri meccanismi, una sorta di documento “*octroyé*” vissuto forse per questo con distacco ed indifferenza.

2008-2009, Facoltà

La Carta dei Servizi sparisce dagli ordini del giorno del Consiglio, del monitoraggio non si ha notizia, diventa persino difficile reperirla (“difficile”, così è stato definito nei colloqui informali con gli attori, in realtà nell’esperienza diretta mi è risultato impossibile; esaurita infatti la diffusione iniziale, della Carta non vi è stata traccia per molto tempo neanche nel sito internet). L’ultimo punto della Carta prevedeva un termine di diciotto mesi dalla sua prima approvazione (avvenuta a fine 2005) per la revisione da sottoporre nuovamente al Consiglio di Facoltà, ma tale riferimento temporale viene superato senza che la questione dell’aggiornamento venga posta. Solo ben oltre il termine fissato viene costituita una commissione a cui viene attribuita “la valutazione complessiva dell’esperienza di vigenza della Carta dei Servizi” e la possibilità di

formulare delle proposte di aggiornamento e revisione da presentare al Consiglio. Della commissione fanno parte prevalentemente gli stessi attori (nonché lo stesso presidente) coinvolti nella prima fase “costitutiva”, ma il contesto in cui le pratiche si situano è radicalmente cambiato. Infatti, sono questi i mesi in cui nell’organizzazione “piombano” dall’esterno alcuni temi e categorie concettuali, alcune altre “conoscenze” di derivazione del NPM, non più come idee spontaneamente raccolte dai suoi attori ma come norme e criteri per la valutazione introdotti per legge; sono questi i mesi in cui in un certo senso aumenta anche la conflittualità nella gestione delle varie componenti dell’organizzazione; sono questi i mesi in cui alcuni aspetti affrontati dalla Carta dei servizi, anche in modo marginale, assumono tutt’altro rilievo e visibilità all’interno dell’organizzazione.

Come in occasione della prima stesura, la commissione lavora in sottogruppi che affrontano ed approfondiscono specifici aspetti sui quale poi si riferisce al coordinatore. Ai lavori dei sottogruppi partecipano anche docenti non formalmente parte della commissione, ma di fatto appartenenti a quel “giro” di attori più attivi nell’ambito delle pratiche dell’organizzare. Gli attori protagonisti già della prima introduzione della Carta, in questa fase tendono ad impostare la revisione in senso evolutivo, estendendo cioè gli aspetti normativi e la pervasività delle regole e degli standard introdotti. Le conoscenze relative alla Carta dei Servizi vengono scambiate anche in sedi organizzative diverse dalla commissione (consigli di dipartimento e di corso di laurea, commissioni varie, segreteria didattica, etc.) in cui i relativi “portatori di interesse” invece premono per introdurre limitazioni. C’è infine un’altra tipologia di attori che interviene in questa fase, quella degli studenti attraverso i loro rappresentanti, che timidamente si affaccia alle pratiche legate alla Carta dei Servizi con una partecipazione orientata sia alla riformulazione di alcuni punti del documento, sia al monitoraggio di alcuni aspetti disattesi ed alla conseguente rivendicazione della piena attuazione di quanto già vigente. E’ questa cioè una fase in cui i rappresentanti degli studenti per la prima volta sembrano accorgersi della Carta, anche se di fatto dovrà passare ancora del tempo prima che possano incidere sul corso delle pratiche.

Il mutato contesto, ed in particolare la constatazione dei limiti dell’esperienza di applicazione, contribuisce al riemergere delle conoscenze legate alla Carta. La Carta dei servizi da artefatto “chiuso” ritorna ad essere una pratica di rielaborazione e riscrittura di norme, una pratica di apprendimento aperta alla circolazione di nuove conoscenze che si mischiano a quelle già presenti in un continuo processo di trasformazione e creazione di nuova conoscenza (Gherardi, Nicolini 2004).

Nonostante la rete di soggetti coinvolti in questa fase si sia estesa, gli attori con una posizione centrale nella pratica sono gli stessi che l’hanno portata originariamente all’interno dell’organizzazione. E’ cioè sempre ad un ristretto numero di soggetti che fanno riferimento gli altri attori, sono essi i principali “manipolatori” degli oggetti che circolano nella pratica, che fanno sì che il lavoro di riscrittura della Carta sia incrementale e non ricominci dall’inizio, che mediano tutta la conoscenza che fluisce nella pratica.

Da questo punto di vista tali soggetti sono sia apportatori di quella conoscenza che si è sedimentata in procedure e norme sia di quella conoscenza che è rimasta in un qualche modo personale ed incorporata negli attori. Oltre alle bozze della Carta nelle sue varie versioni, agli appunti ed alle email circolate, alle note sul monitoraggio ed alle relazioni tra gli attori cristallizzate nei verbali delle riunioni,

c'è tutta una conoscenza ereditata dall'esperienza delle pratiche sin dall'introduzione dell'idea originaria, una conoscenza che permette al processo di apprendimento organizzativo di dipanarsi in modo lineare, senza involuzioni e bruschi cambi di direzione. Gli attori presenti nelle pratiche sin dall'inizio rappresentano in un certo senso una sorta di fattore di inerzia della conoscenza sulla Carta dei Servizi, consentendone una relativa stabilità in grado di resistere ai venti delle nuove conoscenze o canalizzando tali correnti in percorsi già delineati.

Più che gli attori umani cambiano gli oggetti coinvolti nella pratica. L'oggetto più "ingombrante" è la stessa Carta dei servizi nella sua elaborazione iniziale che viene sottoposta a revisione. In questa fase sono molto meno determinanti, rispetto alla sua prima elaborazione, gli aspetti più strettamente legati alla teoria ed al bagaglio di concetti del NPM. Oggetti rilevanti coinvolti nell'interazione sono invece le relazioni di monitoraggio sull'attuazione della Carta, le segnalazioni di inadempienze nei servizi, le proposte di emendamento giunte alla commissione. Oggetti emergenti sono anche i dispositivi normativi arrivati dall'esterno dell'organizzazione, come ad esempio la nel frattempo predisposta "Carta dei diritti e dei doveri degli studenti dell'Ateneo" ed ancor più gli indicatori ed i sistemi di valutazione e *benchmarking* introdotti dallo stesso Ateneo e dal Ministero.

Facoltà, i lavori della commissione sul monitoraggio della Carta dei Servizi nel corso del 2009

Il lavoro di revisione si spalma nel tempo in riunioni informali e scambi di emendamenti via email, i destinatari della Carta (gli studenti) vengono consultati anche al di fuori delle sedi previste, la conoscenza che circola non è più fatta di principi generali ma dell'esperienza di vigenza della Carta, è una sorta di conoscenza "per differenza" tra quanto previsto e quanto verificatosi effettivamente nell'applicazione. Nei lavori in commissione e nelle altre sedi di confronto, docenti e studenti portano in discussione i punti che vivono come più controversi. Anche per i temi sui quali i medesimi attori inizialmente avevano sottovalutato le possibili conseguenze di specifici provvedimenti della Carta, vengono poste questioni interpretative di norme già esistenti per scongiurare applicazioni ritenute "restrittive" dagli opposti interessi. Il frutto degli incontri, formali ed informali, ovvero la formulazione in successione delle revisioni dei vari punti della Carta, viene continuamente fatto circolare, soprattutto tramite posta elettronica, in un incessante lavoro di rimbalzo delle conoscenze che per quel che riguarda alcuni aspetti specifici e tecnici (intervalli di tempo in cui fissare appelli, date presentazione e pubblicazione del programma dei corsi, etc.) vede partecipare anche attori non direttamente coinvolti fin a quel momento nelle pratiche (quali funzionari della segreteria didattica, di alcuni uffici di Ateneo, etc.).

Il contesto nel quale la pratica di rielaborazione della Carta si situa è dunque radicalmente mutato rispetto a quello in cui si era avvenuta la prima pratica di scrittura. Gli attori coinvolti sono più numerosi, gli oggetti sono diversi ed in alcuni casi esito di stratificazioni di conoscenza (come nel caso delle diverse versioni della Carta e delle rielaborazioni che si susseguono nei lavori della commissione per la revisione).

Cambiando il contesto in cui le azioni si situano cambia dunque la pratica. In questa fase si può dire che la revisione e l'applicazione della Carta siano una sola pratica, nel senso che in occasione dei lavori sul testo le stesse pratiche legate all'applicazione guadagnano maggiore centralità e partecipazione.

In occasione della prima stesura l'apprendimento è consistito nel processo di trasferimento dei principi tratti dal NPM e da esperienze analoghe di introduzione della Carta in altri contesti amministrativi in un documento ed un sistema normativo specifico per la Facoltà. La traduzione è avvenuta innestando la conoscenza teorica proveniente dall'esterno dell'organizzazione su conoscenze preesistenti nella Facoltà. In occasione della seconda stesura, invece, dopo un lungo tempo in cui il processo di apprendimento organizzativo è apparso bloccato, esso riprende per "ridefinizione del problema" (Gherardi, Lippi 2000). Quando gli attori protagonisti della prima introduzione si rendono conto che la Carta è rimasta solo un documento, che le pratiche ad essa legate vanno esaurendosi, quando è evidente che il sistema normativo introdotto non incide sulle altre pratiche e che è rimasto un oggetto inerte, essi pongono la questione della revisione riavviando le pratiche. Non appena le conoscenze legate alla Carta ricominciano a circolare con maggiore intensità, ad avviarsi non è solo la pratica di revisione del testo, ma tornano a popolarsi di attori ed oggetti anche le pratiche di applicazione e monitoraggio del sistema vigente. Da una parte i "fautori della prima ora" della Carta trovano immediatamente visibilità e spazio per consolidare la loro azione a sostegno del documento, dall'altra vengono in rilievo in modo più evidente i comportamenti "recalcitranti" e le resistenze sia degli attori umani sia dei non umani (Landri 2000). I primi attraverso l'indifferenza, il sarcasmo, la superficialità, in alcuni casi la sfida, i secondi attraverso la rigidità degli atti, dei documenti, dei verbali da manipolare per la revisione.

La seconda elaborazione del testo della Carta, rispetto alla prima stesura, si configura come un processo di apprendimento molto più complesso perché non si sviluppa più in modo lineare, ma è l'esito di "energia" e conoscenze che alcuni attori apportano ed altri sottraggono (Landri 2000), di contributi sostanziali o di meri adempimenti formali, di azioni di sviluppo e di azioni di contrasto. La conoscenza che circola si configura sempre di più come conoscenza pratica piuttosto che conoscenza teorica, alcune sue espressioni diventano obsolete e vengono scartate, altre vengono valorizzate, ulteriore conoscenza entra nelle pratiche dall'esterno, sempre nuova conoscenza viene creata.

La revisione della Carta tarda ad arrivare, passano alcuni mesi senza che siano fatti sostanziali passi in avanti nella revisione del testo, anche se i membri più attivi della commissione, approfittando del vuoto nuovamente lasciato dall'affievolirsi delle interazioni e della partecipazioni degli altri attori, preparano per intanto una versione di fatto estensiva della Carta e del sistema normativo associato, continuando in un certo senso il lavoro di traduzione delle idee e dei principi iniziato anni prima.

I Consigli di Facoltà nel frattempo si susseguono senza affrontare la questione Carta dei Servizi in modo specifico, ed anche laddove nel Consiglio di Facoltà e nelle altre sedi organizzative viene fatto riferimento al mancato rispetto di procedure, a comportamenti non conformi o negligenti nei

confronti degli studenti, assai raramente e superficialmente si cita la Carta. Se capita di dover ribadire raccomandazioni o dare indicazioni in merito alla gestione di alcuni servizi, anche se tali riferimenti rientrano tra quelli previsti della Carta non ne viene data esplicita evidenza.

I lavori di revisione si protraggono nel tempo, anche per la difficoltà di sciogliere alcuni nodi intorno ai quali gli attori continuano a discutere ed a scambiarsi note senza trovare una mediazione. I meccanismi di condivisione della conoscenza sembrano bloccati, gli attori rimangono sulle loro posizioni. E' come se ad un certo punto la conoscenza che alimenta le pratiche di lavoro sulla Carta dei Servizi, pur continuando a circolare all'interno di esse, rimanesse sostanzialmente immutata. Nessuna nuova conoscenza viene cioè creata e messa in circolo, gli oggetti, le note e i documenti incorporano sostanzialmente una conoscenza ormai stabilizzata, ma non per questo condivisa e dunque cristallizzabile in un artefatto finito. Le pratiche legate alla Carta sono progressivamente svuotate di partecipazione ed interazione.

Settembre 2009, Consiglio di Facoltà

Dopo diversi mesi, senza nessun evento o motivo scatenante, se non uno "spazio" in un ordine del giorno e la volontà dei pochi rimasti ad occuparsi della Carta (il nocciolo duro della commissione per il monitoraggio e la revisione), la questione viene messa in agenda di un Consiglio di Facoltà. La dicitura in oggetto, "monitoraggio e approvazione della Carta dei Servizi" tradisce un implicito ottimismo riguardo agli esiti della trattazione della questione in agenda.

L'esperienza maturata nell'osservazione etnografica del Consiglio di Facoltà permette di rilevare che la formula utilizzata "monitoraggio e approvazione" è sì "ottimistica", ma non è il frutto di una sottovalutazione della questione, considerata alla stregua di un automatismo e di un mero adempimento burocratico, bensì è il frutto di una scelta ben precisa, volta a minimizzare l'enfasi sulla Carta dei Servizi, con l'intento di concorrere in questo modo ad agevolarne l'approvazione. Per i partecipanti al Consiglio meno informati viene in un certo senso fatta passare la conoscenza che la Carta sia un prodotto già consolidato, frutto di un confronto di posizioni molto lungo ed articolato, e che dunque non necessita di particolari approfondimenti. Tale osservazione è avvalorata dalla constatazione della posizione in cui la questione viene collocata, in fondo all'agenda, dopo la valanga iniziale di comunicazioni e approvazioni formali, dopo le questioni al centro dell'ordine del giorno a cui invece viene data maggiore enfasi, ...e soprattutto in una presumibile collocazione temporale in cui di solito notoriamente la maggior parte dei partecipanti al Consiglio sono ormai andati via.

Il giorno del Consiglio, della questione Carta dei Servizi si inizia a discutere dopo oltre tre ore dall'inizio dei lavori ed in pieno orario di pranzo...

Il Preside esordisce parlando della Carta dei Servizi come di un qualcosa di ormai consolidato, ne ricostruisce brevemente la storia dicendo che è in vigore dal 2005, che è una "nota di pregio della Facoltà", che "negli ultimi mesi è stata oggetto di confronto e discussioni animate dalla massima partecipazione", sembrando auspicare e creare le condizioni per una veloce trattazione da parte del

Consiglio... . E invece nonostante l'orario e lo svuotamento di un'assemblea che all'inizio aveva visto ben altra partecipazione numerica, in Consiglio vengono segnalate varie richieste di intervento sia a titolo individuale sia in rappresentanza di dipartimenti, corsi di laurea e di altri raggruppamenti.

La discussione si scatena... in effetti tra coloro rimasti in aula c'è la maggior parte degli attori più coinvolti e più esposti nelle pratiche di organizzazione e di governance della facoltà. Le richieste di approfondimento alla commissione che ha curato la revisione si moltiplicano, ma c'è un problema... il Presidente della commissione che ha avuto l'incarico di monitorare e revisionare la Carta non è presente, il portavoce della commissione (comunque uno dei membri più autorevoli), a un certo punto, messo evidentemente in difficoltà e non aspettandosi una discussione tanto partecipata, è costretto quasi a "giocare in difesa", rimandando genericamente ad elementi di cui è a conoscenza l'assente Presidente, "che ha già affrontato e risolto...". La discussione si allunga, gli interventi imperversano, e si passa dal dibattito sull'approvazione di nuove norme della Carta alla messa in discussione dell'applicazione delle norme già in vigore ed alla richiesta della loro cancellazione. Sembra come se improvvisamente gli attori si fossero accorti (in un contesto ufficiale) della difficoltà di applicazione di indicazioni e norme approvate quasi cinque anni prima... . Le interazioni tra i docenti non si limitano solo agli interventi in plenaria, ma sono anche espressione di contatti, scambi di battute o discussioni animate che avvengono disseminate nella grande aula. Il dibattito si disunisce, si fa difficoltà ad udire gli interventi formali; il vociare - questa volta non distratto, ma focalizzato sulle discussioni dei vari gruppetti sui temi della Carta - quasi si impone; si intensifica anche il lavoro di docenti riuniti in gruppetti su possibili elaborazioni di emendamenti; biglietti e fogli circolano di mano in mano per l'aula, su alcuni punti vengono proposti, discussi e rielaborati in modo incrementale emendamenti a cui lavorano gruppi "a geometria variabile". Si moltiplicano gli oggetti in circolazione nella pratica, con l'entrata in scena di varie bozze della Carta, con singoli articoli o emendamenti, riferimenti a norme di organizzazioni esterne alla Facoltà (ateneo, ministero...). In plenaria, nel frattempo, su nessuno dei singoli "aspetti tecnici" ci si trova d'accordo, il confronto ed il lavoro degli attori che provano a elaborare le sintesi scivola su dichiarazioni ed osservazioni di principio, come quella che "si possa arrivare all'approvazione di una Carta che sia effettivamente applicata e monitorata costantemente" (come se se non si stesse discutendo del suo aggiornamento ma di una vera e propria prima approvazione), e che a tale scopo "si debbano eventualmente prevedere incentivi o addirittura sanzioni"; su questo punto, dopo il breve generale consenso, si passa di nuovo a posizioni molto diverse.

Quando il dibattito stenta tra l'alternativa di approvare un documento dettagliato e pervasivo ma difficilmente applicabile e l'alternativa di disegnare una sorta di Carta "minima", con poche ambizioni ma applicabili e controllabili agevolmente, il Preside riprende la parola per constatare l'impossibilità di un accordo né su un testo complessivo né sui singoli punti fino ad allora discussi, la cui trattazione viene rinviata ad altre sedi di confronto, in vista dell'approvazione della Carta rimandata al Consiglio di Facoltà successivo (ottobre 2009).

In questo frammento si vede la conoscenza che circola nelle pratiche cambiare natura, da conoscenza in qualche modo tecnica e comunque legata all'esperienza delle norme diventa nuovamente conoscenza legata alle idee ed ai principi della Carta, alcuni propongono addirittura richiami a ulteriori temi tratti dal bagaglio

concettuale del NPM. In un certo senso la conoscenza che circola involge nuovamente da conoscenza pratica a conoscenza teorica.

Quello che doveva essere un rapido recepimento della versione estensiva della Carta si è trasformato in una sorta di “Vietnam” che ad certo punto sembra poterne compromettere la stessa permanenza in vigore.

Settembre – ottobre 2009, Facoltà

Tra un Consiglio di Facoltà e l'altro, le reti di pratiche legate alla Carta dei Servizi vedono l'ulteriore intensificarsi della partecipazione e delle interazioni tra gli attori.

Nella pratica entrano nuovi oggetti, come le relazioni presentate da singoli docenti e da attori in rappresentanza di livelli organizzativi quali dipartimenti e corsi di laurea. Le note vengono acquisite dalla commissione incaricata della revisione della Carta in due forme: come fogli di Carta con sopra le annotazioni e gli emendamenti scritti nel corso del Consiglio di Facoltà (e dunque quegli stessi fogli sparsi che si era visto circolare come oggetti nel corso della pratica del Consiglio); come note circolate via email, frutto della elaborazione di emendamenti ed osservazioni successivi al Consiglio. Le pratiche legate alla Carta si sviluppano anche in sedi di confronto con i portatori di interesse (gli studenti, definiti “clienti/utenti della Carta dei Servizi”) quali ad esempio la commissione didattica integrata dai membri della commissione di revisione della Carta, sebbene in tali sedi gli studenti non forniscano ulteriori contributi e sollecitazioni rispetto a quelle emerse nel Consiglio di Facoltà. I membri della commissione, ed in particolare i docenti con un “peso organizzativo” maggiore, si adoperano per portare a fattor comune tutte le istanze presentate, in un lavoro continuo volto a cercare di tenere insieme posizioni contrastanti.

Il testo rielaborato ed emendato viene inviato a tutti i docenti il giorno precedente al Consiglio di Facoltà di ottobre.

Le pratiche in questa fase continuano a vedere la partecipazione prevalentemente degli attori del “nocciolo duro”, di quegli attori cioè che sin dall'inizio avevano portato e messo in circolo l'idea originaria della Carta, animati dalla ferma intenzione di “chiudere” la revisione e sancire una volta per tutte il consolidamento delle pratiche di applicazione della Carta. Tali attori seguono dunque direttamente i lavori di riscrittura, facendosi carico della mediazione dei testi e degli emendamenti. Si lavora sugli equilibri del testo attraverso la simulazione degli impatti che la riscrittura delle norme, nelle varie sfumature, può provocare sulle altre pratiche, nonché sull'atteggiamento degli attori e dei gruppi che avevano presentato istanze di modifica. La conoscenza che circola nella pratica è in questa fase una conoscenza lontana dall'idea che anni prima era entrata nell'organizzazione, è ora conoscenza fatta di esperienza maturata nel corso degli anni, è conoscenza che in parte è stata codificata in scrittura o revisione di procedure e norme, in parte è “conoscenza personale” degli attori che vi hanno partecipato più intensamente. E' questa ultima una conoscenza in questa fase centrale, in cui viene in rilievo il sapere organizzativo di alcuni attori, acquisito in anni di lavoro in Facoltà, che si fanno carico della preparazione finale del testo, includendo in modo simbolico o sostanziale le varie istanze ricevute (con particolare riguardo a quelle ritenute di maggior peso relazionale...) e puntando anche su alcuni aspetti “tattici”, come ad esempio quello di diffondere il testo esito

della revisione della Carta a tutti i membri dell'organizzazione, ma in tempi molto a ridosso del Consiglio, in modo tale da poter far valere l'ampia diffusione senza in sostanza permettere un'agevole verifica del testo. A riguardo, anche la nota di accompagnamento alla Carta allude ad un testo presentato come "frutto di ampia consultazione, che ha tenuto conto pienamente delle indicazioni ricevute". D'altra parte il Consiglio precedente ha visto già un'ampia discussione, e nei casi del genere quando una questione ritorna al Consiglio successivo è quasi sempre per una discussione "leggera" e per un'approvazione veloce. Anche per questo tema e per questo Consiglio, dunque, ci si aspetta un destino analogo, e tanto per essere sicuri la collocazione nell'ordine del giorno è nuovamente al fondo, dopo la trattazione di altre questioni evidentemente più centrali e soprattutto presumibilmente, ancora una volta, più che a ridosso dell'ora di pranzo.

Ottobre 2009, Consiglio di Facoltà

Nel Consiglio di Facoltà tra i punti di maggior rilievo dell'ordine del giorno c'è, così come viene riferito dal Preside "l'approvazione della Carta dei Servizi".

Nonostante il reiterato implicito ottimismo della formulazione "approvazione..." prevista in agenda, ci sono alcuni elementi che fanno intuire che l'approvazione della Carta, o meglio il suo esame da parte del Consiglio ai fini dell'approvazione, non sarà di certo un puro esercizio formale che darà vita ad un oggetto finito, ma soltanto un episodio, una trama, della complessa rete di pratiche organizzative legate alla Carta dei Servizi avviate da tempo all'interno della Facoltà. La supposta approvazione definitiva della Carta si rivelerà alla fine soltanto un'ulteriore rilavorazione di un artefatto ancora proteiforme e "aperto". Per inquadrare meglio la specifica pratica di trattazione della Carta ed il contesto in cui si situa, è opportuno seguire il filo degli eventi del Consiglio, almeno per sommi capi, sin dal suo inizio.

A tal riguardo è utile fare cenno anche al luogo che ospita i lavori del Consiglio, una grande aula "a fossato" più larga in cima, dove sono situate anche le porte di ingresso, di qualche metro più stretta al fondo, dove è collocato il panel con il Preside ed i suoi collaboratori. I banchi sono del tipo fisso e collegati gli uni agli altri per file interrotte da alcuni corridoi, elemento che condiziona in parte la pratica perché il più delle volte gli attori che intendono intervenire nella discussione preferiscono non spostarsi dal proprio posto (operazione che renderebbe necessario lo spostamento anche degli altri seduti sulla stessa fila) per andare a parlare al microfono presente sul tavolo del Preside, ma semplicemente alzarsi e tentare di parlare a voce il più udibile possibile (operazione difficile, visto il vociare di cui tra un po' si dirà...). L'ampiezza dell'aula che ospita i lavori permette infatti che al suo interno, oltre alla discussione ed agli eventi "ufficiali" possano aver luogo anche interazioni e scambi di conoscenza e di oggetti tra gli attori riuniti in gruppetti dislocati negli spazi, in un continuo sovrapporsi con le voci e gli interventi al microfono o comunque di quella espressione del dibattito principale.

Il Consiglio di Facoltà ha inizio alle ore 11:00, il Preside dà avvio ai lavori con la lettura delle comunicazioni mentre l'aula va riempiendosi lentamente in quanto molti docenti come di consueto saltano l'apertura e le formalità iniziali del Consiglio, mentre altri docenti, pur giunti nei pressi dell'aula, indugiano prima di entrarvi distratti da altri richiami. In effetti oggi si avverte che è una giornata particolare, il grande atrio centrale su cui si affacciano le porte dell'aula è attraversato da un rumore di fondo più intenso del solito, con alcuni "colpi" più netti che di tanto in tanto squarciano il tappeto sonoro della Facoltà. I docenti parlano tra di loro, si consultano su quanto stia succedendo, alcuni chiedono delucidazioni agli studenti, insolitamente più numerosi del solito nei pressi dell'aula del Consiglio. I rappresentanti degli studenti con diritto di partecipazione ai lavori non sono invece per il momento al completo come di solito avviene. E questo è un elemento inconsueto rispetto alle altre mattine in cui si svolgono i Consigli di Facoltà, l'assenza nell'aula di parte dei rappresentanti degli studenti, di solito i primi a prendere posto a ranghi compatti. I rappresentanti presenti, comunque, si collocano come al solito nella posizione di maggiore centralità relativa negli spazi dell'aula, in basso al centro, negli immediati pressi del tavolo a cui siedono i coordinatori del Consiglio, Preside, Vice Preside, Segretario e un altro membro del Consiglio di presidenza. Progressivamente, comunque, anche i docenti che avevano indugiato all'esterno e quelli nel frattempo "giunti da altre pratiche", iniziano a prendere posto in modo più regolare, ricalcando "l'occupazione degli spazi" di sempre.

Dopo i primi 20 minuti di comunicazioni la situazione è questa: i rappresentanti degli studenti (ancora non al completo) occupano i banchi in basso al centro, i docenti invece si collocano prevalentemente alla destra ed alla sinistra dell'aula e comunque in posizioni tendenzialmente in alto e lontano dal tavolo dei coordinatori dell'assemblea. L'occupazione degli spazi ricalca quella consueta di tutti i Consigli di Facoltà, con attori aggregati nelle solite posizioni in grandi gruppi che richiamano prevalentemente le appartenenze alle comunità nelle quali ci si cimenta nelle pratiche dell'organizzare (dipartimento, consigli di corso di laurea, o commissioni particolari). Stazionando nel fondo dell'aula, colgo uno scambio di battute a proposito della Carta. Un gruppo di cinque docenti si scambia osservazioni sull'ordine del giorno. Per la precisione due attori chiedono agli altri notizie circa l'ordine del giorno che non hanno avuto modo di leggere, e gli altri rispondono a proposito della questione più importante in Agenda (quella posta al centro dell'ordine del giorno che verrà esposta in seguito e che anticiperà la trattazione della Carta), ed ancor più sbrigativamente facendo riferimento all'approvazione della Carta dei Servizi, che sembra essere data per scontata e sulla quale non vengono fatti grandi commenti. L'orientamento che si coglie, comune anche ad altri gruppetti che popolano le retrovie dell'aula, è chiaramente quello di puntare ad una discussione che non si trascini troppo a lungo.

Nel frattempo, il rumore di fondo era continuato a crescere tanto da rendere necessaria la chiusura delle porte dell'aula nella quale si stava tenendo il Consiglio, porte di solito lasciate aperte, e per la verità piuttosto frequentemente attraversate in entrata ed uscita da quella porzione di docenti irrinunciabilmente "iperattivi".

Il rumore entra come "attore" nella pratica del Consiglio proprio nel momento in cui, quando ci si rende conto che non si riesce più a sentire neanche la pur amplificata voce del Preside, questi indica agli addetti di supporto ai lavori dell'assemblea (personale tecnico-amministrativo) di chiudere le porte e di verificare le ragioni della confusione proveniente dall'esterno. Il rumore entra anche come argomento delle varie discussioni che hanno luogo parallelamente alla "rappresentazione principale" nei diversi raggruppamenti di attori sparsi per l'aula.

I lavori del Consiglio sono nel frattempo entrati nel vivo, dopo le comunicazioni e le questioni formali, il Preside e alcuni degli altri docenti presenti in assemblea interagiscono attraverso interventi in plenaria. Nelle discussioni “parallele” intanto, inizia a circolare l’informazione che il forte rumore proveniente dall’esterno dell’aula è dovuto ad una protesta per una raccolta di firme degli studenti su un tema di cui il “management della Facoltà” non ha tenuto conto. Dal rumore di fondo, sempre più forte, emergono ora delle chiare rivendicazioni amplificate da megafoni. Ormai è evidente, c’è una contestazione in atto, ed una sorta di corteo, o comunque un folto numero di studenti “in agitazione”, sta muovendo verso l’aula del Consiglio.

Il Preside a questo punto, nell’impossibilità di continuare i lavori per il frastuono insormontabile, chiede di intimare agli studenti di ritirarsi in buon ordine. Ad attivarsi ed a uscire dall’aula usano alcuni docenti con una particolare e sperimentata predisposizione ed esperienza nel confronto con gli studenti, ma nonostante il loro impegno non si riesce a trovare una mediazione, ed anzi alle richieste di entrare in Consiglio per presentare le loro argomentazioni, rifiutata dal Preside, alcuni studenti del corteo passano alle vie di fatto e varcano la soglia dell’aula urlando nel megafono e minacciando di occuparla. I richiami del Preside all’ordine ed i tentativi da parte di numerosi docenti e di qualche rappresentante degli studenti di riportare la calma sembrano vani. Vano sembra anche il riferimento del Preside “ad un possibile reato che si starebbe consumando”. La pratica del Consiglio, formalmente interrotta, in questa fase sembra essere un confuso sovrapporsi di voci, di interazioni slegate che determinano una situazione di stallo. Alla fine la conoscenza che la spunta sulle altre in quel momento in circolo nella pratica è il veemente richiamo da parte del Preside e di altri docenti alla “tradizione democratica dell’organizzazione, al suo essere luogo di confronto delle idee in un quadro di regole, e l’apertura a qualsiasi ipotesi di cambiamento che avvenga però nelle regole e nel rispetto reciproco, senza atti di forza... “. Tali richiami di fatto cambiano il tipo di conoscenza in quel momento in circolo in una pratica del Consiglio improvvisamente stravolta, in un certo senso elevandone il tono ed il livello. E’ su questa base che, anche membri di solito periferici nelle pratiche del Consiglio, intervengono, in plenaria o nelle sottocomunità che popolano l’aula, richiamando alla sobrietà ed alla necessità di rispettare le regole. Di fronte a questa ferma e diffusa reazione, gli studenti si allontanano dall’aula ed i lavori del Consiglio dopo quaranta minuti di interruzione possono ricominciare formalmente, in teoria esattamente dal punto in cui erano rimasti. Ma nulla sarà più come prima... .

Il rumore, la contestazione, ed il richiamo ad alcuni valori e principi hanno ormai infiammato la pratica del Consiglio (anche se non può esistere la prova contraria che senza quegli eventi i lavori si sarebbero sviluppati in modo meno conflittuale, la sensazione che il corso delle pratiche sia stato influenzato in modo decisivo merita di essere sottolineata) proprio nel momento in cui si deve affrontare una questione legata all’assorbimento ed alla fusione di alcuni corsi di studio, il punto centrale dell’ordine del giorno. Di fatto tale discussione rientra in una rete di pratiche proprie e distinte, su cui ci si dilunga nell’approfondimento in un’altra storia. Qui basti dire che la questione accende una serie interminabile di intereventi e soprattutto di “botta e risposta” tra alcuni attori che ingaggiano pubblicamente una tesa discussione in assemblea. La difficoltà di arrivare a posizioni comuni e condivise, dopo molti interventi, rende possibile una convergenza soltanto sulla presa d’atto della mancanza di una procedura formalizzata per la revisione dell’offerta didattica, sulla quale si concorda di iniziare a lavorare per evitare il riverificarsi di situazioni analoghe.

Tale discussione prende molto tempo, ormai sono le tredici e venti e ci sono ancora molti punti in agenda... . Alcuni di essi vengono velocemente letti dal Preside che al Consiglio ne propone la valutazione solo formalmente, in quanto l'approvazione viene praticamente automaticamente annotata sul verbale dal segretario nella non partecipazione degli attori presenti in aula che sostanzialmente approvano con il silenzio assenso (o più correttamente con il vociare diffuso e non orientato alla pratica della discussione ufficiale). Molti attori (ma non il solito nocciolo duro...) si stanno nel frattempo allontanando, è stato un Consiglio faticoso, se la trattazione dei vari punti continua così, d'altra parte, si va verso una rapida conclusione. In questa fase di fatto alla pratica del Consiglio sembrano partecipare solo il Preside ed il Segretario, in perfetta simbiosi, il primo leggendo con grande velocità, a tratti citando chiaramente le sole parole chiave, il secondo annotando automaticamente a verbale come approvate le varie questioni. Osservando gli altri attori rimasti in aula, si intuisce che alcuni sono disinteressati, e attendono per correttezza la fine dei lavori; altri sono radunati in gruppetti nei quali approfittano per scambiarsi conoscenza riferita magari ad altre pratiche (qualcuno parla di una ricerca, altri di un laboratorio che stanno facendo con degli studenti, etc.); si notano infine dei gruppi nei quali il livello di interazione sembra piuttosto intenso e concitato, anche se non si riesce a cogliere il tipo di conoscenza sulla quale stanno lavorando. Tra questi gruppetti ce ne sono un paio che orbitano intorno ai rappresentanti degli studenti.

Così, quando nel suo leggere a perduto i punti dell'ordine giorno dati automaticamente per approvati, il Preside si sofferma sulla "famosa" approvazione della Carta, ... in assemblea si segnalano numerose richieste di intervento. Evidentemente quel diffuso e intenso interagire all'interno dei gruppi era foriero del riprendere vigore delle pratiche legate alla Carta dei Servizi. La contestazione degli studenti ed il richiamo alle regole, alla tradizione ed ai valori sembrano dunque aver fatto da detonatore non soltanto alla discussione che nell'ordine temporale le ha immediatamente seguite, ma anche alla discussione sulla Carta dei Servizi, alla cui indole e definitiva approvazione si era ancora un volta erroneamente puntato.

Prima ancora di dare voce ai vari interventi, viene data la parola al Presidente della commissione incaricata del monitoraggio e della revisione della Carta, lo stesso attore che già anni prima era stato tra i principali protagonisti della sua prima adozione in Facoltà, lo stesso attore che al Consiglio precedente non aveva potuto partecipare ma che era stato più volte chiamato in causa e citato, lo stesso attore che successivamente era stato uno dei principali referenti della piccola comunità protagonista del lavoro di mediazione tra le diverse istanze proposte. La conoscenza trasmessa con il "solenne" intervento, che riesce a ricanalizzare su un unico tema l'attenzione di gran parte dell'assemblea fino a poco prima distratta, si concentra sulla descrizione della Carta, definita "una promessa di servizi emanata unilateralmente dalla Facoltà, che raccoglie buone pratiche, procedure e consuetudini generalizzate sedimentate negli anni con l'obiettivo di uniformare i servizi offerti dall'organizzazione su standard molto elevati". Nel corso dell'intervento fa inoltre richiamo al "motivo di orgoglio che la Carta, ed i principi e valori di cui è portatrice, deve rappresentare per tutti i membri dell'organizzazione, ed alla necessità di approvare la Carta ed applicarla nella sua interezza, ponendo particolare attenzione agli istituti ed alle norme già previsti ma rimasti lettera morta, anche monitorandone l'attuazione attraverso la messa d'ufficio a verbale di ogni Consiglio di Facoltà". La conoscenza comunicata fa riferimento agli aspetti meno controversi delle pratiche legate alla Carta, ed infatti non vengono mai citati i disaccordi che ne hanno preceduto questa trattazione in Consiglio, insistendo semmai sull'ampia partecipazione e sulla presunta volontà generale di procedere ad una sua integrale e

sostanziale adozione. Il tono, i recenti intensi trascorsi del Consiglio e ... la piena ora di pranzo, sembrano agevolare finalmente l'approvazione del testo presentato. Tuttavia terminato l'intervento di "cotanto relatore" (ipse dixit sussurrato dal fondo dell'aula) sono ancora molti gli attori che richiedono di poter intervenire.....

Ci sono innanzitutto gli interventi dei soliti attori (definiti i "battitori liberi") che in ogni Consiglio non tralasciano di effettuare le loro pubbliche dichiarazioni su molti dei temi ritenuti più rilevanti per la vita dell'organizzazione. Ci sono poi gli interventi dei gruppi la cui partecipazione era stata determinante nel precedente Consiglio, alcuni dei quali, attraverso delle note lette dai portavoce, evidenziano il mancato recepimento di alcune delle loro istanze, sulle quali evidentemente dimostrano di non voler mollare. Nello specifico contesto in cui la pratica si situa sono poi i rappresentanti degli studenti a portare gli interventi più duri e incisivi sulla Carta. Gli studenti in un certo senso si "svegliano" all'ultimo momento utile per incidere sulla pratica probabilmente spinti dagli eventi di giornata e animati da una duplice preoccupazione. Da una parte dalla consapevolezza di avere a disposizione l'ultima occasione per prendere posizione sulla Carta, dall'altra dagli episodi di giornata e dal richiamo alle regole, che evidentemente hanno fatto maturare la forza e la voglia di rivendicarne il rispetto sia da parte degli studenti ...sia da parte dei docenti. In un certo senso sulla veemenza dell'attacco portato dagli interventi degli studenti sulla Carta influisce in modo indiretto anche un'altra dinamica che si è potuta osservare, relativamente allo scontro che c'è stato tra gli stessi studenti al momento delle contestazioni. Alcuni avevano fatto notare ai loro rappresentanti che non si erano fatti portatori dei loro interessi in Consiglio, e di fatto alcuni esponenti del corteo avevano tentato di entrare nell'aula, e quindi di irrompere direttamente nella pratica del Consiglio senza la mediazione dei loro rappresentanti, scavalcandone e praticamente non riconoscendone il ruolo. La stessa azione dei rappresentanti nel mediare tra Preside e contestatori era stata timida, debole e infruttuosa. Molto più di qualcosa sembrava rotto nel meccanismo di rappresentanza e di fiducia tra gli studenti. Probabilmente dunque, il prendere decisamente posizione sulla Carta contestandone molti punti è stata anche una sorta di reazione a tali eventi, un tentativo di risarcimento, nell'auspicio forse di riguadagnare visibilità nei confronti degli altri studenti.

Ed è stato su tale terreno, piuttosto che sugli interventi infondo prevedibili da parte dei consueti attori o da parte dei docenti che avevano visto disattese le proprie richieste, che la pratica di revisione della Carta dei Servizi si è di nuovo arenata. A nulla sono valsi i richiami dei membri della Commissione volti a evidenziare che gran parte delle richieste degli studenti venivano avanzate in quella sede per la prima volta, senza che fossero mai state portate in discussione nelle innumerevoli precedenti occasioni di confronto, che alcuni punti erano stati già abbondantemente discussi e condivisi in precedenza.

Tale svolgimento degli eventi permette di rilevare una caratteristica eminente delle pratiche, ovvero il loro essere orientate in modo determinate dal contesto in cui hanno luogo. Il diverso contesto, ovvero il tempo, il luogo, e le conoscenze in circolo, in cui la pratica si situa, anche a parità di attori coinvolti, è in grado di rendere irriducibili le pratiche a procedure ed eventi ripetibili. La partecipazione e l'interazione in pratica di medesimi attori e medesimi contenuti può quindi dar vita di volta in volta nei diversi contesti ad esiti imprevedibili (Gherardi 2008a).

Ancora una volta tutto il lavoro espresso nelle pratiche della Carta stenta a cristallizzarsi in una conoscenza condivisa, l'oggetto Carta dei Servizi sembra

destinato a rimanere ancora una sorta di “oggetto aperto”, senza una forma precisa e definitiva, in bilico tra mero documento e insieme di pratiche, sospeso tra pratiche di riscrittura e pratiche di applicazione... .

Sono ormai quasi le tre, l'ennesimo rinvio sembra l'unico esito ragionevole ormai possibile, la chiusura dei lavori del Consiglio l'unico modo per mettere fine ad una inconcludente e ridondante discussione ma c'è ancora l'ultimo colpo si scena... .

Il Presidente della commissione riprende la parola e constatando l'impossibilità di raggiungere l'accordo, propone il rinvio della questione, precisando però che visto il disaccordo ormai generale e non solo sui dettagli ed il mancato rispetto dei tempi di revisione previsti (sottolineati per la prima volta), la precedente Carta redatta nel 2005 dovesse intendersi automaticamente decaduta. Di fatto con un voto formale la decadenza della Carta viene sancita dal Consiglio i cui lavori vengono subito dopo conclusi.

La giornata e la pratica organizzativa del Consiglio, di cui si auspicava un andamento diverso, fino a dare nuovamente quasi per scontato che la Carta sarebbe stata “aggiornata ed approvata”, si conclude non soltanto con la sua mancata revisione, ma addirittura con il colpo di teatro della decadenza del vecchio testo.

A questo punto le pratiche legate alla Carta e il relativo processo di apprendimento organizzativo invece che risolversi e concludersi in oggetti di conoscenza chiusi e finiti sembrano di fatto essere cancellati... .

La chiusura formale dei lavori del Consiglio non corrisponde tuttavia ad una chiusura di fatto sia della pratica del Consiglio stesso sia della pratica relativa alla Carta dei Servizi. Nonostante la tarda ora, infatti, sia gli attori che si erano spesi sin dal primo momento per l'introduzione della Carta e poi per la sua revisione in senso evolutivo, sia gli attori che avevano preso parte alla pratica di revisione portando il loro contributo nel corso del Consiglio, continuano ad intrattenersi nei banchi dell'aula per discutere non tanto della mancata approvazione dell'aggiornamento del documento, quanto della decadenza anche del testo precedentemente (che nessuno si aspettava) vigente e quindi in sostanza dell'intero impianto normativo al quale si era lavorato per anni, che nonostante tutto era percepito (almeno dagli attori presenti ancora quell'ora in aula, e quindi presumibilmente in generale tra i più coinvolti nelle pratiche organizzative) come un motivo di orgoglio per la Facoltà. La decadenza della Carta sembra essere vissuta come una sconfitta per tutti, ed i gruppi portatori di interessi e posizioni distinte, che fino a quel momento si erano “affrontati” nel corso dei lavori del Consiglio, si mischiano, gli attori iniziano ad interagire in modo diretto tra di loro, si discute degli eventi che hanno portato a quell'esito, che sembra spiacere a tutti, di reciproche recriminazioni circa le posizioni intransigenti che alla fine si sono rivelate inconciliabili, di previsioni circa il possibile proseguo dei lavori. Gli studenti non ci stanno a passare per i responsabili di un esito da loro stesso impreveduto ed indesiderato. Accusati di essere intervenuti troppo tardi con posizioni e richieste di modifica pretestuose, si difendono dando la disponibilità a mettersi al lavoro per la preparazione di una versione condivisa del documento. I rappresentanti della commissione incaricata della revisione della Carta, invece, sdegnosamente non offrono margini per ulteriori mediazioni, affermando di non voler ricadere in un “defatigante ed inconcludente lavoro”. A cercare di conciliare le diverse posizioni si vedono all'opera i soliti

mediatori, attori con un'ascendente ed un rapporto privilegiato con gli studenti, ma anche con una visibilità ed un peso organizzativo riconosciuti all'interno della Facoltà. Sono loro che fanno la spola tra i diversi gruppetti, riportando le informazioni, le richieste e le aperture, lavorando persino sui foglietti circolati nel corso del Consiglio per dimostrare come con piccole modifiche e integrazioni la proposta di una versione condivisa sia possibile. Sono le cinque di pomeriggio... è comunque chiaro a tutti che la Carta dei Servizi continuerà a riempire le pratiche dell'organizzare della Facoltà ancora per molto tempo... .

I docenti visti all'opera nell'ultima parte del frammento narrativo sono gli attori che gettano le basi per un'ulteriore ridefinizione in termini nuovi del problema che possa riavviare i lavori sulla Carta. Sono loro che da subito pongono le condizioni affinché le stesse modalità di interazioni tra gli attori da conflittuali ritornino ad essere collaborative. In pieno pomeriggio, prima che l'aula si svuoti definitivamente, infatti, è chiaro che l'imprevedibile ed a tutti indesiderato esito degli eventi di giornata, più che cancellare le pratiche legate alla Carta le rimetterà in moto orientandole in modo diverso. Evidentemente, il "colpo di teatro" della non approvazione della revisione e del contestuale decadimento della Carta, piuttosto che essere banalmente il frutto di frustrazione, stanchezza e della constatazione di una inconciliabilità totale delle posizioni, piuttosto che essere l'esito di un processo di apprendimento organizzativo fallito e di una conoscenza che non riuscendo ad essere condivisa viene espulsa dall'organizzazione, sembra essere invece un'ulteriore manifestazione di quella conoscenza legata all'abilità di gestire situazioni organizzative complesse, di orientare i meccanismi di creazione di senso, di forzare la circolazione di determinati tipi di conoscenza all'interno delle pratiche. Una forma di sapere esperto detenuto dagli attori che si conferma determinante nelle pratiche legate alla Carta.

Novembre 2009, Facoltà

Passano infatti pochi giorni e tali attori si riprendono anche formalmente il centro della pratica di revisione della Carta. Bastano pochi ritocchi per andare incontro ad alcune osservazioni emerse nel precedente Consiglio, alcune simboliche concessioni agli studenti (che dopo le emotive forzature del Consiglio sono ridotti a più miti consigli dalla decadenza della Carta che li priva di uno strumento comunque utile per i loro interessi), delle riformulazioni più generiche, ed il testo è pronto per il nuovo Consiglio.

Molto rumore per nulla, in un certo senso. Il Consiglio di novembre, infatti, senza traumi e tentennamenti ulteriori approva il nuovo testo. Quattro anni dopo la sua prima approvazione, la Carta è di nuovo in vigore.

Parafrasando Law (1992), in un certo senso, sembra finalmente compiuto il processo di "ingegneria dell'eterogeneo", ovvero attori (umani), documenti, oggetti, tecnologie delle pratiche della Carta dei Servizi hanno finalmente acquisito una collocazione (relativamente) definitiva e stabile nello spazio e nel tempo (Gherardi 2008b).

Il sapere esperto, la meta conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) legata all'abilità di gestire situazioni organizzative complesse ha chiuso una pratica di

revisione e riscrittura trascinatasi per mesi, ha prevalso sulla conoscenza teorica e sulle discussioni ed interazioni legate ai temi, ai principi ed alle norme della Carta e sulla conoscenza derivata dagli anni di esperienza e di applicazione.

2010, Facoltà

Alcune parole merita infine il destino delle pratiche legate alla Carta dei Servizi dopo la sua definitiva (ri)approvazione. Tra i vari punti in essa contemplati, come novità rispetto alla prima stesura, uno prevedeva che ciascun Consiglio di Facoltà dovesse contemplare in agenda il monitoraggio dell'attuazione della Carta. Nei mesi immediatamente successivi tale punto è stato sostanzialmente disatteso. In questa fase l'organizzazione è attraversata da conoscenze legate ad altri ambiti, emergono e si impongono questioni che accendono la partecipazione e le interazioni intorno a temi da affrontare con urgenza. La pratica di monitoraggio è per alcuni mesi una sorta di pratica vuota, anche perché nel frattempo i protagonisti dell'introduzione della Carta, quelli che l'avevano poi difesa e che in modo determinante avevano contribuito alla sua revisione ed all'aggiornamento, ottenuto il grande risultato si sono (per il momento?) defilati, lasciando di fatto la pratica del monitoraggio "disponibile" per altri attori (che nel frattempo per la verità stentano ad emergere).

Così, dopo circa sei mesi, consumate nel frattempo altre pratiche organizzative, affrontate altre urgenze, sono alcuni clamorosi episodi di mancato rispetto di quanto previsto dalla Carta a far riemergere le pratiche ad essa legate, con gli studenti che tornano a segnalare molteplici violazioni, gli attori responsabili del monitoraggio che attivano i canali di acquisizione di conoscenze sulla sua applicazione e le rielaborano e codificano in report e relazioni, le piccole "lobby" di attori interessati a chiedere "aggiustamenti" su determinati punti.

A riguardo, è stato interessante osservare nel Consiglio di Facoltà del luglio 2010 la prima vera discussione sulla Carta a nove mesi dalla sua revisione: di nuovo gli interventi degli studenti, di nuovo la difesa di interessi particolari da parte gruppi di docenti, le dichiarazioni di principio e sul metodo da parte di attori isolati, la discussione su singoli punti già abbondantemente approfonditi nelle precedenti occasioni. A tratti, tutto come se fosse la prima volta.

Terminata la fase di attenzione specifica al tema, dunque, si torna a parlare di Carta dei Servizi come se il processo di apprendimento organizzativo fosse "indietreggiato di molte caselle" come in un famoso gioco, come se la conoscenza, nel suo ricrearsi continuo avesse ripreso a riandare strade che aveva già percorso ed a prendere forme già avute. Ma naturalmente, il contesto, il tempo ed in parte gli attori sono cambiati. Le pratiche legate alla Carta, di conseguenza, non potranno essere uguali a quelle che già hanno avuto luogo.

Per inciso può inoltre essere rilevante segnalare che una delle nuove previsioni della Carta indica la possibilità per altre organizzazioni legate alla Facoltà (centri di ricerca, dipartimenti, etc.) di adottare Carte dei Servizi ad essa ispirata o di far riferimento direttamente ad essa; come se la Carta della Facoltà rappresentasse ormai una idea specifica in sé pronta ad inseguire quella più generale nel "viaggio delle idee" verso altre organizzazioni.

Inoltre, dopo appena nove mesi dalla sua revisione, per il cambiamento del contesto e quindi delle pratiche, la Carta dei Servizi sembra infondo già pronta per un altro aggiornamento... .

6.4.4 Alcuni temi emergenti dal campo

Il viaggio e la traduzione di un'idea in pratica

La “Carta dei Servizi” è sia un documento, e quindi un artefatto, un oggetto tangibile di conoscenza essa stessa, sia un sistema normativo, sia un'espressione culturale e immateriale di conoscenza, una “idea” con un bagaglio concettuale che da un ventennio “viaggiando nello spazio e nel tempo” si presta a “traslare” tra vari contesti, ad attecchire e lasciarsi trasformare per guadagnare sempre nuovo vigore e poi riprendere a viaggiare, attraverso nuovi prodotti, servizi e idee (Czarniawska 1995).

La storia è esemplare del processo di traduzione di un'idea (in questo caso la “Carta dei Servizi”) in documento, sistema normativo e pratica in una organizzazione ad alta intensità di conoscenza come una Facoltà universitaria. Quando un bagaglio di conoscenze in viaggio entra in una organizzazione attraverso una finestra di opportunità, rappresentata in questo caso dagli interventi organizzativi in occasione dell'anniversario della Facoltà e dal favorevole contesto “culturale” in un periodo di grande sensibilità ai temi del *New Public Management*, non è detto che vi attecchiscano, ovvero che di fatto entrino in circolo all'interno delle pratiche, dando avvio a pratiche proprie, iniziando il processo di traduzione e continue trasformazioni. Nel caso della Facoltà studiata, per le precondizioni descritte, la Carta dei Servizi non solo si è subito consolidata in idea con caratteristiche proprie e specifiche, ma ha intrapreso una sorta di viaggio all'interno dell'organizzazione stessa, è stata tradotta da una rete di pratiche di conoscenze agite da una serie di attori che nel tempo hanno trasformato e ritrasformato l'idea di partenza in pratiche e in un oggetto in continuo divenire.

La traduzione è stata l'esito della partecipazione e dell'interazione (Wenger, Lave 1991; Wenger 2000) di attori, in tempi e spazi diversi, e della circolazione di conoscenze e di oggetti mutevoli, configurati in una rete di pratiche (Gherardi 2009).

Apprendimento organizzativo e creazione di conoscenza

Le reti di pratiche attraverso le quali è avvenuta la traduzione sono coincise con il generale processo di apprendimento organizzativo (Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) da parte dell'organizzazione delle conoscenze relative alla “Carta dei Servizi” che attraverso i suoi attori sono state incessantemente modificate, ricreate e messe in circolo.

L'apprendimento organizzativo è avvenuto attraverso la partecipazione e l'interazioni degli attori ed è avanzato tra “evoluzioni per ridefinizione del problema”, “rilancio delle pratiche” e “storie di ordinaria resistenza e fuga dalle pratiche” (Landri 2000). Il risultato di tale “disordinato” e di fatto sempre imprevedibile avanzamento è stata una nuova conoscenza creata a partire dalla “idea” di partenza, in parte cristallizzate in oggetti, norme e procedure, ma è stata anche conoscenza “aperta” e distribuita fatta di nuovi principi e valori che hanno

alimentato la cultura preesistente (Hutchins 1995; Boisot 1999), di conoscenza personale (Polanyi 1966) incorporata in nuove e rafforzate consapevolezze, abilità e competenze degli attori umani, di conoscenza in qualche modo strettamente legata alle pratiche dell'organizzare che si affianca alle altre conoscenze più direttamente espressione dell'idea iniziale. E' quest'ultima una forma di conoscenza esperta (una "meta-conoscenza nell'accezione ad esempio in Wegner 1995 e Becker, Brauner 2001) che incide sulle pratiche, determinando la partecipazione ed il posizionamento degli attori nelle comunità, la configurazione e l'intensità delle relazioni, il grado istituzionalizzazione delle azioni e degli oggetti. L'apprendimento organizzativo delle varie tipologie di conoscenza è avvenuto in un contesto in cui la "conoscenza viene creata, condivisa, perpetuata o modificata, messa in circolazione o ignorata" e l'organizzazione si configura come un "sistema che apprende, che crea conoscenza, la tratta, la trasforma, l'istituzionalizza" (Gherardi, Nicolini 2004).

Conoscenze e contesti

I diversi tipi di conoscenza in circolo simultaneamente o alternativamente nella pratica, ovvero le conoscenze teoriche mutuata dall'idea originaria, le conoscenze derivate dall'esperienza di applicazione in pratica, le conoscenze preesistenti degli attori, le conoscenze sedimentate negli oggetti, le conoscenze legate alle pratiche dell'organizzare in generale, hanno dato vita di volta in volta a seconda del contesto a pratiche di scrittura, pratiche di revisione, pratiche di applicazione, pratiche di monitoraggio della Carta dei Servizi. Le diverse conoscenze che vengono in rilievo nei lavori sulla Carta sono di fatto compresenti nelle pratiche, ma il mutare del contesto in cui esse si situano (Suchman 1987) determina il prevalere di alcune conoscenze rispetto ad altre e di conseguenza danno luogo a pratiche diverse. E' infatti interessante rilevare, a riguardo, come pratiche che in teoria dovrebbero essere uguali ripetute nel tempo portino ad esiti del tutto dissimili a seconda del contesto in cui hanno luogo.

Come visto, infatti, nelle pratiche si è affermata di volta in volta la circolazione di una conoscenza espressione: dei principi, dei valori, delle etichette che come detto in generale si attribuisce al NPM; delle competenze specifiche che alcuni docenti di formazione affine alle tematiche del NPM, o che ne avevano fatto esperienza in altre organizzazioni, mettono a disposizione pratiche dell'organizzare della Facoltà; delle progressivamente sempre maggiori esperienze di scrittura e di applicazione del sistema normativo della Carta dei Servizi all'interno della Facoltà stessa, ovvero sia della conoscenza già cristallizzata nelle varie versioni del documento sia della conoscenza che si è accumulata nella pratica senza essere stata codificata o oggettivizzata, ma che è rimasta in un qualche modo personale ed incorporata negli attori; della conoscenza sedimentata negli oggetti di valore che popolano le pratiche, quali ad esempio le bozze della Carta nelle sue varie versioni, gli appunti e le email circolate, le note sul monitoraggio, etc.; della meta-conoscenza frutto delle esperienze degli attori nelle pratiche dell'organizzare. Il ruolo di quest'ultima tipologia, ovvero la conoscenza acquisita in anni di

partecipazione alla vita organizzativa e che gli attori si riconoscono reciprocamente, come descritto nei frammenti narrativi è stato particolarmente rilevante.

Questa evidenza è rappresentativa di un aspetto particolare delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza nelle quali un ruolo determinante è rivestito appunto dal sapere esperto dei suoi membri riferito non soltanto agli specifici settori teorici di riferimento, ma anche a tutta la “conoscenza personale” maturata nelle pratiche di lavoro. Come emerge anche dalle altre storie, ancora una volta la conoscenza maggiormente determinante nell’orientare il corso delle pratiche è dunque una conoscenza fatta di ruoli e di prassi sedimentati nel tempo, di disposizione e di abilità maturate in altre pratiche che gli attori reciprocamente si riconoscono. Nelle pratiche, ogni attore è veicolo di conoscenze, sia di quelle che possono essere definite tecniche e specifiche dell’ambito di riferimento, sia di quelle personali ed inscindibili da esso, apprese nella partecipazione e nelle interazioni nelle pratiche. In contesti in cui tutti gli attori coinvolti nelle pratiche hanno per definizione una elevata dotazione delle conoscenze del primo tipo, sono le seconde a prevalere nell’orientamento della pratica. Tuttavia per essere determinante, tale conoscenza non solo deve essere posseduta, ma deve essere anche diffusamente riconosciuta in un attore da parte degli altri.

Di fatto nell’organizzazione e nelle sue sub articolazioni si delinea una sorta di mappa di tale conoscenza, distribuita tra i vari attori (Hutchins 1995), che cambia continuamente per ogni pratica, disegnando una geografia mutevole.

6.5 Il “sistema di ripartizione delle risorse”: attori umani e non umani nelle pratiche di conoscenza

6.5.1 Presentazione

La storia è uno studio del sistema di norme, procedure e strumenti di cui la Facoltà si avvale per assegnare le risorse ai dipartimenti. Tale sistema alimenta una rete di pratiche che si consolidano nel corso del tempo ad ogni applicazione. Il sistema di ripartizione delle risorse è stato progettato ed adottato dalla Facoltà di propria iniziativa, senza imposizioni normative od organizzative dei livelli sovraordinati (Ateneo, Ministero), e ad ogni applicazione procede in senso evolutivo secondo le indicazioni emerse nel lavoro delle pratiche, configurando un processo di apprendimento organizzativo.

Di fatto, anche se la definizione di “sistema di ripartizione” non ne tradisce esplicitamente la natura, si tratta di un sistema di valutazione che si inserisce nella generale tendenza conseguente alla traslazione (Czarniawska 1995) ed all'apprendimento (Gherardi, Lippi 2000; Gherardi, Nicolini 2004) di conoscenze e di principi del “*New Public Management*” anche nell'ambito delle organizzazioni universitarie, ovvero in questo caso del tentativo di cristallizzare e codificare le modalità e gli esiti delle attività di didattica e ricerca per valutarle “il più oggettivamente e sistematicamente possibile”. Ciò che differenzia il sistema di ripartizione di risorse della Facoltà dai sistemi di valutazione che più comunemente gemmano dai principi del *New Public Management* (NPM) sono le finalità che si pone. Se in generale i principi del NPM possono essere considerati come orientati a conseguire l'efficienza di un'organizzazione nell'adempimento delle sue funzioni, con la valutazione che viene usata come un mezzo per raggiungere tale finalità, nel caso della Facoltà studiata la valutazione è in realtà una finalità in sé. Come si vedrà, infatti, le risorse impiegate nel complesso processo di ripartizione sono in un certo senso sproporzionate rispetto alle risorse che di fatto vengono gestite e assegnate in conseguenza di esso, in un processo che si giustifica considerando obiettivo auto-consistente la valutazione stessa, ovvero i principi e la cultura che la ispirano, il processo attraverso cui si svolge, gli attori che coinvolge direttamente e indirettamente.

La ripartizione delle risorse avviene dunque attraverso un sistema di valutazione interno che si poggia da una parte su rilevazioni ed elaborazioni di dati organizzati in fonti primarie appositamente predisposte, dall'altra su dati ed indicatori tratti da fonti secondarie. Le prime contribuiscono a strutturare e condizionare la pratica perché necessariamente costruite su dati sull'attività didattica e di ricerca realisticamente rilevabili e lavorabili. Le seconde, essendo il portato di attività di razionalizzazione e codifica originariamente concepite per altre finalità, e confluendo in seconda istanza nel sistema di valutazione della Facoltà, ne condizionano in modo ancora più evidente la pratica secondo un meccanismo che

dei dati e degli indicatori porta a valorizzare la disponibilità rispetto alla pertinenza ed alla rappresentatività degli aspetti indagati. Studiare il sistema di ripartizione permette di studiare in generale quanto le attività di codifica e standardizzazione (Bowker, Star 1999) del lavoro di una organizzazione, e la possibilità di disporre di dati su taluni aspetti piuttosto che su altri, si impongano poi sull'organizzazione stessa, ovvero come esse siano in grado di condizionare l'agire degli attori, come pongano in risalto all'interno delle pratiche determinati tipi di conoscenza a discapito di altri, e come, inoltre, possano generare processi di isomorfismo.

Se si guarda al "sistema di ripartizione" mettendo in secondo piano la sua finalità dichiarata di assegnazione di risorse, inoltre, oltre alla "idea di valutazione", appare evidente un'altra caratterizzazione, che permette di rivelare quella che è una ulteriore manifestazione della tendenza alla razionalizzare della conoscenza nelle organizzazioni: il sistema di ripartizione è anche un sistema di *knowledge management*, inteso come sistema volto alla sistematizzazione e gestione della conoscenza sull'attività dell'organizzazione. In questo caso, tuttavia, si deve parlare di *knowledge management* come sistema che raccoglie i dati "sulle attività" più che i dati e la conoscenza "delle attività" (ed è per questo un sistema di "*meta-knowledge management*" così come definito ad esempio in Wegner 1995; Becker, Brauner 2001) che nel caso della Facoltà codifica, classifica e standardizza le modalità piuttosto che i contenuti della didattica e della ricerca.

Studiare il sistema di ripartizione come un insieme di pratiche di gestione della conoscenza, consente di svelare il ruolo rivestito dagli attori non umani e dagli oggetti frontiera (Bowker, Star, 1999; Vinck 2007b; Star 2010) (in questo caso soprattutto norme, database, sistemi informativi e sistemi di indicatori) che si impongono come attori privilegiati che orientano il flusso ed i contenuti di conoscenza delle pratiche. Il sistema di ripartizione delle risorse, come tutte le pratiche studiate in Facoltà, è una trama di persone, infrastrutture, strumenti, oggetti, conoscenze frutto di continui "assemblaggi, concatenazioni, compromessi, traduzioni" che convergono in una rete (Latour 2005).

6.5.2 Contesto

Il sistema di ripartizione delle risorse (SRR) è lo strumento di cui l'organizzazione si è dotata per supportare i processi di assegnazione delle risorse intese come "docenti disponibili negli organici di ciascun ambito disciplinare in cui si articolano i dipartimenti della Facoltà". L'assegnazione è regolata "da criteri e procedure che disciplinano sia i bandi di concorso e le chiamate di idonei, sia il conferimento degli assegni di ricerca".

Mentre il finanziamento, da parte di soggetti pubblici e privati, dei posti di ruolo di professori di prima e seconda fascia e dei ricercatori universitari è disciplinato dal regolamento di Ateneo, la Facoltà studiata si è dotata autonomamente di un proprio sistema per la ripartizione delle risorse assegnate dall'Ateneo, fondato da una parte sulla razionalizzazione di alcune consuetudini e pratiche sedimentate nel corso degli anni, dall'altra sulla formulazione in senso evolutivo di regole e

procedure ispirate ai principi della valutazione. Il sistema si fonda su un insieme di norme e prescrizioni contenute in un documento, il “Regolamento per la ripartizione delle risorse per personale docente e per assegni di ricerca”, adottato dal Consiglio di Facoltà nella sua ultima versione nel febbraio del 2009, che disciplina “i criteri, le modalità e le procedure del reclutamento di docenti per quanto attiene alla richiesta di bandi di concorso e alle chiamate di idonei in procedure bandite da altre Università, nonché i criteri, le procedure e i parametri per il conferimento degli assegni di ricerca”.

Il regolamento del SRR approvato ad inizio 2009 è il frutto del lavoro di razionalizzazione e cristallizzazione della conoscenza avviato a partire dal 2006, quando si è formalizzata la consuetudine di legare l’assegnazione dei fondi di Ateneo alle esperienze di valutazione interne della Facoltà. Il SRR è di fatto l’esito dell’intrecciarsi delle pratiche di assegnazione dei finanziamenti e delle pratiche di valutazione avvenuto ad opera di alcuni attori trasversali ad entrambe. Tali attori hanno agito da promotori dell’integrazione, dapprima introducendo informalmente nelle pratiche di ripartizione le conoscenze create ed apprese nell’ambito delle pratiche di valutazione, in seguito operando progressivamente per la sistematizzazione del legame tra le pratiche e dei relativi flussi di conoscenza anche per mezzo dell’utilizzo degli stessi oggetti. A saldare le reti sono stati infatti non solo gli attori umani “*broker*” (Wenger 2000) impegnati in più fronti, ma anche gli “oggetti in comune”, come alcuni sistemi normativi, database, sistemi informativi, set di indicatori, etc. che si sono contraddistinti allo stesso tempo come “oggetti di valore” (nell’accezione usata da Latour 2007) centrali, in quanto apportatori della conoscenza necessaria a ciascuna pratica, e come oggetti liminari (Bowker, Star 1999), in quanto di confine e collegamento tra le reti, portatori cioè di una conoscenza poliforme e trasversale ma fortemente riconoscibile come rappresentativa di una stessa realtà in contesti diversi.

Dopo l’introduzione del regolamento nel 2006, le applicazioni del sistema nei successivi anni hanno portato a maturare esperienze e conoscenze che si sono tradotte nell’arricchimento progressivo (con numerose revisioni nell’ambito dei lavori del Nucleo di Valutazione di Facoltà e di alcune sedute del Consiglio di Facoltà) del SRR con conoscenze, oggetti, dati ed indicatori provenienti dalle pratiche di valutazione, in una sorta di processo di apprendimento organizzativo (analogo per certi versi, nonché in parte ad opera dagli stessi attori, a quello descritto per la Carta dei Servizi) che ha visto il crescente coinvolgimento anche di soggetti ed attori inizialmente marginali o non partecipi (Gherardi, Nicolini 2004). L’esito di tale progressivo apprendimento, che non verrà qui descritto, è il SRR così come previsto nella sua formulazione approvata dal Consiglio nel febbraio 2009. La descrizione che segue si riferisce invece alla rete di pratiche che si animano in occasione della sua applicazione annuale.

6.5.3 Il “Regolamento per la ripartizione delle risorse per personale docente e per assegni di ricerca”

La descrizione che segue, piuttosto che sul filo cronologico delle interazioni tra gli attori (come per le prime quattro storie del capitolo), è incentrata sulle procedure esito della razionalizzazione e cristallizzazione nel regolamento di alcune pratiche di valutazione ed assegnazione delle risorse. Tali procedure a loro volta attivano in determinati periodi dell'anno delle pratiche che sono agite parallelamente in luoghi diversi da attori che si scambiano conoscenze. Alcune di tali pratiche, inoltre, non sono specifiche del SRR, ma sono più in generale pratiche “dell'organizzare” del lavoro accademico di Facoltà.

Per ciascuna componente del sistema la descrizione è articolata in modo da tener conto di due prospettive diverse. Al fine di descrivere gli aspetti procedurali e regolamentari vengono riportati (con il carattere in corsivo) le procedure previste, gli attori formalmente coinvolti, le fonti di dati e gli indicatori utilizzati; è questa una parte in cui rileva la conoscenza cristallizzata nelle norme del regolamento e si iniziano ad intravedere gli attori e gli oggetti di valore che popolano le pratiche. Si procede successivamente ad una descrizione della rete di pratiche conseguenti ad alcuni “esercizi di applicazione” del SRR, così come osservati in un arco temporale di due anni, seguendo il flusso della conoscenza che attraversa le varie comunità, le relazioni tra soggetti ed oggetti (non soltanto di quelli formalmente previsti), e studiando il contributo che ciascuno di essi porta nelle diverse pratiche; è questa una parte della descrizione in cui rileva la conoscenza che effettivamente fluisce nelle pratiche e che svela la complessa trama delle interazioni tra gli attori che alimenta il SRR. Per esemplificare i flussi di dati ed informazioni e le relazioni tra le diverse tipologie di attori, inoltre, al fondo della storia sono riportate la Figura 6.5.7 e la Figura 6.5.8 che fanno riferimento rispettivamente ai flussi di conoscenza tra sistemi informativi ed alla rappresentazione del network dei principali soggetti ed oggetti e dei relativi flussi di conoscenza.

La rete di pratiche del SRR si attiva all'inizio di ogni anno in base alla effettiva disponibilità dei fondi erogati dall'Ateneo. L'avvio di ciascuna delle pratiche della rete del SRR, le pratiche di reperimento delle conoscenze e dei dati, di integrazione delle conoscenze provenienti dalle varie fonti, di raccordo del lavoro dei diversi attori, viene effettuato dai membri del Nucleo di valutazione di Facoltà ed in particolare dal Presidente che è il principale attore di collegamento tra le pratiche della rete. Gran parte delle pratiche del SRR si disattivano temporaneamente quando il Nucleo di Valutazione di Ateneo termina il lavoro di raccolta e di elaborazione di tutte le conoscenze che porta alla formulazione di un documento complessivo con la “proposta di ripartizione”. Tale documento viene trasmesso al Preside ed al Comitato Amministrativo che approvano il “modello di ripartizione” (la metodologia) e “la proposta di ripartizione” (la valutazione). Gli esiti vengono presentati in Consiglio di Facoltà per la delibera di nuove procedure di concorso, chiamate di idonei e conferimento di assegni di ricerca. A valle di tale processo alcune pratiche rimangono attive, sebbene non esplicitamente disciplinate dalle

regole e dalle procedure del SRR. Oltre alle diverse pratiche di cristallizzazione, codifica, e classificazione delle conoscenze che pur alimentando il SRR sono più in generale pratiche dell'organizzare che hanno luogo in contesti, tempi, spazi e ad opera di attori differenti, rimangono attive pratiche che vedono alcuni attori lavorare sulla conoscenza derivata dalle esperienze di applicazione della ripartizione, in un processo che possa eventualmente tradursi in apprendimento organizzativo attraverso la revisione e l'aggiornamento del sistema. Il SRR ad ogni applicazione procede infatti in senso evolutivo, secondo le indicazioni presentate da un gruppo di attori al Consiglio di Facoltà per l'approvazione. Tale gruppo di attori, identificati formalmente con il Nucleo di valutazione della didattica e della ricerca, ma espressione di una comunità dai confini naturalmente più sfocati di cui fanno parte anche attori non formalmente incaricati, inoltre, oltre a farsi carico dell'applicazione della ripartizione con la raccolta e l'elaborazione dei dati, cura lo studio e l'approfondimento dei temi legati alla valutazione, delle esperienze maturate da altre organizzazioni, degli indicatori e delle fonti di dati usate per altri scopi ma che possano essere integrate nel sistema della Facoltà. Si configura cioè come una sorta di attore reticolare (Callon 1986) che in senso più ampio si fa agente e promotore della cultura e della pratica della valutazione all'interno dell'organizzazione.

Il regolamento di Facoltà prevede che il Consiglio sia l'organo che "delibera, in base alle risorse disponibili, nuove procedure di concorso, chiamate di idonei e conferimento di assegni di ricerca (su proposta dei singoli Dipartimenti)". La raccolta, il controllo e l'elaborazione dei dati sulla ripartizione è demandata al Nucleo di Valutazione della Facoltà articolato in un area per la didattica ed in un area per la ricerca. Il Preside, coadiuvato dal Nucleo di Valutazione e dal Comitato Amministrativo (che è l'organo preposto alla gestione operativa delle dotazioni finanziarie composto dal Preside, dai Direttori dei Dipartimenti, da un rappresentante dei professori associati, da un rappresentante dei ricercatori ed assistenti ordinari e dal Segretario di Facoltà), istruisce le procedure e predispone le proposte da presentare al Consiglio di Facoltà. L'insieme delle pratiche che innervano il SRR ha luogo prevalentemente all'inizio di ogni anno, quando la Facoltà entra nella disponibilità delle risorse assegnate dall'Ateneo e quando sono codificabili o già disponibili le conoscenze, i dati e gli indicatori su cui si basa la valutazione.

Il regolamento prevede che il SRR si articoli in due componenti formalmente distinte (ma che in gran parte si sovrappongono così come le pratiche che le animano e gli attori e che le popolano), ovvero "la ripartizione delle risorse per personale docente e la ripartizione delle risorse per assegni di ricerca". Per entrambe le parti, il regolamento indica non soltanto "la finalità di assegnazione delle risorse per supportare l'obiettivo prioritario del riequilibrio tra la dotazione di personale docente e il fabbisogno espresso dai diversi ambiti disciplinari, nonché gli obiettivi diretti di gestione del turnover attraverso il nuovo reclutamento e di disciplina degli assegni di ricerca", ma anche "l'ambizione di promuovere un adeguato livello di qualità nella didattica e nella ricerca attraverso il consolidamento di pratiche ed esperienze di valutazione".

Dalle previsioni formali del regolamento iniziano a distinguersi alcuni degli attori umani, individuali e collettivi, protagonisti del SRR: Il Preside, il Consiglio di

Facoltà, il Consiglio amministrativo, il Nucleo di Valutazione, i Direttori di Dipartimento. Nello studio delle pratiche, si vedrà come esse siano in realtà popolate da numerosi altri soggetti, oltre che da attori non umani quali oggetti, database, sistemi informativi, indicatori (cfr. Figura 6.5.8). Al di là delle norme del regolamento, l'osservazione delle pratiche del SRR ha permesso di rilevare che un ruolo centrale è rivestito dal Nucleo di Valutazione di Facoltà, in particolare dal suo Presidente e da alcuni collaboratori tra gli altri membri del Nucleo e tra il personale di supporto che si contraddistinguono per la partecipazione a tutte le pratiche di cui è composta la rete, nelle quali agiscono di volta in volta in diversi ruoli (come "facilitatori culturali" e promotori in generale del sistema e della valutazione, per il reperimento e l'elaborazione dei dati e delle conoscenze, per lo sviluppo incrementale dei contenuti del sistema, etc.). Il Nucleo di Valutazione nel suo complesso è infatti lo "snodo principale" dei flussi di conoscenze del SRR (cfr. Figura 6.5.8).

Entrambe le parti formalmente distinte in cui il sistema si articola, ovvero "la ripartizione delle risorse per personale docente" e "la ripartizione delle risorse per assegni di ricerca", sono espressione di un complesso di regole, procedure e pratiche agite da attori comuni e che si basa sugli stessi dati ed indicatori e sui medesimi presupposti culturali e concettuali.

6.5.3.1 Ripartizione delle risorse per personale docente

Il regolamento prevede che "le risorse destinate ai dipartimenti vengano imputate agli ambiti disciplinari in cui essi si articolano". In base alla dotazione di risorse ad esse assegnate, infatti i Dipartimenti deliberano di proporre al Consiglio di Facoltà a quale settore scientifico-disciplinare e a quale fascia docenti assegnarle tenendo conto "delle esigenze didattiche e di ricerca emerse e del rapporto tra dotazione e fabbisogno di risorse. Gli ambiti disciplinari possono destinare parte delle risorse loro allocate alla chiamata di idonei".

I livelli organizzativi coinvolti nella pratica sono, oltre ad Ateneo e Facoltà, i Dipartimenti, gli ambiti disciplinari ed i settori scientifico-disciplinari, le commissioni di scopo e gli organi collegiali che in qualche modo sono investiti della ripartizione, ed il livello base dell'articolazione organizzativa universitaria, quello dei singoli insegnamenti, sui quali viene effettuata la rilevazione e la valutazione dei dati sulla didattica. La coesistenza di molteplici livelli organizzativi, spesso non strettamente gerarchizzati l'uno all'altro, è una delle caratteristiche delle organizzazioni complesse ad alta intensità di conoscenza ed un tratto peculiare delle organizzazioni universitarie (Gherardi, Strati 1997; Angermüller 2010). Come analizzato più approfonditamente nella storia "Texture organizzativa e conoscenza come cultura e appartenenza in pratica: la programmazione didattica", infatti, gli stessi attori si trovano a partecipare ed interagire nelle diverse pratiche in vesti molteplici ed "a geometria variabile" in un intreccio sempre mutevole di ruoli e di interessi di cui bisogna tener conto nel dipanare le reti di pratiche.

In base al regolamento, la valutazione e la conseguente ripartizione delle risorse “si basa sul confronto tra dotazione e fabbisogno di risorse di ciascun ambito disciplinare”.

Per dotazione dei dipartimenti e degli ambiti disciplinari si intende “l’insieme delle risorse di personale docente effettivamente disponibili negli organici di ciascun ambito disciplinare, espresse sia in unità di conto che in termini percentuali sul totale delle risorse della Facoltà”.

Per fabbisogno di risorse si intendono “le esigenze didattiche e di ricerca di ciascun ambito disciplinare calcolate attraverso l’analisi delle tre aree di attività: la didattica, articolata nelle due componenti di laurea e laurea specialistica, il dottorato di ricerca, la ricerca scientifica”.

Le unità di conto sono indici standardizzati per ponderare i docenti in base alle fasce di ordinario, associato e ricercatori. “Ai fini dell’assegnazione delle unità di conto che si rendono annualmente disponibili sulla base delle risorse assegnate dall’Ateneo, la Facoltà adotta una procedura che consente di determinare la ripartizione percentuale delle risorse docenti anno per anno”.

La procedura, si articola nelle seguenti fasi:

- *individuazione, all’inizio di ogni anno accademico, della dotazione in unità di conto di ciascuno dei dieci ambiti disciplinari in cui la Facoltà è articolata;*
- *determinazione della ripartizione percentuale del fabbisogno (in unità di conto) tra gli ambiti disciplinari;*
- *calcolo dello scarto tra dotazione e fabbisogno in unità di conto per il relativo anno accademico per gli ambiti disciplinari;*
- *individuazione degli ambiti disciplinari “carenti”, ovvero degli ambiti che presentano un fabbisogno superiore alla dotazione, e calcolo del deficit complessivo in unità di conto;*
- *assegnazione delle risorse disponibili nell’anno accademico in proporzione alle necessità valutate sulla base degli scarti tra dotazione e fabbisogno degli ambiti disciplinari “carenti”;*
- *determinazione della disponibilità in unità di conto del periodo successivo per ciascuno degli ambiti disciplinari, tenendo conto delle perdite di risorse nel periodo per pensionamento e altro.*

Le fasi della procedura previste dal regolamento del SRR si traducono in pratica nel lavoro di alcuni membri del Nucleo di Valutazione della Facoltà supportati da esponenti del personale tecnico-amministrativo di grande esperienza nella gestione dei dati sulla didattica. A parte le pratiche legate alle approvazioni formali e burocratiche (presentazione del documento al Preside ed al Comitato amministrativo, delibera Consiglio di Facoltà, etc.), e le pratiche di codificazione delle conoscenze su cui si basa la valutazione che sono agite da un vasto ed eterogeneo panorama di attori e che verranno descritte in seguito per i diversi ambiti (attività organizzativa, didattica, dottorato, ricerca), le pratiche centrali del SRR, quelle che si riferiscono all’applicazione delle regole, al rispetto delle procedure ed alla elaborazione della conoscenza di sintesi che porti alla ripartizione delle risorse, sono l’esito della partecipazione e della interazione, entro un tempo ed un contesto delimitato, di un numero relativamente limitato di attori.

Per la ripartizione delle risorse per il personale docente il sistema distingue: “esigenze speciali, chiamata di idonei interni e turnover, nuovo reclutamento”.

Esigenze speciali

Le esigenze speciali, “sono proposte dal Preside previo parere del Comitato amministrativo e deliberate dal Consiglio di Facoltà”. Contestualmente all’avvio delle pratiche di valutazione del SRR all’inizio di ogni anno, il Preside eventualmente propone al Comitato amministrativo l’assegnazione di massimo una unità di conto esplicitando “il carattere eccezionale” e le ragioni per le quali il caso non può essere ricondotto alla procedura generale di distribuzione agli ambiti disciplinari.

Il sistema, pur proponendosi come insieme di procedure standardizzate pervasive di tutte le pratiche di reclutamento, prevede comunque la cura di “esigenze speciali”. E’ questa l’unica componente del SRR in cui circola una conoscenza non standardizzata né classificabile, che non viene tradotta e codificata in dati ed indicatori, ma la cui cristallizzazione è demandata a relazioni e documenti descrittivi nei quali il Preside motiva il ricorrere di esigenze particolari. Tale pratica è considerata una pratica residuale come dimostra il fatto che nei due anni di applicazione del SRR che è stato possibile studiare non se ne è fatto ricorso, ma rileva comunque che pur nella “vertigine” di codifica, classificazione e standardizzazione delle conoscenze che caratterizza le altre pratiche della rete del SRR, si è voluta lasciare una componente in cui potesse trovare spazio tutta la conoscenza riconosciuta come sfuggente a razionalizzazioni e sistematizzazioni forzate.

Idoneità e turnover

“Le risorse per il turnover rispondono all’esigenza di garantire un ricambio dell’organico anche per gli ambiti che, a seguito dell’applicazione del SRR, dovessero ricevere risorse inadeguate. Pertanto, ogni anno viene definita una graduatoria degli ambiti in ragione inversa all’entità delle risorse da essi ricevute, nel precedente triennio, per il nuovo reclutamento.

Il Preside, coadiuvato dal Comitato amministrativo, procede ad una valutazione delle pratiche relative alle domande di avanzamenti di carriera, verificando annualmente la presenza del parere del Dipartimento e avvalendosi di una graduatoria predisposta dal Nucleo di Valutazione in base ad un sistema di valutazione. Tale graduatoria viene sottoposta al Consiglio di Facoltà per una valutazione ordinale delle domande di chiamata nei limiti delle risorse assegnate al turnover”. Le “regole” per la costruzione della graduatoria prevedono la somma dei punteggi ottenuti sulla base dei seguenti criteri.

Figura 6.5.1 – Criteri di idoneità (tratto da SRR)

| Criteri di idoneità per il ruolo di ordinario | Punti | Criteri di idoneità per il ruolo di associato | Punti |
|--|--------------|--|--------------|
| 1. Mesi dalla scadenza - meno di 12 mesi: 4 punti; - 12-24 mesi: 2 punti; - 24-36 mesi: 1 punto; - oltre 36 mesi: 0 punti. | 4 | 1. Mesi dalla scadenza - meno di 12 mesi: 4 punti; - 12-24 mesi: 2 punti; - 24-36 mesi: 1 punto; - oltre 36 mesi: 0 punti. | 4 |

| | | | |
|--|-----------|--|-----------|
| <p>2. Unicità nel ruolo di professore ordinario per il SSD</p> <ul style="list-style-type: none"> - si: 1 punto; - no: 0 punti | 1 | <p>2. Numero di anni in cui è stato titolare di corsi presso la Facoltà</p> <ul style="list-style-type: none"> - oltre 4 anni: 2 punti - da 2 a 4 anni: 1 punto; - fino a 2 anni: 0 punti | 2 |
| <p>3. Unicità nel ruolo di PO presso la sede dove presterà servizio per il SSD</p> <ul style="list-style-type: none"> - si: 1 punto; - no: 0 punti | 1 | <p>3. Unicità nel ruolo presso la sede dove presterà servizio per il SSD</p> <ul style="list-style-type: none"> - si: 1 punto; - no: 0 punti | 1 |
| <p>4. Regime di tempo attuale</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo pieno: 3 punti; - tempo definito: 0 punto. | 3 | <p>4. Regime di tempo attuale</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempo pieno: 3 punti; - tempo definito: 0 punto. | 3 |
| <p>5. Laboriosità in Facoltà</p> <ul style="list-style-type: none"> - presenza ad almeno il 70% dei Consigli di Facoltà nell'ultimo triennio: 1 punto; - presidenza di Commissioni di Facoltà, Consigli di corso di laurea, altri organismi di Facoltà nel corso dell'ultimo triennio: 1 punto; - carico didattico complessivo nel corso dell'ultimo triennio almeno pari a 45 crediti e con almeno 10 esami per ciascun corso e in ogni anno del triennio : 1 punto | 3 | <p>5. Laboriosità in Facoltà</p> <ul style="list-style-type: none"> - presenza ad almeno il 70% dei Consigli di Facoltà nell'ultimo triennio: 1 punto; - titolarità di corsi presso la sede di Latina nel corso dell'ultimo triennio: 1 punto | 2 |
| <p>6. Laboriosità in Dipartimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - presenza ad almeno il 70% dei Consigli di Dipartimento nell'ultimo triennio: 1 punto; - presidenza di Commissioni di Dipartimento, Gruppi di lavoro o altri organismi o iniziative non didattiche di Dipartimento nel corso dell'ultimo triennio: 1 punto; - rilevanza e coerenza dell'attività di ricerca svolta nell'ultimo triennio con riferimento al SSD e agli interessi del Dipartimento: 1 punto | 3 | <p>6. Laboriosità in Dipartimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - presenza ad almeno il 70% dei Consigli di Dipartimento nell'ultimo triennio: 1 punto; - rilevanza e coerenza dell'attività di ricerca svolta nell'ultimo triennio con riferimento al SSD e agli interessi del Dipartimento: 2 punti | 3 |
| <p>7. Fabbisogno ambito disciplinare di riferimento nella ripartizione precedente</p> <ul style="list-style-type: none"> - in "deficit": 2 punti; - non in "deficit": 0 punti. | 2 | <p>7. Fabbisogno ambito disciplinare di riferimento nella ripartizione precedente</p> <ul style="list-style-type: none"> - in "deficit": 2 punti; - non in "deficit": 0 punti. | 2 |
| Totale | 17 | Totale | 17 |

Senza soffermarsi sulla procedura, ed al di là del merito degli elementi informativi scelti, lo studio del sistema che alimenta la ripartizione delle risorse permette di rilevare la complessa rete di fonti, conoscenze e dati che alimentano le pratiche.

Per quel che riguarda in particolare l'assegnazione delle risorse per idoneità e turnover, emerge con evidenza che la conoscenza che viene privilegiata ed utilizzata in questa pratica valorizza gli aspetti di partecipazione dei soggetti alla vita organizzativa ed alle pratiche dell'organizzare (la "laboriosità" in Facoltà e nei dipartimenti). Per individuare cioè le risorse da assegnare, piuttosto che sulla conoscenza espressa dai docenti nelle attività di didattica e di ricerca, si preferisce

cercare di prendere in considerazione il contributo più direttamente fornito alla vita organizzativa. Per questa finalità vengono utilizzati elementi formali quali i mesi dalla scadenza della permanenza nella fascia, l'unicità nel ruolo di professore ordinario per il SSD, per la sede ed il numero di anni in cui è stato titolare di corsi presso la Facoltà; ed elementi direttamente espressione della partecipazione alle attività dell'organizzare quali il regime di tempo del rapporto di lavoro e la "laboriosità" in Facoltà ed in Dipartimento espressa dalla presenza ad almeno il 70% dei Consigli, dal coordinamento o presidenza di Commissioni di Facoltà, Consigli di corso di laurea, altri organismi di Facoltà nel corso dell'ultimo triennio. Il sistema si affaccia anche in parte sulla didattica e sulla ricerca, richiamando il carico didattico complessivo nel corso dell'ultimo triennio, almeno pari a 45 crediti e con almeno 10 esami per ciascun corso e in ogni anno del triennio, e la rilevanza e coerenza dell'attività di ricerca svolta nell'ultimo triennio con riferimento al SSD e agli interessi del Dipartimento, sebbene il peso espresso dalle due componenti sia molto basso.

La ripartizione delle risorse vede dunque l'emergere di un particolare tipo di conoscenza prevalentemente frutto della cristallizzazione e della codifica della conoscenza "quantitativa" sulle caratteristiche delle varie attività del lavoro accademico piuttosto che delle conoscenze "di merito" e "qualitative". Come in molte altre pratiche delle organizzazioni universitarie, a prevalere è dunque la prima sia per motivi strettamente legati al tipo di valutazione che viene effettuata, sia perché in generale questo tipo di conoscenze è quello che maggiormente si presta alla cristallizzazione ed alla codifica. I dati nei quali viene codificata e standardizzata si riferiscono a variabili di tipo temporale (numero di mesi di permanenza nelle fasce, e di anni di titolarità di insegnamento), di tipo on/off (unicità nel ruolo, regime di tempo), o sono relativi alla presenza in consigli e commissioni. Gran parte dei dati necessari alla costruzione degli indicatori sono codificati e detenuti dalla Segreteria di Presidenza della Facoltà, che li fornisce al Nucleo di Valutazione per l'opportuna elaborazione.

In particolare, all'inizio di ogni anno, quando entrano nel vivo le pratiche del SRR, il Presidente del Nucleo di Valutazione segnala alla segreteria di Presidenza della Facoltà l'esigenza di entrare nella disponibilità dei dati previsti dalla procedura. La segreteria di presidenza, per la precisione un esponente del personale tecnico amministrativo che si occupa di seguire i lavori del Consiglio di Facoltà, ed un altro esponente che cura il sistema informativo sulle carriere dei docenti di Facoltà, procedono all'estrapolazione dei dati dai database della segreteria, che vengono elaborati ed inviati nel formato richiesto al Presidente del Nucleo di valutazione di Facoltà. Tali dati vengono integrati dal Presidente e da alcuni altri membri del Nucleo con le informazioni sulla partecipazione alle attività organizzative dei dipartimenti, opportunamente raccolte, elaborate ed inviate dai direttori e dai loro uffici di supporto. Il Nucleo, venuto in possesso di tutti i dati, procede all'elaborazione ed alla predisposizione della graduatoria, così come previsto dalla procedura e dal sistema di ponderazione, che viene integrata alle altre elaborazioni del SRR e presentata a Preside e Comitato amministrativo per la valutazione ed al Consiglio di Facoltà per l'approvazione. In tale pratica, i singoli

docenti della Facoltà non vengono in rilievo se non indirettamente attraverso la codifica della loro posizione organizzativa e della loro “laboriosità” nelle attività organizzative della Facoltà. L’attore non umano che spicca sugli altri è il database sulle carriere dei docenti ed il database dedicato della segreteria di presidenza sull’attività organizzativa in cui la conoscenza è espressa dagli indicatori costruiti sui dati tratti da fonti primarie della Facoltà. Altrettanto centrale nella pratica, sebbene ad una prima valutazione difficilmente qualificabile come oggetto, è il sistema di ponderazione utilizzato, ovvero l’articolazione dei punteggi massimi attribuibili per ciascun indicatore. E’ questo un oggetto fondamentale in quanto portatore nella pratica di una conoscenza espressione di scelte relative agli aspetti da prendere maggiormente in considerazione, al prevalere di alcune esigenze su altre, alla distinzione tra elementi che incidono nella ripartizione e elementi che invece vengono in rilievo in modo prevalentemente simbolico o che sono inclusi meramente per completezza.

Nuovo reclutamento

In base al regolamento, “i criteri che regolano il nuovo reclutamento, i trasferimenti ed i passaggi di ruolo (bandi di concorso o trasferimento per ricercatori, associati, ordinari), si fondano sul confronto, per ciascun ambito disciplinare, della dotazione delle risorse con il fabbisogno di risorse”.

Con riferimento alla “dotazione di risorse”, vengono considerate come misura le unità di conto disponibili per ciascun ambito. “Attraverso una valutazione degli organici si perviene al calcolo della dotazione di risorse umane di personale docente (ordinari, associati, ricercatori) per ciascun ambito disciplinare, esprimendola sia in unità di conto che in termini percentuali sul totale delle risorse della facoltà”.

Per quanto riguarda la valutazione del fabbisogno di risorse, ad essa si perviene attraverso un sistema di valutazione costruito “sulle tre aree di attività di lavoro dei docenti dei vari ambiti e dipartimenti, che esprimono i principali contesti che assorbono le risorse di personale che sono considerati ai fini della ripartizione, ovvero la didattica, il dottorato di ricerca, la ricerca scientifica”. Ciascuna area è articolata in una serie di indicatori di cui è specificato il peso relativo. Per il calcolo del fabbisogno sono state individuate alcune variabili ritenute capaci di esprimere il “livello di impegno nella didattica”.

Figura 6.5.2 – Aree della valutazione (tratto da SRR)

| Aree di fabbisogno | Pesi |
|---------------------------|-------------|
| <i>Didattica</i> | <i>55</i> |
| <i>Dottorato</i> | <i>10</i> |
| <i>Ricerca</i> | <i>35</i> |

Una considerazione che si può fare sulle pratiche di ripartizione delle risorse per il nuovo reclutamento è relativa al peso determinante che la scelta iniziale del tipo di conoscenza da privilegiare è destinato a rivestire sugli attori umani e sugli oggetti che popoleranno le pratiche (le procedure, le fonti, le infrastrutture di conoscenza, gli indicatori, etc.). Fondandosi il SRR sulla valutazione, e dovendosi basare

quest'ultima su una conoscenza per quanto possibile già codificata e disponibile in una fonte accessibile, la scelta è stata quella di far riferimento ad un meccanismo di confronto della disponibilità di risorse, rappresentate dal personale docente negli organici espresso in unità di conto, con il fabbisogno di risorse, espresso da un sistema di indicatori delle tre aree ritenute rappresentative del lavoro dei docenti in facoltà, ovvero la didattica, il dottorato, la ricerca. A questo livello dell'analisi sembrano dunque intravedersi la predilezione per una conoscenza ed una valutazione quantitativa del lavoro accademico, che esclude ogni possibilità di prendere in considerazione una conoscenza di tipo diverso, come ad esempio quella relativa al "contenuto" delle conoscenze in circolo, create e apprese in ciascuna delle pratiche di didattica, ricerca e dottorato. Come si vedrà nel seguito, in parte il sistema tenta di integrare l'approccio quantitativo richiamando ad alcune forme di valutazione della qualità, anche se l'esclusione di alcune conoscenze è un tratto peculiare su cui le pratiche del SRR sono fondate, che ne piega il corso e ne determina il tipo di conoscenza in circolazione e le modalità di partecipazione ed interazione degli attori.

Valutazione del fabbisogno di risorse espresso dalla didattica

Il SRR prevede che "l'attività didattica sia considerata nella sua duplice dimensione quantitativa e qualitativa.

I pesi relativi alle variabili scelte come rappresentative della didattica, per un totale di 55, sono suddivisi tra laurea triennale e laurea specialistica e si articolano in crediti erogati, esami sostenuti e tesi di laurea".

Figura 6.5.3 – Ponderazione della didattica (tratto da SRR)

| Didattica | Pesi |
|------------------------------------|-------------|
| Totale Laurea triennale | 38 |
| di cui crediti formazione comune | 21 |
| di cui formazione mirata | 14 |
| - numero crediti 4,9 | |
| - numero esami 9,1 | |
| - numero tesi | 3 |
| Totale laurea specialistica | 17 |
| di cui formazione specialistica | 13 |
| - numero crediti 4,33 | |
| - numero esami 8,66 | |
| - numero tesi | 4 |

La valutazione "quantitativa dell'attività didattica" viene effettuata prendendo in considerazione "il numero e la percentuale sul totale di facoltà dei crediti erogati, degli esami e delle tesi di laurea".

L'inserimento nella valutazione di quella che viene denominata "qualità della didattica" avviene attraverso "la correzione del numero di crediti e di esami sulla base di un coefficiente di penalità complessivo". Per qualità della didattica il SRR intende alcuni requisiti riferiti ai singoli insegnamenti. "Se in generale la valutazione della qualità della didattica rimanda ad un sistema coerente di misurazione e monitoraggio nel quale prendere in considerazione aspetti quali

l'architettura dei corsi di laurea, i programmi e curricula da essi offerti, i programmi dei singoli insegnamenti, stante l'incompletezza di tali sistemi a livello di ateneo e di ministero, ai fini della ripartizione delle risorse per personale docente come rappresentativo della qualità viene considerato il criterio del rispetto delle regole indicate nella Carta dei Servizi della Facoltà”.

Allo scopo di valutare la qualità della didattica, in particolare si tiene conto dei seguenti elementi.

- *La completezza delle informazioni sul corso, definita “verificando che entro le due settimane successive all’inizio del corso siano pubblicate nelle apposite pagine del sito web di Facoltà le seguenti sei informazioni: obiettivi del corso, programma del corso, libri di testo e/o altri riferimenti bibliografici, calendario annuo completo degli esami, orario delle lezioni, orario di ricevimento. Per ciascun corso è definito un coefficiente di penalità che assume valore 0,5 qualora l’informazione non sia completa e il valore 1 qualora sia completa. La rilevazione della presenza delle informazioni sul web è condotta dalla Presidenza della Facoltà”.*
- *L’attivazione di distinti corsi per ciascuno dei canali previsti dall’ordinamento didattico per la formazione comune o comune di classe, ovvero “per ciascun insegnamento della formazione comune è definito un coefficiente di penalità che assume valore 0,5 qualora sia attivato un solo corso e valore 1 in caso di attivazione di tutti i corsi previsti dall’ordinamento didattico. La rilevazione dell’attivazione di distinti corsi per ciascuno dei canali previsti dall’ordinamento didattico per la formazione comune o comune di classe è condotta dalla Segreteria didattica della Facoltà”.*
- *La somministrazione dei questionari per la valutazione del corso da parte degli studenti, ovvero “per ciascun corso è definito un coefficiente di penalità che assume valore 0,5 qualora il questionario non sia somministrato e il valore 1 qualora lo sia. La verifica della somministrazione dei questionari per la valutazione del corso da parte degli studenti, è condotta dal Nucleo di valutazione della Facoltà”.*
- *La soddisfazione complessiva degli studenti rilevata attraverso il questionario, ovvero per ciascun corso si prendono in considerazione le risposte, alla domanda “Nel complesso sono soddisfatto di come è stato svolto questo insegnamento?” e viene calcolata la frazione di studenti che hanno risposto di essere “per niente” o “poco” soddisfatti, facendo corrispondere ad ogni studente un peso commisurato alla regolarità con la quale dichiara di aver frequentato il corso. In particolare tali pesi risultano pari a 0,125 in caso di frequenza fino al 25% lezioni o in caso di mancata risposta; pari a 0,375 in caso di frequenza tra il 26% e il 50% delle lezioni; pari a 0,625 in caso di frequenza tra il 51% e il 75% delle lezioni; pari a 0,875 in caso di frequenza a più del 75% delle lezioni. Associando a 1 le risposte pari a “per nulla o poco soddisfatto” e 0 altrimenti, la frazione di “insoddisfatti del corso” risulta definita dalla sommatoria degli insoddisfatti ponderati per la frequenza dichiarata alle lezioni. Per ciascun corso è definito un coefficiente di penalità che assume valore 0,5 qualora la frazione di studenti “insoddisfatti” sia maggiore di 0,3 e il valore 1 altrimenti. “La valutazione della soddisfazione complessiva degli studenti rilevata attraverso il questionario per la valutazione del corso da parte degli studenti, è condotta dal Nucleo di valutazione della Facoltà”.*

“Per ciascun corso, è definito il coefficiente di penalità complessivo pari al prodotto dei quattro coefficienti di penalità precedenti. In particolare tale coefficiente è pari a 1 in caso di rispetto di tutti e 4 gli elementi considerati; pari a 0,5 in caso di rispetto di 3 elementi su 4; pari a 0,25 in

caso di rispetto di 2 elementi su 4; pari a 0,125 in caso di rispetto di un solo elemento su 4, pari a 0,0625 in caso di mancato rispetto di tutti e 4 gli elementi considerati.

Il numero di crediti di ciascun ambito è calcolato effettuando la somma dei prodotti tra i crediti e i coefficienti di penalità dei corsi con titolare afferente all'ambito.

Analogamente, il numero di esami equivalenti è calcolato effettuando la somma dei prodotti tra il numero di esami equivalenti e i coefficienti di penalità dei corsi con titolare afferente all'ambito”.

Per quel che riguarda la valutazione della didattica, la conoscenza che irrompe nella pratica è prevalentemente una conoscenza già codificata in fonti secondarie, relativa all'espressione quantitativa della didattica in crediti erogati, esami sostenuti e tesi suddivise e pesate diversamente per la laurea triennale e le laurea specialistica. Tali dati sono tratti dal sistema informativo di ateneo sulle carriere degli studenti (Infostud), che si rivela essere sia un attore centrale per le pratiche del SRR per la rilevanza delle conoscenze di cui è portatore e per le fitte interazioni con gli altri attori, sia un oggetto liminare per la funzione di collegamento di varie pratiche. Infostud è un oggetto polisemico e di frontiera tra numerose reti di pratica (Griesemer, Star 1989; Vinck 2007). Sviluppato a partire dal 2001 dal Servizio Applicazioni Tecnologiche Informatiche dell'ateneo (SETIS), e continuamente aggiornato e arricchito di funzioni nel corso di tutto il decennio, è infatti un sistema originariamente concepito allo scopo di proceduralizzare ed informatizzare la gestione delle carriere degli studenti (esami e lauree), ma si è imposto nel corso degli anni anche come piattaforma privilegiata per la gestione della comunicazione tra Ateneo, Facoltà e studenti, per lo scambio di informazioni, le comunicazioni e le richieste (situazione amministrativa, prenotazione esami, comunicazioni con i docenti, informazioni di Facoltà o di Ateneo, etc.), e come standard ufficiale per la documentazione ed il monitoraggio della didattica e dell'offerta formativa. La conoscenza rappresentata da ogni singola documentazione di esame da parte degli studenti, espressa sia in termini di crediti erogati che di numero di esami, così come il numero di tesi di laurea, ponderate in base al sistema di pesi e calcolate in totale per ogni ambito scientifico in percentuale sul totale di Facoltà, è dunque la conoscenza che circola nelle pratiche del SRR come espressione delle attività di didattica. Quella stessa conoscenza in parte contenuta nell'oggetto Infostud che in altri mondi e reti di pratiche è stata codificata e utilizzata con finalità diverse, in queste altre, grazie alla forza conferitale dalla standardizzazione (Bowker, Star 1999), assurge a conoscenza centrale che condiziona le stesse interazioni e partecipazioni degli attori.

Nelle pratiche del SRR tale conoscenza viene acquisita da docenti del Nucleo di Valutazione della Didattica e da esponenti del personale tecnico di supporto con la possibilità di accesso con “alti privilegi” ad Infostud (ovvero con un *account* che permette di effettuare interrogazioni ed elaborazioni sui contenuti del sistema informativo). In un certo senso, indirettamente entrano nelle pratiche anche tutti i docenti, o i loro collaboratori, che dopo ogni esame si occupano di digitalizzarne nel sistema gli esiti. In questa prospettiva è inoltre interessante rilevare come tali attori, nella fase di codifica delle attività di didattica e di inserimento dei dati, siano di fatto inconsapevoli di partecipare alle pratiche del SRR. Infostud, come tutti i

sistemi polisemici ai confini tra diversi mondi, non solo è un oggetto che vive in diverse reti di pratiche, ma è anche un oggetto che nel collegare mondi determina l'interazione e la partecipazione nelle pratiche di attori umani e non umani assai distanti ed il collegamento di azioni e di conoscenze che si sviluppano in tempi differenti (Star, Griesemer 1989).

Nelle pratiche del SRR, per quel che riguarda la valutazione della didattica, a tale tipo di conoscenza se ne aggiunge altra di provenienza diversa. Nell'intenzione di non limitare la valutazione della didattica meramente a criteri di offerta quantitativa, vengono presi in considerazione altri elementi che dovrebbero rimandare ad una "valutazione della qualità".

E' questa una conoscenza più debole, in quanto non presente già codificata in sistemi informativi consolidati, e per sua natura più difficilmente rappresentabile attraverso misure meramente numeriche. E' tuttavia a causa dell'assenza di sistemi di classificazione e standardizzazione di tale conoscenza che si ricorre a elementi informativi che tentano di dire qualcosa su ciò che le difficoltà di codificare la qualità delle conoscenze trasferite nel corso delle lezioni agli studenti, la qualità dei programmi, e la qualità delle interazioni tra docenti e studenti, non permettono di dire. In particolare viene utilizzata una conoscenza che sintetizza in indicatori di presenza/assenza il rispetto per ogni insegnamento, di una serie di adempimenti previsti dalla Carta dei Servizi, quali la completezza delle informazioni sul corso, l'attivazione di distinti corsi per ciascuno dei canali previsti dall'ordinamento didattico, la somministrazione dei questionari per la valutazione del corso. Per la soddisfazione complessiva degli studenti si utilizza un altro oggetto frontiera, il questionario degli studenti, a cui in questo caso ci si riferisce limitatamente ad un item ben determinato. La Carta dei Servizi ed il questionario di gradimento degli studenti, così come Infostud, sono dunque oggetti frontiera che entrano nelle pratiche del SRR e che forniscono parte della conoscenza e orientano la partecipazione e l'interazione degli altri attori nelle pratiche. Per quel che riguarda il tipo di conoscenza, ad essere privilegiata è nuovamente una conoscenza che fa riferimento all'organizzazione dell'attività didattica (documentazione corsi, offerta multicanale, somministrazione questionari a studenti) piuttosto che al più sfuggente contenuto di conoscenza della didattica, che tuttavia entra comunque in gioco indirettamente attraverso la valutazione che i destinatari, gli studenti, ne danno attraverso il questionario. Entrambi i tipi di conoscenza sono veicolati nelle pratiche da attori umani e non umani eterogenei, alcuni più centrali nelle pratiche, come, i membri del Nucleo di Valutazione della facoltà e gli addetti all'interno della segreteria didattica, altri più ai margini e difficilmente identificabili alla prima analisi del SRR, quali l'ufficio di supporto del Preside, e gli stessi studenti che compilano i questionari. Per quel che riguarda in particolare gli oggetti che popolano la pratica, alla procedura ed al set di indicatori ponderati del sistema di ripartizione delle risorse, ad Infostud, al database sulle carriere e sulla partecipazione organizzativa dei docenti, si aggiungono la Carta dei Servizi, il questionario di soddisfazione degli studenti ed il relativo database (cfr. Figura 6.5.7 e Figura 6.5.8).

Per quel che riguarda invece le conoscenze ed i relativi oggetti assenti dalle pratiche di valutazione della didattica, rimangono intangibili e non presi in considerazione ad esempio le conoscenze relative alle modalità di esercizio della didattica (lezioni, laboratori, esercitazioni, etc.), alla conoscenza trasmessa ed all'apprendimento da parte degli studenti, ai risultati conseguiti con la didattica (livello di preparazione, voto conseguito, tassi di insuccesso degli studenti, etc.) .

Seguire il flusso di tali diversi tipi di conoscenze che circolano nelle pratiche significa anche rilevare le modalità di partecipazione ed interazione degli attori.

Quando ad inizio anno le pratiche del SRR vengono avviate, il Nucleo di Valutazione di Facoltà (in particolare il Presidente), richiede alla segreteria didattica di Facoltà di provvedere ad effettuare una “vista” su Infostud, ovvero di interrogare il sistema per ottenere la conoscenza sul numero di crediti erogati, di esami effettuati e di tesi di laurea, classificati per singolo insegnamento e per i corsi di lauree triennali e quinquennali. Quella conoscenza che in tempi e contesti diversi era stata codificata dai singoli docenti e dai loro collaboratori al momento della verbalizzazione e della documentazione, e che era stata poi classificata e standardizzata in Infostud come rappresentativa di alcuni aspetti della didattica, entra ora nella rete di pratiche del SRR attraverso gli operatori della segreteria amministrativa della Facoltà dotati dei necessari privilegi di accesso ai contenuti di Infostud. Tale operazione viene in particolare eseguita da un esponente esperto del personale tecnico amministrativo che si occupa anche della “pulitura” ed elaborazione dei dati. La presenza di incongruenze nei dati, dovute ad errori di immissione effettuati “a monte” dai singoli docenti all’atto della documentazione delle attività di didattica, rende necessario che siano sottoposti ad una prima lavorazione su un supporto diverso, costituito da file con delle cartelle di foglio elettronico sui quali vengono copiati e trasmessi in seguito al Presidente del Nucleo di valutazione. E’ questi il terminale ed il punto di ripartenza di tutte le conoscenze che entrano nella rete di pratiche del SRR. Il Presidente, con la collaborazione di alcuni membri di volta in volta individuati all’interno del Nucleo, si occupa direttamente delle lavorazioni successive della conoscenza, che oltre ad includere un ulteriore lavoro di omogeneizzazione e standardizzazione dei dati (che tra le altre cose richiede un continuo ritorno sui dati di origine di Infostud per alcune verifiche dei contenuti), consistono in accurate elaborazioni che consentono sia di attribuire le conoscenze sui singoli insegnamenti ai dipartimenti, agli ambiti ed ai settori scientifici in cui vengono riclassificate, sia di calcolare gli indicatori in base al sistema di ponderazione, ovvero le percentuali relative di fabbisogno rispetto al totale di Facoltà. Tali conoscenze, così codificate, classificate e standardizzate, sono contenute nelle infrastrutture di conoscenza del Nucleo prevalentemente sottoforma di una serie di fogli elettronici in cui alle tabelle ed alle basi di dati sono associati formule ed algoritmi di calcolo.

Nel sistema di classificazione e calcolo affluiscono parallelamente le conoscenze sugli elementi che sono stati individuati come rappresentativi della qualità della didattica. Per quel che riguarda il dato sulla completezza di informazioni su ciascun insegnamento, così come previsto dalla Carta dei servizi, il Presidente del Nucleo

di Valutazione dà impulso ad un esponente del personale tecnico amministrativo di supporto alla Presidenza, che in qualità di *webmaster* della Facoltà si fa carico di verificare la presenza delle informazioni necessarie sulla web cattedra dei docenti e sulla sezione dedicata del sito di Facoltà. Per l'espletamento di tali operazioni, si avvale anche di una procedura automatizzata (che, come tutte le altre procedure ed algoritmi automatizzati in codice informatico, altro non sono se non conoscenza esse stesse) che per ciascun insegnamento verifica il riempimento da parte dei docenti dei campi previsti sulla documentazione. Trattandosi di un controllo di presenza/assenza (di un qualsiasi contenuto) tale pratica non fa filtrare la conoscenza sull'effettivo livello di informazione sui singoli corsi, non riuscendo a distinguere una documentazione puramente formale e burocratica da una documentazione completa ed esaustiva. terminate tali operazioni di verifica, la nuova conoscenza maturata sul livello di documentazione di ciascun insegnamento viene inviata dal responsabile del sistema informativo di presidenza al Presidente del Nucleo di valutazione. Per quel che riguarda il dato sull'attivazione di diversi corsi per l'insegnamento multicanale, il Presidente del Nucleo dà impulso all'esperto della segreteria didattica che si occupa dell'estrazione ed elaborazione di tale conoscenza da un sistema informativo dedicato (GOMP manifesto degli studi) e che provvede ad inviarla per ciascun insegnamento al Nucleo.

Le conoscenze da ricavare dal questionario di soddisfazione degli studenti sono invece gestite direttamente dal Nucleo di Valutazione di Facoltà, il cui Presidente è in possesso di una utenza che permette di accedere ai contenuti del sistema informativo MESIV (Metodi e Strumenti Informatici per la Valutazione, il cui amministratore è il Nucleo di Valutazione d'Ateneo) su cui risiedono in forma digitalizzata tutti i questionari compilati dagli studenti sulla valutazione dei corsi. I dati elementari ricavati da MESIV vengono poi classificati, standardizzati ed elaborati perché possano confluire nella valutazione generale secondo quanto previsto dal SRR.

Una volta in possesso di tutte le conoscenze per la valutazione della didattica, infatti, il Presidente del Nucleo di Valutazione ed alcuni collaboratori all'interno del Nucleo si incaricano di alimentare il set di indicatori ed il sistema di ponderazione che portano alla valutazione per ciascun dipartimento ed ambito scientifico del "fabbisogno di risorse" espresso dalla didattica funzionale alla ripartizione delle risorse.

Lo studio del SRR in pratica porta dunque non soltanto ad individuare, più nel dettaglio rispetto a quanto codificato nel regolamento, gli attori umani e non umani in essa direttamente coinvolti, ma ad ampliare lo sguardo anche sugli oggetti che vi circolano. Ad esempio, oltre agli indicatori, alla carta dei servizi, a Infostud, ai questionari degli studenti di cui si è già parlato, appaiono oggetti quali i sistemi informativi MESIV e GOMP e soprattutto i fogli elettronici che costituiscono il supporto principale che incorpora le conoscenze che circolano nella pratica e che le veicolano nelle interazioni tra gli attori.

Valutazione del fabbisogno di risorse espresso dal Dottorato

Nelle pratiche di valutazione del SRR, al dottorato, sul totale del fabbisogno, è assegnato un peso complessivo articolato nelle seguenti variabili:

Figura 6.5.4 – Ponderazione per il dottorato (tratto da SRR)

| DOTTORATO | 10 |
|--------------------------------------|-----------|
| - di cui numero dottorati di ricerca | 4 |
| - di cui numero immatricolati | 3 |
| - di cui numero tesi | 3 |

“In caso di dottorati che contemplano settori scientifico disciplinari relativi a diversi ambiti, il peso viene ripartito tra gli ambiti disciplinari rappresentati, coerentemente al peso esplicitato nel documento di richiesta di istituzione/rinnovo del dottorato stesso. In caso di dottorati organizzati in consorzi, i diversi atenei vengono considerati pro quota”.

Per quel che riguarda la valutazione del dottorato, la conoscenza che entra nella pratica è una conoscenza quantitativa relativa al numero di dottorati di ricerca attivi ed al numero di immatricolati e di tesi, ovvero ai dottorandi in entrata ed in uscita. Per una realtà in cui sarebbe ancora più rilevante la dimensione del merito delle conoscenze e dei meccanismi di apprendimento e creazione di conoscenza, di fatto non vengono prese in considerazione dimensioni qualitative che possono rappresentarla. Si impone dunque la conoscenza già codificata e disponibile tratta da Infostud e dai documenti e sistemi informativi dei dipartimenti, omogenea a quella utilizzata per la didattica e di fatto manipolata dagli stessi attori con l'aggiunta delle eventuali informazioni tratte dai documenti prodotti e dai database gestiti dai direttori di dipartimento e dai coordinatori dei dottorati. Tale conoscenza viene acquisita e integrata dal Presidente del Nucleo di valutazione di Facoltà al momento dell'avvio delle pratiche di valutazione del SRR e viene poi da questi, con l'eventuale ausilio di alcuni membri del Nucleo, elaborata per essere integrata nel modello di ripartizione.

Valutazione del fabbisogno di risorse espresso dalla Ricerca

Per valutare la ricerca scientifica, il SRR si basa sui seguenti quattro indicatori.

Figura 6.5.5 – Ponderazione per la ricerca (tratto da SRR)

| Indicatore | Peso relativo |
|--|----------------------|
| <i>Ammontare dei finanziamenti di ricerca nell'ultimo triennio</i> | 0,30 |
| <i>Numero medio di assegni di ricerca, contratti di ricerca e dottorandi, nell'ultimo triennio</i> | 0,20 |
| <i>Rating dei prodotti di ricerca valutati dall'Ente preposto nell'ultimo triennio</i> | 0,25 |
| <i>Indicatore di produttività della ricerca valutata dall'Ente preposto nell'ultimo triennio disponibile</i> | 0,25 |

Per quanto riguarda l'ammontare dei finanziamenti, questi "sono rilevati dai bilanci consuntivi dei dipartimenti, con riferimento esclusivo ai capitoli della ricerca, e considerando un arco triennale in modo da evitare effetti di tipo congiunturale, riducendo la variabilità dell'indicatore nel corso del tempo. Allo scopo di tenere conto anche delle risorse dedicate alla ricerca in termini di unità di ricerca coinvolte, si considerano il numero medio di assegnisti, contrattisti di ricerca con durata continuativa almeno pari a 6 mesi e dottorandi, come risultante al 31/12 degli ultimi tre anni". Tali informazioni, comunicate dai Dipartimenti in occasione della fornitura dei dati al Collegio dei direttori di Dipartimento, sono desunte direttamente dall'Ufficio di segreteria del Collegio dei Direttori e dall'Ufficio Dottorati.

Per quanto riguarda "il rating dei prodotti di ricerca valutati dall'Ente preposto per l'ultimo triennio disponibile", si tratta della valutazione formulata dal Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca (CIVR). Nelle prime applicazioni è stata presa in considerazione la valutazione del CIVR per il triennio 2001-2003, e in particolare "il rating formulato dagli esperti delle varie aree relative ai prodotti selezionati dalla Commissione scientifica dell'Ateneo tra quelli inviati dai Dipartimenti al NVA. Il rating, pari alla valutazione media dei prodotti di ricerca inviati al CIVR per il triennio 2001-2003 (si tratta di un indice compreso tra 0,2 e 1) è costruito in modo da poter essere confrontato anche tra diverse strutture di ricerca ed aree scientifico disciplinari".

Essendo il rating un indicatore indipendente dal numero di prodotti valutati e dal numero di docenti afferenti al Dipartimento, il SRR contempla anche un indicatore di produttività calcolato attraverso il rapporto tra il numero di prodotti pesati valutati dall'Ente preposto e il numero di docenti equivalenti. "Il numero di prodotti pesati inviati al CIVR è desumibile direttamente dal comunicato del rating ed è pari alla somma del numero di prodotti giudicati eccellenti per 1, del numero di prodotti giudicati buoni per 0,8, del numero di prodotti giudicati accettabili per 0,6, del numero di prodotti giudicati limitati per 0,2. Il numero di docenti equivalenti è riportato nel rapporto di valutazione del Nucleo di Valutazione d'Ateneo. In particolare è pari alla somma dei docenti ponderati in base alla fascia, considerando 1 il peso dei professori ordinari, 0,7 il peso dei professori associati, 0,5 il peso dei ricercatori universitari".

Le pratiche di valutazione della ricerca del SRR si alimentano di conoscenze veicolate da fonti ed oggetti eterogenei che prendono in considerazione diversi aspetti della ricerca. Il peso maggiore è rivestito dagli investimenti attribuibili alla ricerca, ovvero dai dati di stanziamento di bilancio su determinati capitoli. Tale tipo di conoscenza segna l'ingresso nella rete di pratiche del SRR dei bilanci consuntivi dei dipartimenti, mentre gli attori che la manipolano sono sostanzialmente gli stessi che si sono già individuati per le altre pratiche, con particolare riguardo ai membri del Nucleo di Valutazione. Al momento di avvio delle pratiche del SRR, i membri del Nucleo di Valutazione addetti alla ricerca si occupano di sommare e di ponderare l'importo di determinate voci del bilancio. Assai marginale, e puramente a titolo di completezza, possono essere considerati come attori anche i redattori materiali dei bilanci, ovvero il personale tecnico-amministrativo che se ne occupa nei singoli dipartimenti. E' evidente che il loro lavoro avviene ed è funzionale prevalentemente ad altre pratiche, e che nel farlo non abbiano la visione di collocarsi anche in una piccola trama delle rete del SRR.

In questa prospettiva, anche i bilanci sono chiaramente oggetti polisemici, come i già rilevati Infostud, Carta dei Servizi, questionario di gradimento degli studenti, che popolano diverse pratiche e che rispetto ad esse assumono un posizionamento a seconda più centrale o più marginale, parallelamente a quanto avviene per gli attori umani.

Un peso relativamente più basso rispetto alle altre componenti è invece quello ricoperto dalla conoscenza espressa dal numero medio di assegni di ricerca, contratti di ricerca e dottorandi attribuiti agli ambiti scientifici, dati desunti dai database dei dipartimenti e da Infostud per il tramite dell'ufficio dottorati e presenti anche in altre fonti. E' una conoscenza analoga ed in parte sovrapponibile a quella che circola nella specifica pratica della valutazione del dottorato che si è vista in precedenza, che segnala una caratteristica comune alle pratiche nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, ovvero la ridondanza non solo di infrastrutture ma anche di usi di una stessa conoscenza (Bowker, Star 1999; Mongili 2007). Prendendo ad esempio la conoscenza "quantitativa" sul numero di dottorati per ambiti scientifici e dipartimenti, essa non solo viene in rilievo in diversi contesti e pratiche, ma risiede con le stesse modalità di classificazione e standardizzazione in varie infrastrutture di conoscenza come ad esempio i database dei dipartimenti e dei dottorati, il database del Nucleo di valutazione, Infostud, etc. . In questo caso si evidenzia come a partire da un oggetto di origine in cui una data conoscenza è rilevata e cristallizzata (Infostud), più che essere il medesimo oggetto un oggetto di frontiera e di comunicazione tra reti di pratica differenti, è la conoscenza che viene copiata ed inserita in altri sistemi. E' una sorta di conoscenza "compresente" rappresentativa della stessa realtà in contesti e pratiche diverse. Al di là della ridondanza, che in generale può essere anche un vantaggio in caso di perdita di dati ed informazioni, tale tipo di conoscenza manifesta la problematicità della sua gestione quando alla "compresenza" corrisponde anche l'incoerenza delle conoscenze rappresentative della stessa realtà.

La conoscenza sul numero di dottorandi, contratti ed assegni di ricerca viene dunque attinta al momento di avvio delle pratiche del SRR dalle diverse fonti e viene poi elaborata affinché possa essere classificata e standardizzata nei supporti (database e fogli di lavoro elettronici) del sistema informativo del Nucleo. Anche in questo caso si tratta comunque di una valutazione sulla "quantità della ricerca", un tipo di conoscenza di più immediato uso rispetto a quella difficilmente gestibile dei "contenuti" della ricerca. Nelle intenzioni, di tale aspetto della ricerca si fanno carico gli altri due indicatori, che pesano per la metà della valutazione complessiva, e fanno riferimento ad una conoscenza prodotta in reti di pratiche in gran parte esogene alla Facoltà. Si tratta del rating dei prodotti di ricerca e dell'indicatore di produttività della ricerca valutati dal CIVR per l'ultimo triennio disponibile (2001-2003). Senza entrare nel merito di pratiche tanto distinte sebbene collegate con quelle del SRR, è utile accennare alla tipologia di conoscenza, che è espressione della valutazione sulle conoscenze create con i prodotti di ricerca, ovvero della conoscenza frutto della complessa interazione di attori quali: gli autori delle ricerche, le strutture e gli attori dei dipartimenti che ne certificano la documentazione, i sistemi informativi (individuali, dei dipartimenti, Cineca, etc.)

che li documentano, il Nucleo di Valutazione di Ateneo a cui i prodotti della ricerca vengono inviati, la Commissione Scientifica dell'Ateneo che li seleziona per la trasmissione al CIVR, il panel di esperti di ogni determinato settore che ne formula la valutazione. Per quel che riguarda le pratiche interne all'organizzazione è il Nucleo di Valutazione di Facoltà che si fa carico di integrare la proprie base dati con i dati estrapolati dalle relazioni di valutazione del CIVR dal rapporto annuale del Nucleo di Valutazione d'Ateneo. Per valutare la produttività si fa inoltre riferimento al “numero di docenti equivalenti per ogni dipartimento” che è tratto dai rapporti e dal database del nucleo di valutazione d'Ateneo. Lo stesso indicatore è in questo caso un oggetto che collega contesti e pratiche differenti e fa riferimento ad una conoscenza sintetica in rappresentanza di una realtà complessa come quella della qualità e della produttività del lavoro scientifico dei membri dell'organizzazione.

Gli indicatori sulla ricerca portano nelle pratiche del SRR una conoscenza frutto di innumerevoli interazioni e scambi tra oggetti e soggetti eterogenei e distanti. Il documento di valutazione del CIVR è, insieme agli altri documenti e database del Nucleo di Valutazione d'Ateneo, un oggetto di valore del SRR in cui apporta conoscenze determinanti nell'orientare le pratiche. Ancora una volta, quindi, la presenza di una conoscenza codificata, classificata e standardizzata in una fonte che rappresenta una determinata realtà che si vuole prendere in considerazione, si impone sulle altre determinando gli oggetti che circolano nelle pratiche e l'interazione degli attori.

Considerando che la valutazione del CIVR (ora ANVUR) è rimasta per il momento una esperienza episodica e che le valutazioni sono ferme al trienni 2001-2003, il calcolo di questi due indicatori e le pratiche associate sono destinati per il momento ad avere luogo una sola volta, (come avvenuto all'avvio delle pratiche del SRR nel 2010) e di fatto ad alimentare il sistema di valutazione anche per gli anni successivi fino a quando non saranno disponibili nuove valutazioni da parte dell'Ente preposto. A riguardo delle pratiche di calcolo di tali indicatori, bisogna inoltre aggiungere che hanno avuto luogo in tempi diversi, a cavallo dell'approvazione del nuovo SRR all'inizio del 2009, nel senso che il primo esercizio di valutazione si è avvalso di conoscenze e dati che il Nucleo di valutazione della Facoltà aveva acquisito dalle fonti sopradescritte ancor prima che il nuovo sistema entrasse in vigore con l'approvazione formale del Consiglio di Facoltà, quando erano state effettuate le sperimentazioni e le simulazioni di elaborazione che avevano portato a sviluppare questa parte del SRR inerente la valutazione della ricerca, che la precedente versione non prevedeva. Non essendo nel frattempo i dati cambiati, al momento della valutazione il Nucleo ha utilizzato dunque per le elaborazioni conoscenze acquisite in un momento anteriore, conoscenze che sono poi state standardizzate nel database e nei fogli di lavoro elettronici per essere inserite nel modello complessivo di calcolo del “fabbisogno di risorse” espresso dalla ricerca.

6.5.3.2 Ripartizione delle risorse per assegni di ricerca

Il regolamento di ripartizione delle risorse prevede che “per quanto attiene agli assegni di ricerca, le risorse attribuite dall’Ateneo vengano assegnate dal Consiglio di Facoltà ai diversi ambiti disciplinari. In particolare i rispettivi Dipartimenti, sulla base di una procedura simile a quella prevista per il nuovo reclutamento, “deliberano lo specifico settore scientifico disciplinare cui l’assegno è destinato e provvedono ad emanare il relativo bando.

La procedura di ripartizione degli assegni di ricerca si basa per il 90% sui quattro indicatori individuati per la misurazione dell’attività di ricerca e per il restante 10% su un indicatore sintetico dell’attività didattica”.

Figura 6.5.6 – Ponderazione ripartizione delle risorse per assegni di ricerca (tratto da SRR)

| Indicatore | Peso relativo |
|--|----------------------|
| <i>Ammontare dei finanziamenti di ricerca nell’ultimo triennio</i> | <i>0,27</i> |
| <i>Numero medio di assegni di ricerca, contratti di ricerca e dottorandi, nell’ultimo triennio</i> | <i>0,18</i> |
| <i>Rating dei prodotti di ricerca valutati dall’Ente preposto nell’ultimo triennio</i> | <i>0,225</i> |
| <i>Indicatore di produttività della ricerca valutata dall’Ente preposto nell’ultimo triennio</i> | <i>0,225</i> |
| <i>Indicatore sintetico dell’attività didattica</i> | <i>0,10</i> |

In particolare “il processo di ripartizione delle risorse per assegni di ricerca si articola nelle seguenti fasi:

- *“calcolo del numero di assegni (provvisorio, essendo in generale frazionario) risultante dall’applicazione della procedura per ciascun dipartimento; la frazione di assegni di ricerca da attribuire provvisoriamente a ciascun dipartimento è data dalla somma ponderata dei cinque indicatori calcolati per i dipartimenti rispetto al totale di Facoltà;*
- *determinazione del numero di assegni di ricerca da attribuire per ogni dipartimento attraverso una correzione del numero provvisorio; ovvero il numero di assegni da destinare a ciascun dipartimento in caso di numero cifra decimale superiore a 5 viene arrotondato all’intero per eccesso, viceversa viene arrotondato all’intero per difetto;*
- *correzione arrotondamenti della ripartizione precedente, effettuata allo scopo di contabilizzare gli arrotondamenti per eccesso e per difetto; la correzione consiste nell’aggiungere o sottrarre agli assegni calcolati in via provvisoria, gli arrotondamenti operati, rispettivamente, per difetto o per eccesso nella ripartizione precedente”.*

Nel complesso della rete di pratiche del SRR, quella che fa riferimento alla ripartizione delle risorse per assegni di ricerca ricalca in gran parte le pratiche descritte per la ripartizione di risorse per nuovo reclutamento, con particolare riguardo alla valutazione della ricerca e con l’aggiunta di un indicatore (che incide in modo residuale nel sistema di ripartizione), che sintetizza la valutazione della didattica. Il calcolo dell’ammontare dei finanziamenti di ricerca, del numero medio

di assegni di ricerca, contratti di ricerca e dottorandi, del rating dei prodotti di ricerca e dell'indicatore di produttività della ricerca valutati dal CIVR, a parte un leggero e proporzionale abbassamento dei pesi per l'inserimento di un altro indicatore, è il medesimo già analizzato per il nuovo reclutamento, così come il tipo di conoscenza di cui sono fatte le pratiche, i flussi che le attraversano e gli attori che le popolano. L'indicatore sintetico della didattica è il dato sulla valutazione complessiva della quantità e della qualità della didattica calcolato così come descritto in precedenza, ed è inserito, per completezza di valutazione e probabilmente proprio per il fatto di essere disponibile, con un peso esiguo nel sistema di ripartizione dei fondi per assegni di ricerca. In entrambi i casi, è di fatto un'altra manifestazione, sebbene ovvia e prevedibile dell'utilizzo multiplo di una medesima conoscenza prodotta e manipolata in questo caso dagli stessi attori.

Oltre all'utilizzo di tali indicatori, la procedura di valutazione delle risorse da assegnare per gli assegni di ricerca prevede dei passaggi che fanno entrare in gioco come oggetti di valore nella pratica di ripartizione anche i documenti sulle precedenti ripartizioni, i quali vengono utilizzati come fonti di conoscenza che in parte eventualmente condizionano la quantificazione delle risorse da assegnare alle varie strutture.

6.5.4 Alcuni temi emergenti dal campo

La storia, attraverso lo studio della rete di pratiche che innerva il SRR, permette di rilevare la fitta trama di attori, oggetti, procedure, norme, database, indicatori ed altre infrastrutture informative che interagiscono e che popolano un'organizzazioni ad alta intensità di conoscenza (Alvesson 1993; Davenport, Prusak 1998; Rullani 2004) come la Facoltà.

Studiare le conoscenze che alimentano il SRR ha significato in particolare studiare le pratiche del controllo e della valutazione che si dipanano in una complessa rete in cui sono collegate da attori umani ed oggetti che veicolano conoscenza da una pratica all'altra. Ciascuna pratica del SRR si svolge in contesti (in tempi, luoghi e da parte di attori) diversi in cui la conoscenza è situata, sociale e distribuita (Suchman 1987; Gherardi 2006, 2009a; Hutchins 1995), ovvero è il frutto dell'interazione di attori umani e di oggetti tra cui la conoscenza è distribuita.

Traslazione e apprendimento

Lo studio del SRR in pratica ha permesso di cogliere la saldatura che si verifica nella pratica tra ripartizione e valutazione delle risorse. Il SRR è espressione della generale tendenza conseguente alla introduzione di principi di "New Public Management" anche nelle organizzazioni universitarie, ovvero di un tentativo di cristallizzare e codificare le modalità e gli esiti del lavoro accademico per tentare di valutarli il più sistematicamente possibile. In questa accezione, le reti di pratiche legate alla "ripartizione delle risorse" sono espressione di una specifica categoria di

idee, esperienze, strumenti, persone, oggetti, sistemi informativi che interagiscono e che si alimentano di sempre nuove conoscenze. Analogamente a quanto approfondito nella storia sulla “Carta dei Servizi”, l’idea di valutazione in viaggio, entra nell’organizzazione e mettendo in rete persone, oggetti e conoscenze già presenti vi attecchisce e viene poi sviluppata in modo autonomo nelle pratiche della Facoltà (Czarniawska, 1995; Gherardi, Lippi 2000). Lo sviluppo del SRR è avvenuto nel tempo attraverso l’apprendimento individuale da parte degli attori che attraverso applicazioni ed esperienze successive si è trasformato in apprendimento organizzativo (Gherardi, Nicolini 2004).

Tra Knowledge e “Meta-knowledge” Management

Il sistema di ripartizione è anche un sistema di *knowledge management*, inteso come sistema volto alla razionalizzazione, sistematizzazione e gestione della conoscenza sull’attività della Facoltà. In questo caso, tuttavia, si deve parlare di *knowledge management* come sistema complesso che raccoglie i dati “sulle attività” più che i dati e la conoscenza “delle attività”. A differenza di altre infrastrutture di conoscenza e procedure, che pure in Facoltà vengono utilizzati per raccogliere e organizzare i “prodotti” di conoscenza quali ad esempio i paper e i contributi di ricerca (sistema informativo Saperi, database di dipartimento, etc.) o dispense e materiali didattici (WebCattedre, sistema informativo sui corsi laurea, etc.), il sistema informativo associato al SRR si configura come uno dei sistemi che raccoglie quella che si può definire una “meta-conoscenza”, ovvero dati ed indicatori espressione della cristallizzazione e della codifica delle informazioni sulle modalità delle attività di didattica e di ricerca piuttosto che sui contenuti. Il tema della meta-conoscenza ha attraversato sia gli studi sulla conoscenza dal punto di vista della psicologia cognitiva, ovvero delle mappe cognitive che si formano nella mente degli individui e che aiutano a organizzare la conoscenza (Wegner 1995; Becker, Brauner 2001), sia gli studi sul *knowledge management* laddove la si associa alla conoscenza che un individuo ha delle competenze e delle conoscenze detenute da se e da altri attori. In quest’ultima accezione alla meta-conoscenza si fa inoltre riferimento negli studi sulle comunità di pratica, che sottolineano come tale tipo di conoscenza permette alle persone non solo di partecipare, ma anche di interagire, nel senso che le interazioni tra gli attori sono rese possibili dalla conoscenza di quello che gli altri fanno, possono, o devono fare in una pratica (Wenger 2000). Considerando inoltre in un’accezione più ampia non solo gli attori umani ma anche gli attori non umani, è evidente che anche le interazioni tra le due tipologie di attori è orientata dalla meta-conoscenza, e dunque in un certo senso il “*meta-knowledge management system*” rappresentato dal sistema informativo a supporto del SRR si impone esso stesso come elemento di condizionamento di tutte le interazioni che avvengono nelle pratiche. In tale sistema informativo, come si è visto, convergono le conoscenze su cui si basa la valutazione e la ripartizione delle risorse ed in generale gran parte delle conoscenze che l’organizzazione ha di sé, ma rimangono completamente neglette le conoscenze di merito e le conoscenze di contenuto che alimentano le pratiche del lavoro accademico.

Attori umani e non umani

Tale infrastruttura di conoscenza è comunque solo uno degli oggetti che popolano le pratiche della rete del SRR, a cui si affianca una pluralità di altre fonti di dati, database, sistemi informativi, regole e procedure, set di indicatori, documenti che con gli attori umani vanno a costituire l'attore reticolare del *network* del SRR (Callon 1986).

Dell'attore reticolare fanno infatti parte oltre agli attori umani con le loro competenze e conoscenze anche "attori non umani". Studiare in pratica tali attori permette di aprirsi una finestra sulla comprensione di una pluralità di cose, strumenti, infrastrutture e sulla comprensione delle loro interazioni, ovvero sulla relazione sociale che li caratterizza (Mongili 2007). Da questo punto di vista studiare la ripartizione delle risorse significa prendere in mano una complessa trama di soggetti ed oggetti nella quale le conoscenze stesse sono difficilmente attribuibili agli uni o agli altri. La conoscenza dell'insieme delle pratiche del SRR è dunque una conoscenza distribuita, una conoscenza diffusa tra gli attori umani (Preside, Direttori di dipartimento, Presidente e membri del Nucleo di valutazione di Facoltà, personale tecnico amministrativo della Presidenza di Facoltà e della Segreteria didattica, etc.) e non umani (Infostud, Gomp, Mesiv, Bilanci, Carta dei Servizi, sistema informativo del Nucleo di Valutazione, relazioni tecniche, fogli di lavoro elettronici, valutazioni CIVR, etc.) la cui azione congiunta e interazione cambia e si riallinea continuamente a seconda del contesto in cui si situa (Suchman, 1987).

Le pratiche dell'organizzare in modo particolare, in cui rientra la rete di pratiche associate al SRR, sono agite all'interno di un ambiente popolato da attori umani e soggetti tecnologici che interagiscono e sono di reciproco supporto. Da questo punto di vista, studiare il "sistema di ripartizione delle risorse" in pratica significa dunque studiare l'interazione tra gli attori umani e gli attori non umani in un sistema socio-tecnico, e di svelare il ruolo che questi ultimi rivestono imponendosi come attori privilegiati che orientano il flusso della conoscenza e gli stessi contenuti di conoscenza della pratica.

Così come gli attori umani seguono le loro traiettorie all'interno delle comunità (Lave, Wenger 1991), così gli attori non umani, ovvero gli oggetti, gli strumenti, le infrastrutture di conoscenza, seguono traiettorie che portano alla stabilizzazione dei loro significati all'interno delle diverse pratiche, che li portano ad essere trasformati in "scatole nere", accettati senza essere messi in discussione (Latour, 2005; Bowker, Star 1999). Si è visto infatti che il fabbisogno di conoscenze necessarie per alimentare il SRR è stato soddisfatto in gran parte ricorrendo a fonti ed infrastrutture di conoscenza originariamente create e diffuse in altre reti che con il tempo si sono imposte come oggetti delle pratiche del SRR. Le conoscenze che circolano sono conoscenze prevalentemente già cristallizzate in oggetti e infrastrutture informative che vengono usate come fonti le cui modalità di costruzione vengono date per scontate e la cui rappresentatività delle conoscenze non viene messa in discussione all'interno delle pratiche del SRR. L'intrinseca mancanza di neutralità dell'uso di infrastrutture di conoscenza sviluppate

all'interno di reti diverse, anche quando non percepita dagli attori, comporta comunque un accentuarsi del lavoro di allineamento di insiemi di dati disomogenei ed in gran parte incomprensibili se li si analizza al di fuori del loro contesto (Mongili 2007), ed infatti nelle pratiche del SRR si rileva come una parte importante delle interazioni tra gli attori sia finalizzata all'integrazione delle conoscenze, ovvero al lavoro di "messa in dialogo" di fonti e infrastrutture.

Oggetti liminari

Proprio come gli attori umani, anche gli attori non umani partecipano a diversi contesti o "mondi sociali" nei quali assumono significati diversi. Da una parte essi svolgono una funzione ordinatrice e stabilizzatrice, permettendo come si visto l'uso di conoscenze già codificate, classificate e standardizzate, dall'altra sono portatori di una "polisemicità" che è comunque foriera di un rilevante lavoro di traduzione ed allineamento delle conoscenze. In questa prospettiva, nel SRR sistemi informativi quali Infostud, Gomp, Mesiv ed oggetti quali i bilanci e la Carta dei Servizi, sono oggetti polisemici e liminari (Griesemer, Star, 1989). Sono cioè oggetti che popolano diverse reti, nelle quali si collocano in un posizionamento a seconda più centrale o più marginale parallelamente a quanto avviene per gli attori umani, che le collegano, che sono riconoscibili contemporaneamente in più contesti relativamente ad un nucleo di significati più generali, ma sono naturalizzati e strutturati in modo specifico in ogni pratica. Infostud, ad esempio, si è consolidato come sistema utilizzato per diversi scopi ed in diverse ed eterogenee pratiche. La sua forza è rappresentata dalla disponibilità di conoscenza già cristallizzata, codificata, classificata e standardizzata (pur con tutta la perdita di conoscenza che ciò implica), dall'uso consolidato che gli attori ne fanno già da tempo (docenti che inseriscono le verbalizzazioni e controllano le prenotazioni degli esami, studenti che inseriscono e modificano i propri dati e se ne avvalgono per attività burocratiche, operatori e tecnici incaricati di integrarne e gestirne il contenuto, etc.), dalla mancanza di alternativa per determinati scopi che di fatto ne ha fatto uno standard della documentazione delle attività di didattica. Le reti di pratiche della ripartizione delle risorse all'interno della Facoltà, ed in particolare la pratica di valutazione della didattica, sono solo uno dei "mondi" popolati da Infostud. I contenuti del sistema sono utilizzati in diversi contesti, oltre a quelli per cui inizialmente se ne era prevista la raccolta, non solo perché sono conoscenza già codificata ed immediatamente disponibile digitalmente (e quindi più facilmente utilizzabile), ma anche perché lo stesso sistema di classificazione della conoscenze su cui si fonda è assurdo di fatto ad uno standard della cristallizzazione della conoscenza e della documentazione della didattica.

Ogni tecnologia che come Infostud viene utilizzata al di fuori del mondo sociale in cui è stata creata è un oggetto liminare, in quanto contiene al suo interno un "nucleo robusto fatto di numeri, di dati, di standard, di classificazioni, che gli permettono di resistere alle torsioni e agli addomesticamenti che ogni mondo sociale, ogni comunità di pratica, tenterà invariabilmente di imporgli" (Mongili 2007). È la loro duplice natura, allo stesso tempo "robusta e concreta" e "plastica e

flessibile”, a permettere a tali tecnologie di penetrare in mondi diversi, di venire naturalizzate diversamente nei vari luoghi pur mantenendo una riconoscibilità comune, e di assolvere ad una funzione di raccordo fra mondi diversi (Bowker e Star 1999).

Codifica, classificazione, standardizzazione e isomorfismo

Studiare il SRR in pratica ha permesso di rilevare quanto le attività di codifica, classificazione e standardizzazione (Bowker, Star 1989) delle attività di una organizzazione si impongano poi sull’organizzazione stessa, ovvero come esse siano in grado di condizionare l’agire degli attori, come pongano in risalto all’interno delle pratiche determinati tipi di conoscenza a discapito di altri, e come, inoltre, possano generare processi di isomorfismo.

In particolare, si è visto come nelle pratiche del SRR circoli prevalentemente una conoscenza cristallizzata in altre pratiche e come tale conoscenza si sia imposta non solo per il mero fatto di essere già disponibile, ma soprattutto per il fatto di essere classificata e standardizzata in infrastrutture di conoscenza ritenute rappresentative di determinate realtà (Infostud per la didattica, database CIVR per la ricerca, etc.). Classificare dati significa produrre classi che interpretino in modo univoco l’essenza dei dati e ne favoriscano l’integrazione. Produrre classi significa permettere la sistematizzazione e l’organizzazione di conoscenze in elementi discreti immediatamente predisposti alla informatizzazione in database che consentano di immagazzinarla, di tradurla ed eventualmente di renderla disponibile in altri contesti e reti di pratiche. La riduzione di complessità che si verifica nella cristallizzazione, classificazione e standardizzazione della conoscenza su una realtà avviene attraverso la discretizzazione, che permette di far circolare la conoscenza in dati ed artefatti attraverso mondi, contesti e pratiche diverse. D’altra parte ogni standard e classificazione valorizza il rilievo di alcuni aspetti, ma riduce o elimina il contenuto informativo di altri (Bowker, Star 1989), così come la nuova conoscenza viene creata in un modo che ne permetta la discretizzazione. La mole di dati ed indicatori sulla didattica e sulla ricerca utilizzata come materia prima delle pratiche di ripartizione è infatti rappresentativa solo di alcuni aspetti di tali realtà, quelli che semplificando si è ricondotti ad una espressione quantitativa comunque parziale rispetto alla polisemicità insita nelle pratiche della didattica e della ricerca.

I dati e gli indicatori classificati e standardizzati per rappresentare il complesso delle attività da sottoporre a valutazione, ed il sistema di ponderazione adottato apportano gran parte della conoscenza che circola nelle pratiche e sono inoltre gli elementi che determinano come effetto indiretto delle pratiche di ripartizione e di valutazione dei meccanismi di isomorfismo organizzativo. Basare la valutazione e la conseguente ripartizione delle risorse su taluni aspetti piuttosto che su altri significa infatti con il tempo spingere gli attori alla loro cura particolare, determinando una concentrazione delle attenzioni e del lavoro. Si determinano di conseguenza dei processi che portano le diverse articolazioni della Facoltà a convergere su determinate caratteristiche. Tali processi sono in parte consapevoli, così come dimostra il carattere evolutivo del sistema di ponderazione (nel senso

che da un anno all'altro il SRR viene aggiornato agendo prevalentemente sui pesi, in particolare per concentrare progressivamente l'attenzione sulla ricerca), ma sono prevalentemente inconsapevoli e portano a trascurare aspetti che non sono coperti dalla rappresentazione di conoscenza utilizzata. In altre parole, dalle pratiche del SRR rimane esclusa un tipo di conoscenza diverso, che non ha trovato possibilità di essere incorporata in oggetti e che è sfuggita al processo di razionalizzazione.

Come per ogni attività di codifica, ciò che sfugge alla cristallizzazione ed alla sistematizzazione in standard e sistemi classificatori, è una conoscenza che nel resistere alle razionalizzazioni si perde.

Figura 6.5.7 – Sistemi informativi e flussi di conoscenza

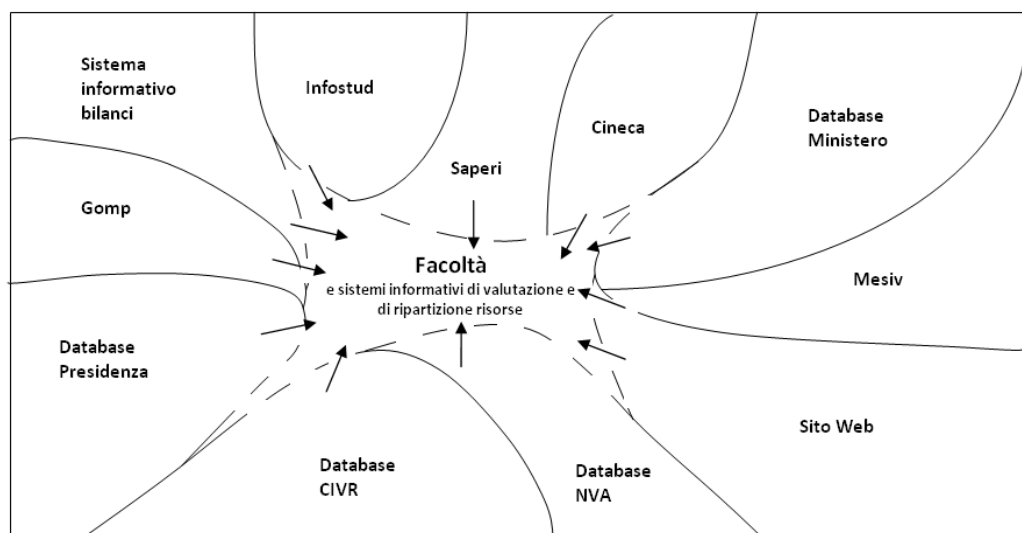
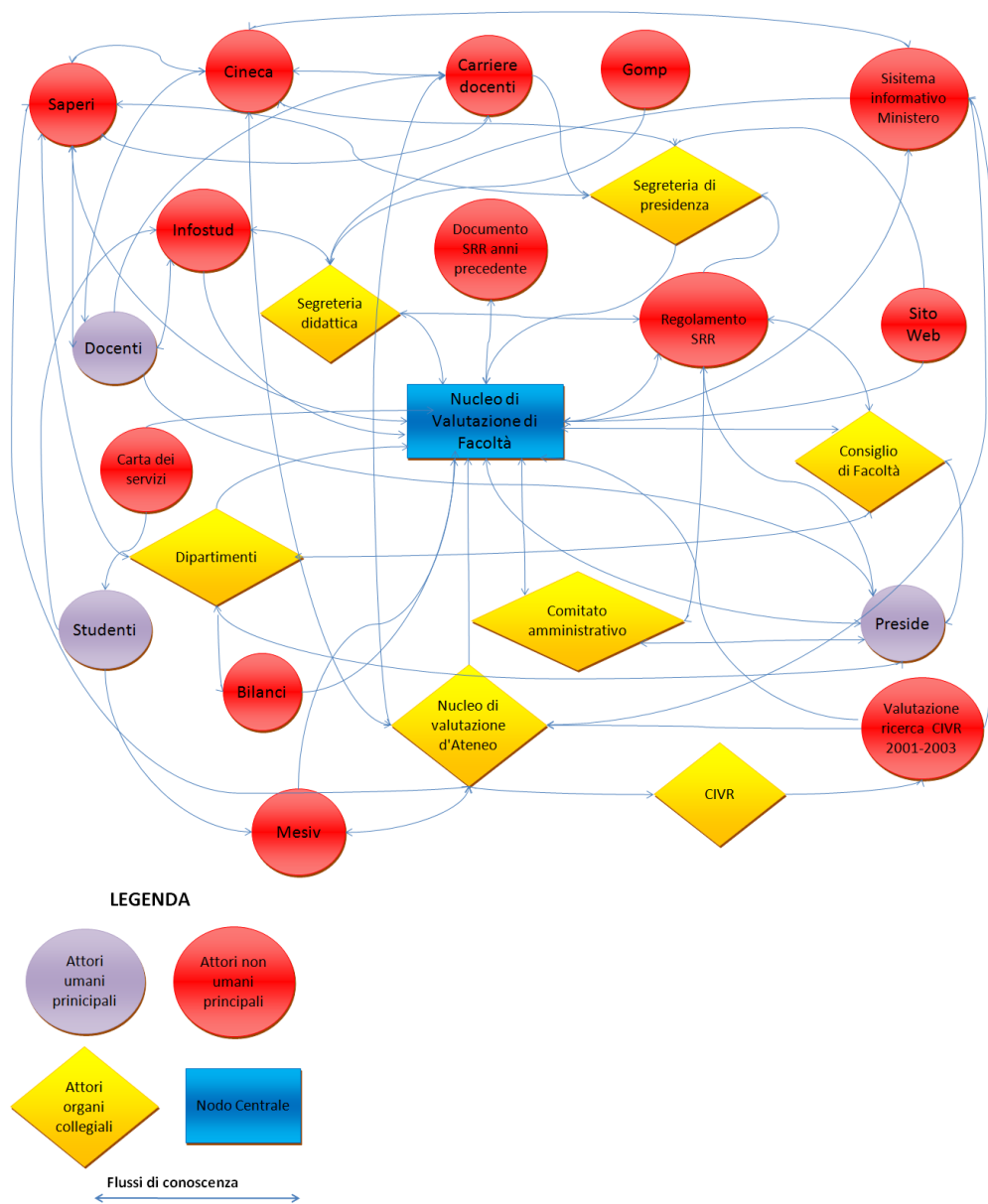


Figura 6.5.8 – Rappresentazione del network dei principali attori, oggetti di valore e flussi di conoscenza



6.6 Il Capitale Intellettuale della Facoltà: standardizzazione e rappresentazione della conoscenza

6.6.1 Presentazione

La storia racconta di una esperienza di mappatura, secondo la prospettiva del “capitale intellettuale”, della conoscenza stabilizzata e standardizzata in dati ed in indicatori, che è stata condotta nell’ambito dei lavori del Nucleo di Valutazione di Facoltà. Tale esperienza si inserisce nel contesto degli studi e delle iniziative sul capitale intellettuale promossi dalle istituzioni e da *network* universitari europei nell’ambito delle “*Higher Education Organization*” (Oeu 2006; European Commission 2003, 2005, 2006). La storia è emblematica delle pratiche di razionalizzazione e cristallizzazione delle conoscenze secondo una prospettiva che privilegia “gli asset intangibili” dell’organizzazione traducibili in dati e rappresentabili in classificazioni. Nel corso del lavoro, nel tentativo di contemplare le varie manifestazioni della conoscenza, oltre a quella già codificata in dati ed indicatori, si è cercato di prestare attenzione anche alla dimensione più processuale della conoscenza espressa dalle pratiche di lavoro accademico che, pur sfuggendo alle cristallizzazioni, è stata inclusa nella tassonomia del capitale intellettuale come “attività intangibili” e approfondita in descrizioni testuali.

In particolare, la storia racconta di una esperienza di lavoro sulla conoscenza che alcuni membri della Facoltà hanno condotto con la collaborazione di chi scrive nella veste di consulente ed esperto. Come spiegato nel capitolo quattro, ho avuto modo di accedere al campo della Facoltà anche grazie ad una serie di lavori che mi hanno coinvolto direttamente in alcune pratiche dell’organizzare come quelle di costruzione di indicatori, elaborazione dati, analisi di processo, analisi organizzative e valutazione. Tale contributo è stato più marginale in alcune pratiche (valutazione, organizzazione), più diretto e rilevante in altre, con particolare riguardo alla sperimentazione del modello di analisi del capitale intellettuale e dell’accounting degli asset intangibili.

Ne sono scaturite pratiche di lavoro nelle quali sono stato coinvolto direttamente con un ruolo centrale, grazie al quale ho avuto modo di partecipare ed interagire direttamente con tutti gli attori e con tutti gli oggetti della rete, e che nel complesso del lavoro etnografico mi hanno comunque permesso di approfondire il mio sguardo sui flussi di conoscenza all’interno della Facoltà.

Scrivere di una pratica in cui si è coinvolti non come osservatori ma come attori centrali è un po’ come guardarsi allo specchio e descrivere quello che si vede. A meno di non fare come il povero Gengè di Pirandello che in “Uno, nessuno e centomila” si accorge solo dopo una vita di quello che di lui gli altri vedono - e

dopo nulla sarà per lui come prima - , essere parte di ciò che si guarda forse può impedire di coglierne gli aspetti rilevanti, di astrarsi e vederne i meccanismi di livello più alto slegati dalla contingenza, di prescindere dal linguaggio e dai codici con cui è rappresentata. Significa però anche “sentire” gli oggetti e, nel “manipolarli”, capire veramente come vengono utilizzati, vedere da vicino gli altri attori ed essere parte di quella “cognizione distribuita” che si tenta di studiare. Significa vivere e capire le sfumature nelle quali si cela la conoscenza di un fenomeno.

6.6.2 Contesto

Da alcuni anni la Facoltà si dedica, con finalità di studio e ricerca organizzativa, ad esperienze di raccolta dati, analisi, elaborazioni e valutazioni, che si aggiungono a quelle prescritte dalle norme interne, di Ateneo e del Ministero. Nonostante tale “lavoro sulla conoscenza” venga dunque da lontano, nella Facoltà non erano mai stati impostati percorsi di studio della conoscenza organizzativa nella forma degli “asset intangibili” e del “capitale intellettuale” (cfr. capitoli 2,5).

Al culmine di anni di lavoro sulla conoscenza nella forma di dati, indicatori, processi di gestione e condivisione di informazioni, *repository* di documenti e prodotti della ricerca, comunicazione con gli stakeholders, etc., e nell’ambito di una serie di iniziative innovative promosse dagli attori centrali delle pratiche di *governance* e “dell’organizzare” della Facoltà (Preside, Vice Preside, Presidente Nucleo di Valutazione della Facoltà, alcuni direttori di dipartimento, docenti e funzionari amministrativi), è stata avviata una riflessione specifica sulla valorizzazione della conoscenza organizzativa sia con finalità gestionali interne sia con l’obiettivo di “rendicontare” ai portatori di interesse aspetti inediti della Facoltà. Nell’accezione consolidata, il modello di rilevazione e valorizzazione del capitale intellettuale ha una valenza prevalentemente gestionale e organizzativa, ed in tal senso il lavoro è stato incardinato nell’ambito delle attività del Nucleo di Valutazione, per affiancarlo alle analisi ed agli strumenti più “classici” (bilanci, sistema di valutazione della didattica e della ricerca, etc.) (Edvinsson, Malone 1997; Roos, Edvinsson, Dragonetti 1997; Davenport, Prusak 1998). In una prospettiva più ampia la valorizzazione e l’accounting del capitale intellettuale della Facoltà è stata considerata anche in un’accezione strumentale a esigenze di trasparenza, comunicazione e relazione, al fine di integrare i tradizionali strumenti di comunicazione con i portatori di interesse (sito web, manifesto degli studi, carta dei servizi, etc.) (Stewart 2001; Angeletti 2004; European Commission 2006).

“L’idea del capitale intellettuale”, dopo aver viaggiato negli anni tra aziende, centri di ricerca, istituzioni europee ed “*higher education organization*” è entrata anche all’interno della Facoltà con meccanismi analoghi a quelli studiati in altre storie per altre idee (valutazione, carta dei servizi), ovvero è stata portata da alcuni attori particolarmente centrali nelle pratiche dell’organizzare della Facoltà, ha trovato un contesto favorevole al suo sviluppo (ovvero una gran quantità di fonti

standardizzate di conoscenza e di dati e indicatori raccolti per scopi diversi) ed una finestra di opportunità rappresentata dalla disponibilità di un ricercatore esterno esperto della materia che nel frattempo era impegnato nello studio dell'organizzazione (cfr. capitolo 4).

Nell'intraprendere un lavoro di questo tipo, da parte degli attori della Facoltà il riferimento più immediato è stato quello al “*knowledge management*” così come teorizzato a partire soprattutto dal contributo di Nonaka e Takeuchi (1995), con un focus orientato più all'utilizzo ed alla gestione della conoscenza piuttosto che al trasferimento di conoscenze da individui a organizzazione. E' questa, come noto, una prospettiva che, oltre a studiare la conoscenza come asset delle organizzazioni espressa nella forma razionalizzata e cristallizzata dei dati e degli indicatori, si pone l'obiettivo di studiare anche le manifestazioni immateriali della conoscenza, quali i processi e le pratiche che l'organizzazione deve saper riconoscere e valorizzare.

Tra i diversi approcci gemmati dal *knowledge management*, in particolare, si è fatto riferimento a quello dell'*intellectual capital* sia per i numerosi approfondimenti teorici in ambito accademico sia per le esperienze di applicazione da parte di organizzazioni universitarie promosse dalle Istituzioni europee (European Commission 2003, 2005; Sánchez, Elena 2006; Observatory Of European University 2006; Sánchez, Elena, Castrillo 2009). Come descritto nel capitolo due, nelle applicazioni aziendali, l'approccio del capitale intellettuale ha conosciuto negli ultimi quindici anni un notevole interesse da parte di studiosi, consulenti e manager. Così come accaduto per la generale categoria di *knowledge management* da cui prende le mosse, la stessa categoria di capitale intellettuale è nel tempo stata diversamente declinata in base alla tipologia di organizzazioni analizzate ed in base al *background* di ricercatori, studiosi e consulenti che se ne sono occupati. A seguito delle diffuse applicazioni nell'organizzazione aziendale, il tema è stato oggetto di ulteriori approfondimenti nel dibattito scientifico, che con il tempo ne hanno attenuato le connotazioni più specificatamente “*hard*”, tipicamente aziendalistiche, ed è entrato anche nell'orizzonte delle amministrazioni ed organizzazioni pubbliche nell'accezione più propria di patrimonio intellettuale” (Angeletti 2004), volta a sottolineare la differenza dell'approccio “pubblico” rispetto a quello aziendalistico.

Come descritto nel capitolo cinque, conseguenza dell'ampliamento dell'orizzonte di tali temi è stato il loro progressivo recepimento da parte delle istituzioni europee che hanno promosso studi e percorsi di adozione del modello del capitale intellettuale per le organizzazioni pubbliche in generale e per le organizzazioni universitarie in particolare, quali la fondazione del “*network of excellence*” per lo sviluppo di “*Policies for Research and Innovation in the Move towards the European Research Area*” (PRIME), e nell'ambito di esso dell' “Osservatorio sulle Università Europee” (0EU) con lo scopo di progettare e sperimentare strumenti innovativi nel campo della gestione e dell'accounting degli asset intangibili. Tra di essi hanno conosciuto notevole diffusione la “*strategic matrix*” e l' “*Intellectual Capital Report for Universities*” (ICU report), ovvero delle classificazioni standardizzate degli asset intangibili e degli indicatori che li descrivono (cfr capitolo cinque). Le

pratiche di lavoro sul capitale intellettuale avviate all'interno della Facoltà hanno tenuto conto di tale *background* teorico e sperimentale.

La descrizione che segue è incentrata sugli aspetti procedurali (“le fasi”, riportate con il carattere in corsivo) del cosiddetto “ciclo di gestione del capitale intellettuale”. La descrizione delle fasi riporta quello che i riferimenti teorici e metodologici della materia prevedono come procedure per cristallizzare, codificare, standardizzare e classificare conoscenza. La descrizione di ciascuna fase è poi seguita dall'approfondimento dei flussi di conoscenza e delle modalità di partecipazione ed interazione degli attori nelle pratiche.

6.6.3 Il Capitale Intellettuale della Facoltà

Per lo studio del capitale intellettuale della Facoltà ci si è dunque inseriti nel solco delle analoghe esperienze di altre “*Higher Education Organizations*” in ambito europeo, cercando di arricchirne la prospettiva in base alle esigenze specifiche della Facoltà.

Nelle esperienze portate avanti in ambito europeo, negli studi sugli asset intangibili e nell'applicazione del modello del capitale intellettuale è stato scelto di focalizzarsi in particolare sulle attività di ricerca. Ad esempio, sia la “*strategic matrix*” (Oeu 2006) per il “presidio degli ambiti riguardanti l'acquisizione di fondi e finanziamenti, le risorse umane, la produzione accademica, la terza missione e i modelli di governance”, sia “*l'intellectual capital report*” adottato nell'ambito del *Network Prime*, sono focalizzati sulle attività di ricerca, in parte sulla “terza missione” (cfr. capitolo cinque) e solo indirettamente sulla didattica. Si è cioè scelto di indagare in particolare solo una delle tre missioni universitarie limitando l'oggetto di studio e proponendo solo per esso la schematizzazione del capitale intellettuale. Tale tipo di approccio offre sicuramente vantaggi per quel che riguarda la possibilità di approfondire compiutamente un aspetto delle attività universitarie e di fornire una cornice stabile per interpretare e confrontare diverse organizzazioni universitarie, ma la visione che ne deriva non può che essere parziale. Nelle esperienze condotte in ambito OEU e PRIME, inoltre, ci si sofferma prevalentemente su aspetti che potrebbero essere definiti “*hard*” (finanziamenti e fondi, dotazioni organiche, quantità di produzioni scientifiche, etc.) non approfondendo aspetti invece “*soft*” che invece possono essere rilevanti per la “lettura” di organizzazioni come quelle universitarie il cui “fattore produttivo” per eccellenza, molto più che per le altre, è la conoscenza. In questa prospettiva, la *strategic matrix* e *l'intellectual capital report* sembrano rimanere strumenti in alcuni casi di non immediata lettura destinati prevalentemente agli addetti ai lavori.

Il gruppo di lavoro che all'interno della Facoltà ha intrapreso la sperimentazione della prospettiva di studio del capitale intellettuale, invece, prendendo in considerazione tutti gli aspetti, la didattica, la ricerca e le relazioni

con il contesto di riferimento, e prevedendo l'accounting delle attività e delle risorse trasversalmente nelle categorie di capitale umano, capitale organizzativo e capitale relazionale, ha tentato pervenire ad una rappresentazione complessiva del lavoro accademico che si svolge in Facoltà. Nelle pratiche di sperimentazione, inoltre, il gruppo di lavoro ha tentato di integrare le metodologie di analisi e le modalità di descrizione tipiche del capitale intellettuale tratte dalla letteratura teorica di riferimento e dalle esperienze di applicazione tuttora in corso, con metodologie di analisi e descrizione mutate da altro tipo di analisi organizzative (in particolare con alcune evidenze emerse da interviste e dall'analisi etnografica), al fine di approfondire sia gli aspetti *hard*, propri dell'approccio classico del capitale intellettuale, sia gli aspetti *soft* quali la cultura organizzativa, i valori, le pratiche di creazione e diffusione della conoscenza, i riti e le routine, la percezione interna ed esterna dell'organizzazione.

Gli attori principali della pratica sono stati: Preside, Vicepreside e Presidente del Nucleo di Valutazione di Facoltà, il ricercatore esterno (nella persona di chi scrive), un funzionario della segreteria amministrativa, tre membri degli uffici di presidenza, il responsabile delle relazioni con le imprese e dei servizi di orientamento e *placement*, l'addetto ai progetti ed alle relazioni internazionali, che hanno integrato un gruppo di lavoro informale; una rete di referenti per i diversi settori disciplinari, nonché di volta in volta, a seconda delle esigenze informative, i direttori dei dipartimenti e dei centri di ricerca interni alla Facoltà, alcuni funzionari di ateneo, i presidenti di corso di laurea e i docenti che nelle pratiche dell'organizzare lavorano sui dati dell'attività di didattica e di ricerca con vari ruoli (codifica, standardizzazione, alimentazione basi dati e sistemi informativi, elaborazione, valutazione, etc.).

Gli attori non umani centrali della pratica sono stati ovviamente i dati e gli indicatori che codificano le attività di didattica, di ricerca e dell'organizzare della Facoltà, e gli oggetti tecnologici quali gli innumerevoli database e sistemi informativi nei quali tali conoscenze sono memorizzate e con i quali gli attori delle pratiche si sono trovati ad interagire continuamente. Nelle pratiche di sperimentazione del modello del capitale intellettuale, gli oggetti nei quali la conoscenza è *embedded* hanno mediato le interazioni degli attori, orientato i flussi di informazioni, e determinato i contenuti confluiti nella "tassonomia degli asset intangibili". La conoscenza già disponibile in forme ed in luoghi diversi (database sull'offerta formativa, sistema informativo per la repository dei prodotti della ricerca, sistema informativo sulla ripartizione delle risorse, sito web, etc.) si è inevitabilmente imposta come la conoscenza preponderante in circolazione nella pratica di sperimentazione del modello del capitale intellettuale, analogamente a quanto descritto nelle storie sul viaggio dei dati dal Ministero alla Facoltà e sulle pratiche di valutazione interne. Nel corso del lavoro, comunque, oltre allo studio della conoscenza già codificata in dati ed indicatori si è cercato di prestare attenzione anche alla dimensione processuale della conoscenza espressa dal lavoro accademico che, pur sfuggendo alle cristallizzazioni è stata presa in considerazione come "attività intangibili",

inclusa nella tassonomia del capitale intellettuale e rappresentata con descrizioni testuali.

In un certo senso, l'attore (non umano) principale della rete di pratica a cui ha dato vita la sperimentazione è stata la "tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà", ovvero la classificazione degli asset intangibili (cfr. Figure 6.6.2, 6.6.3, 6.6.4, 6.6.5, 6.6.6) con la conseguente standardizzazione dei dati e degli indicatori e delle descrizioni utilizzati per rappresentarli.

La tassonomia del capitale intellettuale a cui si è fatto riferimento, derivata dal "modello "classico" che considera alcune specificità delle organizzazioni di alta educazione proposta da Prime-Oeu come guida metodologica per le organizzazioni universitarie, prevede la scomposizione gerarchica del capitale intellettuale in categorie, componenti, risorse e indicatori (Oeu 2006). Secondo tale impostazione, il capitale intellettuale della Facoltà è stato ricondotto all'articolazione nelle categorie del:

- capitale intellettuale umano, ovvero le conoscenze, le capacità, le abilità, la cultura, espresse dalle persone che operano nell'ambito della Facoltà, primi fra tutti i docenti ed i ricercatori, ma anche il personale tecnico amministrativo e gli altri attori anche non formalmente appartenenti all'organizzazione ma coinvolti nelle comunità e nelle pratiche che la popolano;
- capitale intellettuale organizzativo, ovvero la conoscenza incorporata nelle "infrastrutture di conoscenza" in oggetti e in tecnologie, cristallizzata in norme, processi e procedure, codificata in sistemi informativi e database, che fluisce nelle pratiche della didattica, della ricerca e dell'organizzare della Facoltà;
- capitale intellettuale relazionale, ovvero la conoscenza che si manifesta nelle relazioni che la Facoltà intrattiene con le istituzioni, le altre università e centri di ricerca, gli studenti, le imprese, i cittadini, *policy networks*, il "territorio" e le comunità di riferimento.

Ciascuna categoria è stata declinata in risorse ed attività di conoscenza aggregate nelle componenti del capitale intellettuale (cfr. Figura 6.6.6). Il modello del capitale intellettuale Prime-Oeu si è tradotto in una tassonomia notevolmente articolata e dettagliata conseguenza della necessità di integrare ulteriormente nel modello del capitale intellettuale lo studio delle "risorse" di conoscenza con lo studio delle "attività e pratiche di conoscenza" (come si vedrà più dettagliatamente nel proseguo).

Sebbene la mappatura degli asset intangibili nella tassonomia del capitale intellettuale abbia costituito il risultato più rilevante, nel lavoro si è andati oltre la mera redazione di un documento su cui tentare di razionalizzare e rappresentare in un sistema coerente le conoscenze della Facoltà, per sperimentare un processo articolato in fasi (Stewart 2001; Angeletti 2004; European Commission 2006) che entrasse stabilmente a far parte delle "reti dell'organizzare".

La ricostruzione, l'analisi, e l'accounting del capitale intellettuale della Facoltà sono avvenuti coerentemente all'impostazione di un ideale "ciclo di gestione" della conoscenza articolato in quattro fasi²⁸.

Figura 6.6.1 – Fasi, Attività e prodotti della sperimentazione del modello del capitale intellettuale nella Facoltà (tratto da "Il Capitale Intellettuale della Facoltà di ***")

| FASI | ATTIVITÀ | PRODOTTI |
|--|--|--|
| 1. Ricostruzione e analisi dell'orientamento e delle eventuali strategie di gestione della conoscenza | <ul style="list-style-type: none"> – Analisi dalla documentazione istituzionale e degli strumenti di pianificazione, programmazione e valutazione – Analisi del lavoro sulla conoscenza – Analisi della cultura organizzativa – Analisi dei processi di apprendimento individuali e organizzativi | <ul style="list-style-type: none"> – Analisi e descrizione dell'orientamento della Facoltà nella valorizzazione degli asset intangibili |
| 2. Studio quali-quantitativo della conoscenza ai fini della mappatura, della catalogazione e della classificazione degli asset intangibili | <ul style="list-style-type: none"> – Individuazione degli asset intangibili costitutivi il capitale intellettuale – Mappatura e descrizione delle risorse ed attività di conoscenza – Catalogazione e classificazione degli asset intangibili | <ul style="list-style-type: none"> – Tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà |
| 3. Razionalizzazione e standardizzazione della conoscenza, e accounting degli elementi costitutivi il capitale intellettuale | <ul style="list-style-type: none"> – Verifica della "copertura informativa" per la valutazione degli asset intangibili – Definizione di metodologie per la misurazione degli asset intangibili – Codificazione e standardizzazione della conoscenza – Progettazione e calcolo degli indicatori e descrizione delle attività di conoscenza – Accounting del Capitale Intellettuale | <ul style="list-style-type: none"> – Accounting del capitale intellettuale della Facoltà |
| 4. Definizione delle strategie e delle potenzialità di sviluppo del capitale intellettuale | <ul style="list-style-type: none"> – Progettazione di soluzioni organizzative per "liberare conoscenza" – Individuazione delle potenzialità di sviluppo del capitale intellettuale – Adozione di strumenti e modelli di gestione della conoscenza | <ul style="list-style-type: none"> – Strategie di sviluppo del capitale intellettuale |

²⁸ A riguardo, ma con opportune integrazioni si veda CANIBANO L., AYUSO G., SANCHEZ M., CHAMINADE P. (2002), MERITUM - Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual Capital Report), Airtel-Vodafone Foundation, Madrid; Abbatino, Angeletti, Ruffolo (2006), Capitale intellettuale e amministrazioni pubbliche, MIPA-ISTAT, Roma; ANGELETTI S. (2004), Il patrimonio intellettuale delle amministrazioni pubbliche: profili di analisi e di gestione, Arakne, Roma; STEWART T.A. (1997), Intellectual capital. The new wealth of organization, Doubleday, New York; OEU - OBSERVATORY OF EUROPEAN UNIVERSITY (2006), Methodological guide, University Intellectual Capital Report (ICU), European Commission FP6 – Citizens and Governance in a knowledge based society.

Ricostruzione degli orientamenti e definizione della strategia di gestione della conoscenza

La fase è la prima e l'ultima di ogni ciclo di gestione del capitale intellettuale. Nell'impostazione sperimentata in alcuni studi (Angeletti 2004; Abbatino, Angeletti, Ruffolo 2006) e nel solco della guida metodologica proposta da Prime-Oeu, il lavoro della Facoltà sulla conoscenza è stato ricostruito a partire dalle fonti informative disponibili, al fine di cogliere l'eventuale orientamento strategico alla gestione della conoscenza e le iniziative ed i lavori già in essere. La fase di analisi della conoscenza mira a rendere consapevole il lavoro già esistente sulla conoscenza ed a definire strategie di valorizzazione. Risultato di questa fase è stata la ricostruzione dello "stato dell'arte" del lavoro sulla conoscenza con l'analisi e la descrizione dei principali progetti, delle più importanti iniziative gestionali "sulla conoscenza" e di alcune pratiche di lavoro accademico.

La fase si è tradotta in una pratica che ha visto coinvolto come attore centrale il consulente che ha interagito con tutti gli altri attori i quali si sono occupati di reperire il materiale documentale prodotto dalla Facoltà negli ultimi anni. La ricostruzione degli orientamenti di lavoro sulla conoscenza dell'organizzazione è stata effettuata attraverso l'esame della normativa e della documentazione istituzionale, "oggetti" come norme, bilanci, regolamenti, procedure, documenti istituzionali, etc. che hanno popolato progressivamente la pratica. All'analisi meramente documentale è seguito un approfondimento delle più importanti iniziative e dei progetti individuati come "lavori sulla conoscenza", quali la Carta dei servizi, i sistemi di valutazione e ripartizione delle risorse, le attività di razionalizzazione e codifica della didattica e della ricerca, etc., per verificarne il grado di approfondimento e la possibilità di alimentare il modello del capitale intellettuale. La fase è stata inoltre integrata da riflessioni sulle diverse culture organizzative presenti in Facoltà, considerate come parte del capitale di asset intangibili dell'organizzazione (Boisot 1999), e sui principali processi di apprendimento individuale e organizzativo che si manifestano nel lavoro accademico così come emergevano dalle prime evidenze dell'etnografia. Oltre al consulente, attori centrali delle pratiche sono stati anche il Presidente del Nucleo di Valutazione di Facoltà ed un funzionario della segreteria didattica che non solo per la raccolta delle informazioni ma anche per l'analisi delle risorse e delle attività di conoscenza hanno interagito con numerosi altri membri della Facoltà. L'esplorazione degli asset intangibili di una organizzazione non può infatti prescindere da un diretto riscontro e coinvolgimento da parte delle persone che ne fanno parte, le uniche a poter fornire gli elementi informativi utili ed una corretta interpretazione delle fonti di conoscenza.

Studio quali-quantitativo della conoscenza ai fini della mappatura, della catalogazione e della classificazione degli asset intangibili

Lo studio delle caratteristiche organizzative della Facoltà, dei suoi progetti, delle ricerche, ed in generale del lavoro accademico che in essa si svolge consente di far emergere gli elementi su cui impostare la mappatura, la catalogazione e la classificazione degli asset intangibili ricondotti ad

una tassonomia generale del capitale intellettuale (Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; Angeletti 2004; Oeu 2006).

L'individuazione di "risorse e attività" di conoscenza, ovvero degli elementi base della tassonomia, indipendentemente dal fatto che potessero essere suscettibili di misurazioni puntuali, ha portato a declinare in modo articolato ciascuna categoria (umana, organizzativa e relazionale) del capitale intellettuale, prevedendo come livello di aggregazione intermedio quello delle componenti, ovvero delle etichette attribuite ad insiemi omogenei di elementi base di conoscenza. Risultato della fase è stata la tassonomia del capitale intellettuale, ovvero l'elencazione, la catalogazione e la classificazione delle risorse e delle attività di conoscenza dell'organizzazione (cfr. Figure 6.6.2, 6.6.3, 6.6.4, 6.6.5).

La fase nella pratica si è tradotta in un lavoro che ha visto coinvolti il consulente, i membri del gruppo di lavoro (funzionari della segreteria didattica e degli uffici di presidenza, Presidente del Nucleo di valutazione, etc.) ed una serie di "figure chiave" dell'organizzazione (direttori di dipartimento, presidenti di corso di laurea, presidenti di commissioni istituzionali e di scopo, responsabili di progetti e di sistemi informativi, etc.) ritenute in grado di contribuire a fornire gli elementi utili da prendere in considerazione nella mappatura delle risorse ed attività di conoscenza. Tali soggetti sono dunque entrati nella pratica portando il loro contributo di conoscenza del lavoro in Facoltà. La ricognizione degli asset intangibili è attività che richiede la raccolta e l'elaborazione di informazioni non sempre immediatamente disponibili nelle basi informative, da reperire attraverso la predisposizione di specifici strumenti di rilevazione, nonché la riclassificazione di altre d'uso diverso nell'ambito dei sistemi di controllo, reporting e valutazione. Sono state organizzate numerose riunioni in cui si è discusso del tema della conoscenza nella Facoltà e, presentata la metodologia generale, si è chiesto a ciascuno di riflettere sul lavoro svolto e di portare contributi integrabili nel modello del capitale intellettuale. Oltre alle informazioni ed ai dati già disponibili, le riunioni ed i colloqui sono serviti per far emergere alcune delle pratiche, delle situazioni, dei gangli della vita organizzativa in cui la conoscenza viene creata, appresa e condivisa al fine di valorizzarla nel modello del capitale intellettuale. Man mano che la tassonomia andava costruendosi si è inoltre dato riscontro ai diversi attori con i quali si è continuato a lavorare discutendo le collocazioni nella classificazione adottata, le possibilità di misurazione, l'eventuale esistenza di conoscenze già codificate in dati. Oggetti della pratica sono infatti stati i dati, le "etichette" attribuite alle risorse ed attività di conoscenza, nonché la stessa struttura classificatoria che con l'andare avanti della pratica andava stratificandosi sui fogli continuamente scambiati tra gli attori fino a dar vita alla "tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà". Quest'ultima è stata ad un certo punto "sancita", in occasione della presentazione di un report ai vertici dell'organizzazione, ponendo fine ad un continuo lavoro sulla collocazione delle risorse ed attività di conoscenza. Da quel momento la tassonomia si è imposta come "l'oggetto di valore" (nell'accezione indicata in Latour 2007) principale delle pratiche. Nella pratica di "disegno" della tassonomia gli attori si sono sostanzialmente cimentati in un lavoro di classificazione. Se in generale produrre

classi significa permettere la sistematizzazione e l'organizzazione di conoscenze. La tassonomia (dal greco antico "taxiis" e "nomos", ovvero legge dell'ordinamento, della disposizione) è per eccellenza una forma di classificazione, ovvero una struttura che viene utilizzata per razionalizzare e sistematizzare conoscenza. La tassonomia del capitale intellettuale, dunque, come tutte le strutture (Bowker, Star 1999) non è una semplice e "inerte" forma di organizzazione della conoscenza, ma essa stessa un oggetto di conoscenza che si impone e condiziona le tipologie e i flussi di conoscenza all'interno delle pratiche. Le risorse e le attività di conoscenza che gli attori hanno scelto di includere nella tassonomia sono il frutto della loro esperienza e della loro sensibilità mediate dalla metodologia a cui si è fatto riferimento (tra gli altri, Stewart 1997, 2001; Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; Angeletti 2004; European Commission 2006; Oeu 2006), e sono per questo solo una parte delle innumerevoli manifestazioni di conoscenza del lavoro accademico. Classificare tali elementi (che di per sé è già una "discretizzazione") significa produrre "classi" che interpretino in modo univoco l'essenza dei dati e ne favoriscano l'integrazione. Se da una parte dare un nome agli elementi di conoscenza e classificarli ha permesso di forzare la complessità valorizzando il rilievo di alcuni aspetti, dall'altra ha inevitabilmente ridotto o eliminato il contenuto informativo di altri (Bowker, Star 1999; Mongili 2007). Una volta progettata e rappresentata la tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà, le risorse e le attività di conoscenza in essa classificate "si sono imposte" nel proseguo del lavoro quasi come se la discretizzazione fosse diventata invisibile agli stessi attori; le conoscenze che sfuggivano a tale sistematizzazione sono state ignorate, trasformate o sottoposte a "ripulitura" filtrando ogni aspetto che potesse intaccare l'integrità della tassonomia "stabilizzata".

Razionalizzazione e standardizzazione della conoscenza, e accounting del capitale intellettuale

A partire da ogni elemento di base della tassonomia sono state effettuate le attività di verifica della "copertura informativa" per la rilevazione dei dati, applicazione di metodologie per la misurazione degli asset intangibili, standardizzazione della conoscenza e dei dati, progettazione e calcolo degli indicatori e descrizione delle attività di conoscenza.

La predisposizione di un set di indicatori per la misurazione e la valutazione degli asset intangibili e la descrizione delle attività di conoscenza ha richiesto un profondo lavoro di personalizzazione del modello Prime-Oeu in base alle caratteristiche dell'organizzazione studiata. Il report del capitale intellettuale è stato redatto secondo la struttura e l'articolazione della tassonomia degli asset intangibili, ed è quindi declinato nelle stesse categorie, e nelle stesse componenti e risorse ed attività di base; ad ogni risorsa di base (e dove possibile alle attività) della tassonomia sono associati indicatori ed elementi informativi di fonte diversa (ad es. documentazione normativa ed economica, sistemi di valutazione, database sulle attività di didattica e di ricerca, etc.), o determinati attraverso specifiche rilevazioni. Laddove invece le risorse e soprattutto le attività di conoscenza individuate nella tassonomia sono risultate intraducibili in dati ed in indicatori, laddove cioè la conoscenza da esse espressa ha resistito in qualche modo alla razionalizzazione ed alla cristallizzazione, gli asset intangibili sono stati rappresentati attraverso

la descrizione dei processi e delle pratiche in cui trovano espressione. I dati e gli indicatori utilizzati fanno riferimento a misure eterogenee (valori economico-finanziari; quantità assolute; percentuali; indicazioni qualitative; etc.) che per essere ricondotte a “valori di sintesi” sono state lavorate attraverso una metodologia che consente di trasformare gli elementi informativi in indici e punteggi standardizzati (Abbatino, Angeletti, Ruffolo 2006):

- *ciascun indicatore è stato “normalizzato” al fine di trasformare le misure di diversa natura (valori assoluti, percentuali, modalità, livelli di scale, etc.), in indici con valore compreso tra zero e uno; la normalizzazione ed il calcolo degli indici sono stati effettuati sulla base di specifiche considerazioni che portano a fissare valori obiettivo (target) e intervalli di variazione di riferimento;*
- *al fine di sintetizzare le risultanze della misurazione e della valutazione del patrimonio intellettuale, ai vari livelli di aggregazione, in rappresentazioni grafiche, il report è stato corredato da strumenti di rappresentazione sintetica quali ad esempio diagrammi radar.*

Sono state sottoposte a standardizzazione soltanto le risorse (prevalentemente) e le attività (in modo residuale) alle quali erano stati associati dati ed indicatori, mentre la rappresentazione delle risorse e delle attività irriducibili a cristallizzazioni è rimasta affidata alla classificazione in tassonomia ed alla descrizione testuale delle pratiche e dei processi.

Si è pervenuti dunque ad una rappresentazione quali-quantitativa del capitale intellettuale della Facoltà che è confluita nel report utilizzato successivamente sia per esigenze di gestione interna (in parte alimentando le pratiche di valutazione ed in generale dell'organizzare) sia come strumento di comunicazione con i portatori di interesse (in parte confluendo ad esempio nei materiali diffusi nel corso degli “open day” con studenti, aziende ed istituzioni). Il “report” comprensivo dell'insieme di indicatori, di indici, dei punteggi esemplificativi e sintetici, di descrizioni e di rappresentazioni grafiche, ed integrato da un'analisi di contesto e sul posizionamento della Facoltà nel sistema delle Higher Education Organization italiane, è stato condiviso con i docenti e ricercatori della Facoltà e presentato e discusso in una serie di incontri istituzionali.

La fase che ha portato alla redazione del report è stata agita nella pratica prevalentemente dagli attori individuati nella rete dei referenti. Ciascuno di essi, per il settore scientifico o di servizio di propria competenza (ad esempio relazioni internazionali, gestione dei dati sulla didattica, sistemi informativi sulle carriere docenti e sulla produzione scientifica, etc.) si è fatto carico di reperire i dati, calcolare gli indicatori, fornire gli elementi informativi utili alla descrizione dei processi. A tale scopo, i referenti hanno continuamente interagito con il consulente e con il Presidente del Nucleo di valutazione di Facoltà che sono stati gli attori frontiera attraverso i quali i diversi ambiti sui quali gli attori erano a lavoro nei singoli “filii” della pratica (ed i relativi oggetti) sono stati messi in comunicazione. In tale fase del “ciclo di gestione del capitale intellettuale della Facoltà”, ancor più che nelle altre, l'esplicitazione della conoscenza ai fini della sua gestione viene portata alle massime conseguenze. Non si tratta più soltanto di razionalizzare, cristallizzare in etichette e classificare la conoscenza, ma di codificarla in dati e

soprattutto di standardizzarla in indici che forniscano una rappresentazione sistematizzata e valutabile della conoscenza. La standardizzazione in indici e punteggi ha determinato un'ulteriore perdita di conoscenza rispetto alla fase precedente, ma ha permesso di produrre una visione ordinata e comprensibile anche da parte dei non addetti ai lavori. La standardizzazione, imponendo alla conoscenza strutture e forme, se da una parte porta ad una significativa perdita di tutto ciò che non vi è riconducibile, dall'altra consente di farla circolare in contesti e "mondi" diversi (Star 1989; Bowker, Star 1999) e di renderla leggibile dalle varie tipologie di portatori di interesse.

Definizione delle strategie e delle potenzialità di sviluppo del capitale intellettuale

Nella quarta fase si è cercato di andare oltre lo strumento di rendicontazione propriamente detto (il report) per sensibilizzazione le persone che lavorano in Facoltà sull'importanza del capitale intellettuale nella realizzazione della missione istituzionale, e più in generale sull'utilità delle iniziative di valorizzazione, sviluppo, condivisione, comunicazione della conoscenza. E' questa la fase in cui il lavoro sulla conoscenza diventa consapevole da parte dei membri dell'organizzazione ed in cui il management ha la possibilità di progettare soluzioni organizzative per "liberare conoscenza", individuare potenzialità di sviluppo del capitale intellettuale, adottare strutturalmente strumenti di gestione e comunicazione della conoscenza.

Nel momento in cui si è chiusa la scrittura di questa storia la fase è al suo avvio e nella pratica si è finora tradotta in una serie di incontri informali in cui sono stati chiamati a partecipare direttamente gli attori più coinvolti nelle pratiche dell'organizzare della Facoltà, gli stessi visti all'opera nelle precedenti storie (Preside, Vice Preside, Presidente e alcuni membri del Nucleo di Valutazione della Facoltà, Direttori di dipartimento, funzionari della segreteria amministrativa e della presidenza, etc.). L'accounting degli intangibili è stato diffuso informalmente ad una serie di docenti e ricercatori, membri informali e periferici (per il momento) della comunità che agisce la pratica che forniranno osservazioni e contributi in merito. Il lavoro è stato inoltre discusso con alcuni membri del Nucleo di valutazione di Ateneo che si sono dimostrati interessati e che prenderanno in considerazione la possibilità di estendere la sperimentazione all'Università. Per il prossimo futuro si prevede la consultazione ed il pieno coinvolgimento anche di rappresentanti degli stakeholder, nonché il consolidamento del report sia per gli usi interni sia per quelli esterni, al fine di ampliare la pratica ed al tempo stesso istituzionalizzarla.

I dati e le elaborazioni più rilevanti, contenuti nel report del capitale intellettuale o comunque discendenti dalla tassonomia degli asset intangibili, dopo opportuni ulteriori approfondimenti dovrebbero affiancare stabilmente gli altri strumenti di reporting, valutazione e rendicontazione al fine di soddisfare esigenze di conoscenza e accountability interne ed esterne alla Facoltà.

In tutte le pratiche attraverso cui è avvenuta la sperimentazione del modello del capitale intellettuale sulla Facoltà, affinché non rimanesse una mera ricostruzione a posteriori della conoscenza organizzativa ad opera di manager e consulenti, oltre agli attori principali e con un posizionamento più centrale, sono intervenuti numerosi altri attori che, pur senza un coinvolgimento formale, hanno partecipato ed interagito portando un contributo decisivo. Affinché la sperimentazione del modello del capitale intellettuale nella Facoltà non restasse un lavoro “a tavolino”, la partecipazione di una platea di attori relativamente ampia non si è limitata alle attività analitico-ricognitive di raccolta delle informazioni, ma ha riguardato anche l’affinamento e l’adattamento delle metodologie e delle tecniche di analisi, degli strumenti di rappresentazione, e soprattutto il contributo alla corretta interpretazione delle risorse di conoscenza e degli asset intangibili individuati.

Di seguito si riporta la tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà esito delle pratiche sopra descritte, in cui la classificazione delle risorse e delle attività di conoscenza, lungi dal voler rappresentare una schematizzazione rigida e definitiva, è da intendersi meramente come guida allo studio degli asset intangibili. Pur confermando la consolidata tripartizione del capitale intellettuale in capitale umano, organizzativo e relazionale, la successiva scomposizione è funzionale sia a esigenze espositive (schematizzazione sintetica), sia a necessità di organizzazione del materiale “di conoscenza” raccolto, ed in ogni caso è un tentativo di coniugare le indicazioni della teoria e degli altri “casi” di applicazione sia in ambito aziendale sia in ambito “pubblico” (tra gli altri, Edvinsson, Malone 1997; Sveiby 1997; Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; European Commission 2006; Oeu 2006; Abbatino 2006) con la realtà organizzativa di una facoltà universitaria. Se il richiamo ad alcune risorse classiche di conoscenza (investimenti in formazione, investimenti in ricerca, prodotti del sapere, banche dati, soddisfazione degli utenti, brand, etc.) *mutatis mutandis* ben si addice anche alle “organizzazioni universitarie”, molte altre tratte dall’esperienza aziendale non avrebbero senso, così come è necessaria una riflessione specifica sulle risorse di conoscenza essenziali per una facoltà universitaria e comprensibilmente non prese in considerazione nelle applicazioni comuni del modello del capitale intellettuale. A tal riguardo è necessario fare una premessa ed alcuni approfondimenti sulla tassonomia riportata di seguito.

Per quel che riguarda il capitale umano, è stato preso in considerazione solo l’apporto delle persone che fanno parte della Facoltà lavorando per essa. Gli studenti, benché principalmente destinatari della conoscenza, nonché partecipi delle pratiche di apprendimento (ovviamente al netto dell’apprendimento propriamente frutto della didattica di cui sono diretti destinatari) e del lavoro accademico che ha luogo nella vita della Facoltà, sono considerati come portatori di interesse. L’apporto al capitale intellettuale (soprattutto in modo indiretto) della categoria di attori degli studenti è comunque valorizzato in alcune componenti del capitale umano e soprattutto del capitale relazionale, laddove gli studenti sono indicati appunto come principali (ma non unici) stakeholder dell’organizzazione. E

comunque il loro contributo è contemplato laddove trova espressione in modo attivo (“studenti internati nei dipartimenti per la ricerca”, dottorandi, etc.).

E’ da intendersi inoltre come frutto di alcune scelte iniziali lungamente discusse tra gli attori della pratica la collocazione all’interno della tassonomia del capitale intellettuale dei classici “*core business*” universitari, ovvero la didattica e la ricerca. In particolare, mentre la ricerca ha trovato spazio prevalentemente in una componente consueta del patrimonio organizzativo (creatività e innovazione), gli indicatori della didattica sono utilizzati per alimentare trasversalmente diverse componenti del capitale intellettuale. Tale tipo di collocazione trasversale è funzionale ad uno dei principali scopi che si propone l’accounting del capitale intellettuale: affiancare ai classici indicatori economico-finanziari e di output altre misure e considerazioni che parlino in modo più completo dell’organizzazione, o comunque utilizzare indicatori già noti e disponibili (eventualmente opportunamente emendati e integrati) per consentire lo studio dell’organizzazione da punti di vista inediti.

La tassonomia, come detto, prende in considerazione e riporta sia “risorse di conoscenza” (per esempio Disponibilità, Autorevolezza, Sistema premiante e riconoscimenti, Infrastrutture tecnico-logistiche, Database e sistemi informative, Prodotti del sapere, Soddisfazione degli studenti, Immagine e Brand) sia attività di conoscenza (per esempio Diffusione, Gestione del lavoro, Orientamento agli stakeholders, Apprendimento individuale e organizzativo, Ricerca e creazione di conoscenza, Erogazione della conoscenza, Comunicazione e promozione istituzionale), così come peraltro indicato negli studi sul capitale intellettuale promossi dall’Unione Europea e dalle stesse sperimentazioni in corso nell’ambito del consorzio Prime-Oeu da parte di alcune *Higher Education Organizations*. Secondo questa impostazione nello studio degli intangibili di un’organizzazione, le risorse di conoscenza permettono di “coprire” la dimensione “statica” del capitale intellettuale, ovvero lo “*stock*” di conoscenza ed asset intangibili rilevato in un certo tempo. Le attività di conoscenza permettono invece di evidenziare la dimensione “dinamica” del capitale intellettuale, ovvero il creare, codificare, scambiare, manipolare la conoscenza nel suo farsi. In questa prospettiva, in un certo senso, le risorse di conoscenza sono una sorta di “fotografia” del capitale intellettuale di un’organizzazione mentre le attività di conoscenza parlano di quello che il capitale intellettuale di un’organizzazione diventerà.

6.6.4 Risorse ed Attività di conoscenza della Facoltà

Di seguito è riportata la tassonomia analitica e la descrizione delle risorse ed attività di conoscenza tratte (con interventi per non rendere riconoscibile l’organizzazione oggetto di studio) dal report “Il Capitale Intellettuale della Facoltà di ***”. Gli elementi informativi, i dati e gli indicatori che a titolo esemplificativo vengono citati si riferiscono all’ultimo anno per cui erano disponibili.

Figura 6.6.2 – Tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà

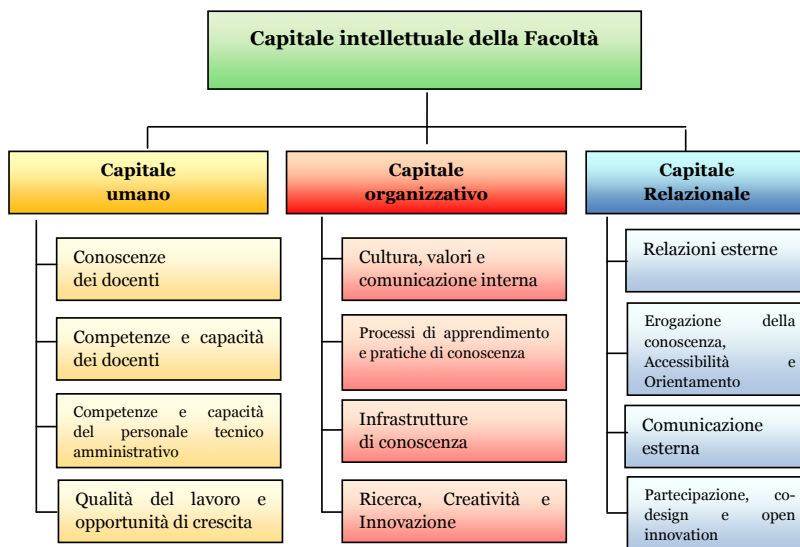
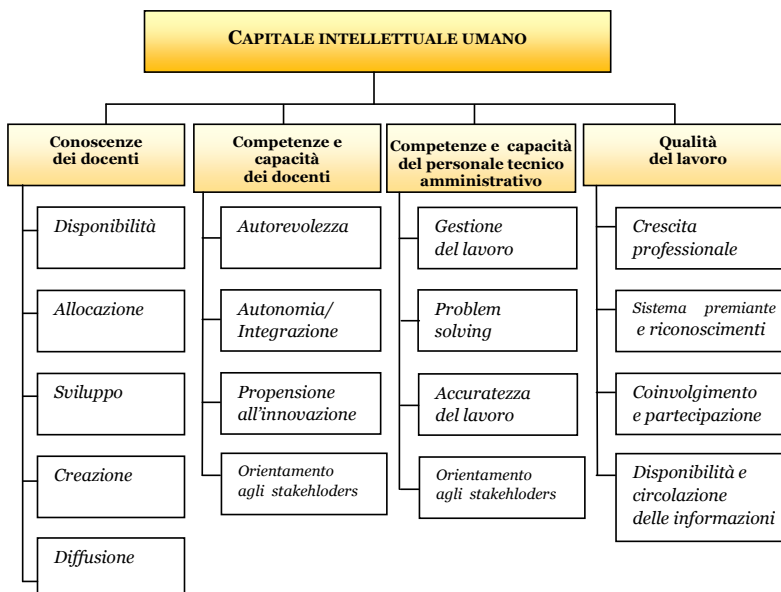


Figura 6.6.3 – Tassonomia del capitale umano della Facoltà



Conoscenze dei docenti

Disponibilità. Per la misurazione della risorsa, muovendo dall'assunto che la disponibilità di conoscenze per un'organizzazione sia correlata alle dimensioni quantitative e qualitative delle persone che la compongono, per la Facoltà si è fatto riferimento ad ambiti come le consistenze numeriche di docenti e di ricercatori. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di docenti Ordinari; Numero di docenti Associati; Numero di Ricercatori; Numero di docenti a contratto; Numero di dottorandi, assegnisti di ricerca; Età media dei docenti; Unità di conto totali; Unità di conto/ numero totale delle unità (come espressione dell'esperienza media di ciascun professore secondo ad esempio l'assunto che ai diversi livelli della carriera di docente corrisponda diversa esperienza); Turn over; Numero docenti/numero di iscritti; Rookie ratio (percentuale di docenti con anzianità media in ruolo inferiore a due anni); Anzianità media di servizio dei docenti; Numero complessivo di settori scientifico disciplinari offerti dai docenti.

Allocazione. L'allocazione delle conoscenze nei dipartimenti, nei corsi, e nei gruppi e commissioni di studio e di ricerca, esprime la capacità della Facoltà di collocare le conoscenze detenute dalle persone in relazione alle esigenze operative della didattica e della ricerca. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di insegnamenti; Numero di commissioni; Numero di gruppi di ricerca; Grado di copertura dei settori scientifico disciplinari di riferimento; Numero crediti offerti/numero docenti; Numero crediti erogati/numero docenti; Numero di insegnamenti/numero docenti; Numero di ricerche/(numero di docenti e ricercatori); Produttività della ricerca (indicatori di ateneo e del CIVR).

Sviluppo. Lo "sviluppo" delle conoscenze delle persone esprime il mantenimento delle conoscenze acquisite e l'investimento in quelle ritenute necessarie per assicurare adeguati livelli di prestazione e sostenere nuovi obiettivi (erogazione di nuovi corsi e servizi), l'innovazione, la ricerca etc. . In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: "Investimenti" in formazione; Numero partecipazioni complessive a convegni, conferenze, gruppi di ricerca; Docenti attivi in ricerche.

Creazione. I primi motori di creazione di conoscenza all'interno della Facoltà non possono che essere i docenti e i ricercatori. Occorre dunque cercare di apprezzare la creazione di conoscenza prendendo in considerazione elementi quali l'erogazione/creazione della conoscenza nelle lezioni e nella didattica attraverso le ore di lezione e di laboratorio, la partecipazione a gruppi di ricerca, la produzione dei gruppi di ricerca, le pubblicazioni, la produzione scientifica in generale, la produzione di materiale didattico, etc. . In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: "Indicatore sintetico" di offerta didattica; Numero di ricerche attive; Numero di unità attive sulla ricerca; Numero libri pubblicati dai docenti; Numero articoli pubblicati; Numero byte pubblicati sul sito come materiale didattico.

Diffusione. Per missione istituzionale la Facoltà è un'organizzazione che oltre a creare deve anche diffondere conoscenza. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero ore di lezione erogate; Numero di insegnamenti attivi; Numero di seminari, convegni e conferenze; Numero corsi di sostegno e recupero attivati; Numero ore laboratori informatici e linguistici erogati; Percezione attività didattiche (questionario studenti).

Competenze e capacità dei docenti

Autorevolezza. E' la risorsa assimilabile a quella che per le organizzazioni convenzionali viene definita capacità di leadership, ovvero la capacità di esercitare e trasferire l'immagine del proprio ruolo di direzione e guida nello svolgimento dei programmi e delle attività. Sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero medio anni di attivazione insegnamenti e tradizione cattedra; Numero medio di pubblicazioni per docenti; Hirsch-index, Indicatore di citazioni complessive dei docenti e ricercatori Facoltà (Scopus).

Autonomia/integrazione. Si riferisce alla capacità dei docenti di iniziativa didattica e di ricerca autonoma ed alla capacità di promuovere e sostenere il coordinamento e le sinergie con gli altri attori organizzativi. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Partecipazione media a Consigli di Facoltà e di Dipartimento; Partecipazione media ai gruppi di lavoro; Trasversalità dei moduli di insegnamento rispetto ai corsi; Percentuale media di compilazione banche dati Saperi e Cineca.

Propensione all'innovazione. Ovvero la capacità e l'orientamento dei docenti ad attivare e gestire processi di innovazione e cambiamento. Indicatori ed elementi informativi utili sono: Nuovi corsi attivati negli ultimi 5 anni; Nuovi insegnamenti attivati negli ultimi 5 anni; Numero ricerche attive; Numero di progetti di cambiamento organizzativo attivati negli ultimi 3 anni.

Orientamento agli stakeholders. La missione istituzionale delle Facoltà universitarie è quella di erogare conoscenza in modo organizzato nell'ambito dei corsi e di creare conoscenza nelle attività di ricerca. Principali stakeholders sono dunque gli studenti e i potenziali destinatari delle attività di ricerca. E' possibile rilevare tali aspetti attraverso elementi informativi ed indicatori quali: Ore di lezione erogate; Ore di ricevimento studenti; Percentuale insegnamenti erogati in multicanalità; Percentuale cattedre telematizzate; Copertura media dei servizi telematici stabiliti dalla carta dei servizi; Numero di percorsi di tutoraggio per studenti attivati. Inoltre sono stati presi in considerazione le "percezioni" degli studenti rilevate nel questionario nell'ambito delle attività di valutazione della didattica: informazioni sul corso, materiale didattico, reperibilità, chiarezza, capacità didattiche.

Competenze e capacità del personale tecnico amministrativo

Gestione del lavoro. Capacità di autonoma organizzazione del lavoro e di flessibilità, ovvero capacità di comprendere e valorizzare i punti di vista differenti, di adattarsi alle nuove situazioni e di cambiare o accettare facilmente i mutamenti dell'organizzazione e del lavoro, al fine di cogliere nuove opportunità. Riferita in particolare al personale a cui è attribuita la responsabilità organizzativa si è attinto alla corrispondente variabile del sistema di valutazione (fonti: sistema di valutazione personale ata).

Problem solving. Viene in rilievo per le figure organizzative a cui si chiede di individuare e analizzare le diverse variabili di un problema, definire le principali alternative al fine di ottenere una soluzione che ottimizzi gli elementi a disposizione, nonché la capacità di definire le linee di azione che permettano la realizzazione concreta della soluzione individuata. Si è attinto alla corrispondente variabile del sistema di valutazione (fonti: sistema di valutazione personale ata).

Accuratezza del lavoro. Accuratezza delle attività assegnate e capacità di svolgere i compiti rispondendo in pieno alle aspettative sia sotto l'aspetto qualitativo che del rispetto dei tempi previsti (fonti: sistema di valutazione personale ata).

Orientamento agli stakeholders. Disponibilità e orientamento all'utenza interna ed esterna, capacità di "leggere" i bisogni del destinatario del proprio servizio, di instaurare un rapporto di collaborazione con i colleghi ed i superiori gerarchici, di reagire positivamente e con flessibilità ad eventuali richieste di prestazioni non strettamente riconducibili a quelle di propria competenza, presenza della scheda contatti on-line. Sono stati presi in considerazione le opinioni dei docenti e degli studenti interessati riportati in una descrizione della risorsa di conoscenza.

Qualità del lavoro

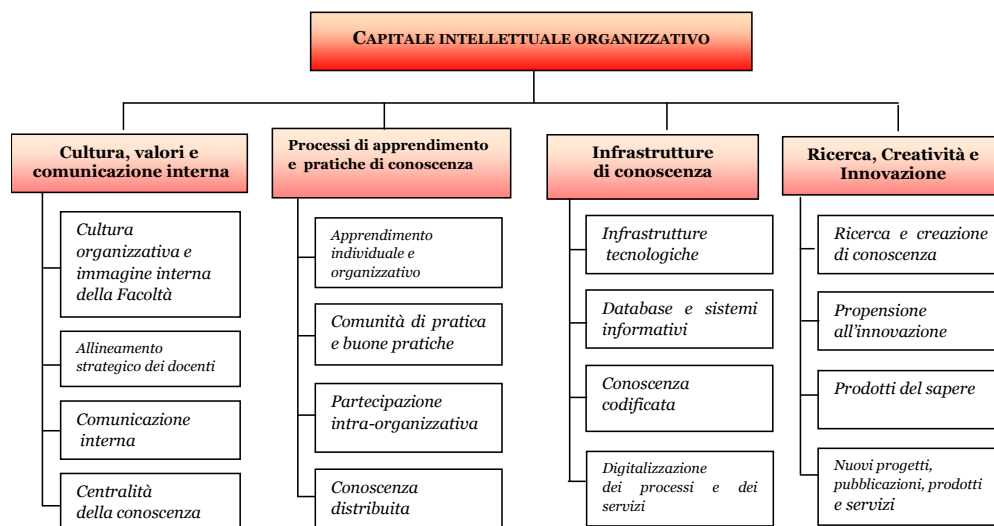
Crescita professionale. Si riferisce alle opportunità concesse alle persone di aumentare il proprio patrimonio di conoscenze svolgendo nuovi ruoli e/o accedendo a mansioni superiori. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Permanenza media dei docenti nelle fasce; Età mediana di accesso alle fasce; Numero di docenti che hanno cambiato insegnamento (ultimi 1, 3 o 5 anni); Soddisfazione dei docenti in ordine alla "vita organizzativa" ed all'insegnamento erogato (questionario docenti).

Sistema premiante e riconoscimenti. Ovvero opportunità di crescita offerte dall'organizzazione ed eventuale erogazione di indennità e incentivi. Sono presi in considerazione gli elementi tratti dal sistema informativo sulle carriere dei docenti e dalle schede docenti del sistema Cineca riferite allo sviluppo delle carriere (scatti, permanenza nelle fasce, concorsi sostenuti e concorsi vinti, copertura costi di missione).

Coinvolgimento e partecipazione. Ovvero coinvolgimento ai vari livelli nei processi decisionali e nella formulazione di piani e programmi di attività. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di gruppi di commissioni e gruppi di lavoro; Percentuale dei docenti coinvolti in commissioni e gruppi di lavoro; Nonché gli stralci di alcune interviste (riportati in una descrizione testuale) in merito all'apertura rispetto alla partecipazione ai processi decisionali ed alla Percezione del coinvolgimento in piani e programmi di attività, di didattica, ricerca, etc. .

Disponibilità e circolazione delle informazioni. Un elemento di base e condizione costitutiva di un'organizzazione orientata alla crescita e allo sviluppo del patrimonio di conoscenza è la libertà e la fluidità con cui le informazioni circolano. Le indicazioni in merito a questa risorsa del patrimonio intellettuale umano sono tratte dal giudizio e dalla percezione delle persone che prestano la propria attività all'interno della Facoltà tratte dagli stralci di alcune interviste e del questionario docenti (riportati in una descrizione testuale).

Figura 6.6.4 – Tassonomia del capitale organizzativo della Facoltà



Cultura, valori e comunicazione interna

È una componente che ancor più delle altre non può che essere ricostruita con brevi descrizioni delle culture presenti in Facoltà facendo riferimento agli ambiti ed ai settori scientifico disciplinari ed alle principali “scuole” (teoriche, di ricerca, di insegnamento) che nel tempo si sono sedimentate e consolidate. (Gli elementi informativi sono tratti dall’esperienza di lavoro in Facoltà, dalle interviste e dai questionari anonimi dei docenti).

Cultura organizzativa e Immagine interna della Facoltà. L’insieme degli attori, dei processi, dei mezzi e dei luoghi che connotano la cultura della Facoltà. L’immagine interna documenta, tra le altre cose, l’atteggiamento o meno dei valori e degli indirizzi strategici ed operativi della Facoltà.

Allineamento strategico dei docenti. Ovvero la coesione del corpo docente espressa dalla condivisione della cultura organizzativa, degli orientamenti strategici e degli obiettivi operativi, che costituisce la condizione necessaria per l’integrazione interorganizzativa, lo scambio di informazioni e conoscenze, la gestione delle interdipendenze. È il presupposto affinché le diverse partizioni organizzative non operino singolarmente e separatamente ma collaborino sia nella realizzazione delle attività trasversali sia nella promozione delle necessarie sinergie.

Comunicazione interna. La risorsa “comunicazione interna” si riferisce alla strutturazione dei canali di comunicazione dei valori necessari per consolidare la condivisione di una cultura organizzativa comune, e delle conoscenze necessarie al lavoro accademico.

Centralità della conoscenza. Attiene alla complementarità delle risorse di conoscenza all’organizzazione del lavoro, ovvero alla percezione del rilievo esplicito che viene dato alle risorse di conoscenza nell’organizzazione del lavoro. Si riferisce inoltre alla promozione di progetti di conoscenza e di sistemi, anche parziali, di knowledge management, e, più in generale, all’affermazione di una cultura orientata alla valorizzazione, alla condivisione ed allo sviluppo degli asset intangibili.

Processi di apprendimento, pratiche e comunità di conoscenza

Apprendimento individuale e organizzativo. L’apprendimento individuale, oltre ad essere favorito da alcune condizioni organizzative, si trasforma attraverso esse in apprendimento organizzativo. Occorre individuare e valorizzare tali condizioni organizzative. È un elemento della tassonomia che non può che essere rappresentato con brevi descrizioni che facciano emergere le voci degli attori ed alcune pratiche esemplari.

Comunità di pratica e buone pratiche. È l’elemento base della tassonomia al quale ricondurre l’identificazione e la caratterizzazione delle comunità di pratica costitutesi formalmente e informalmente nella Facoltà al fine di valorizzarne l’apporto nei processi di gestione e creazione di conoscenza.

Partecipazione intra-organizzativa. Si riferisce al livello di partecipazione interna in termini di iniziativa e collaborazione offerta dai componenti dell'organizzazione, di trasversalità delle attività, di condivisione degli obiettivi e dei mezzi per raggiungerli. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Trasversalità dei corsi (corsi condivisi da più dipartimenti, docenti che insegnano in più corsi, ...); Numero di insegnamenti comuni a più corsi; Gruppi di ricerca interdipartimentali; Percezione della possibilità e del livello di partecipazione interna (questionario docenti).

Conoscenza distribuita. Occorre capire quanto le informazioni e la conoscenza prodotta e che circola nell'organizzazione sia distribuita e non rimanga a livello individuale. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di gruppi di lavoro; Numero di commissioni; Numero di mailing list attive; Sistemi informativi accessibili in intranet; Consultazione delle basi dati della ricerca e della didattica.

Infrastrutture di conoscenza

Infrastrutture tecnico-logistiche. Nella prospettiva del capitale intellettuale è necessario rilevare la capacità dell'organizzazione di dotare le persone che lavorano in essa di strumenti che favoriscano l'acquisizione, la circolazione e la sistematizzazione delle conoscenze. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Investimenti in ICT; Postazioni di lavoro informatizzate; Postazioni di lavoro collegate in rete; Server host in network; Postazioni informatizzate a disposizione di studenti; Postazioni di rete a disposizione studenti; Ore complessive di apertura dei laboratori e delle aule multimediali; Ore complessive di apertura delle biblioteche; Patrimonio bibliografico volumi e riviste; Numero di abbonamenti a riviste e risorse informative; Nuove acquisizioni biblioteche; Servizi offerti biblioteche (SBN, circuito Si biblioteche, sito web, etc.).

Database e sistemi informativi. La risorsa di riferisce alla rilevanza data alla informatizzazione di dati e conoscenze in database e sistemi informativi evoluti che ne consentano l'accessibilità; alla capacità dell'organizzazione di tradurre parte del proprio patrimonio intellettuale in conoscenza strutturata; alla capacità di autonomia dell'organizzazione per quanto riguarda la risposta ad esigenze inerenti il software (sviluppo di applicazioni proprietarie). In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Dati (Kbyte) disponibili in internet sulle repository di facoltà; Database distribuiti (con accesso trasversale e multiplo); Investimenti per la creazione di banche dati e sistemi informativi; Numero di applicazioni, banche dati e sistemi informativi proprietari.

Conoscenza codificata. La conoscenza codificata è la risorsa della tassonomia che rileva la cristallizzazione delle conoscenze in patrimonio organizzativo. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Attività proceduralizzate; Livello della documentazione della ricerca e della didattica (in termini di memoria occupata); Livello di strutturazione dei sistemi di controllo e valutazione (in termini di variabili e di record lavorati).

Digitalizzazione dei processi e dei servizi. Descrive la capacità dell'organizzazione di migliorare i propri servizi attraverso l'informatizzazione e la digitalizzazione, ed attraverso l'utilizzo di "infrastrutture tecnologiche". Sono presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero cattedre telematiche; Numero cattedre con materiale didattico; Moduli e certificazioni disponibili on line; Copertura elementi carta dei servizi; Servizi di e-learning, podcast, etc. .

Ricerca, Creatività e Innovazione

Ricerca e creazione di conoscenza. Le attività di ricerca ed i processi che portano alla creazione di conoscenza vanno valutati non soltanto dal punto di vista degli individui ma anche dell'organizzazione. In particolare sono presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di ricerche attive; Finanziamenti a disposizione della ricerca; Strutturazione del budget della ricerca e copertura settori disciplinari; Nuovi progetti di ricerca intrapresi nell'anno; Progetti di ricerca conclusi; Rating medio dei prodotti di ricerca; Indicatore di produttività della ricerca; Adesione a centri di ricerche interfacoltà; Unità di ricerca (docenti, ricercatori, dottorandi, assegnisti, contrattisti); Numero di docenti e visiting fellows ricercatori da altre università; Numero di studenti "internati" ai dipartimenti per attività di ricerca.

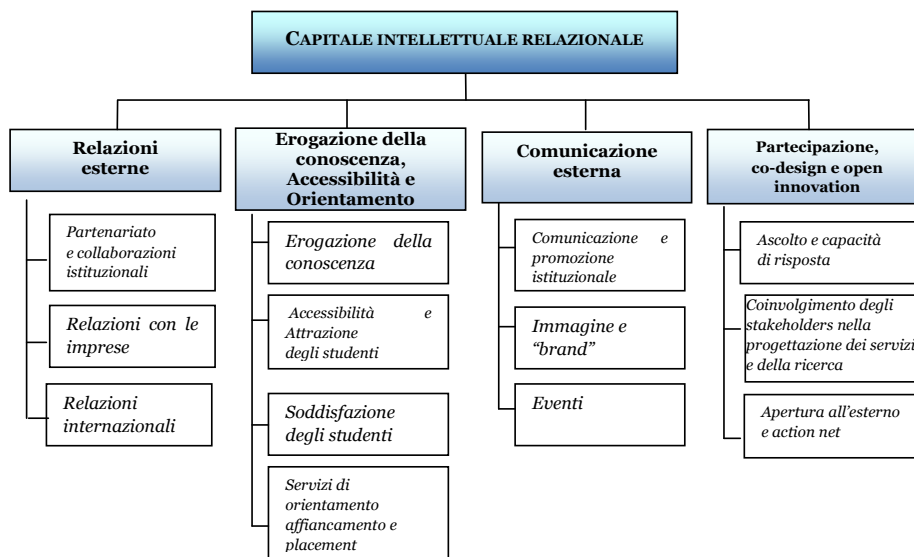
Propensione all'innovazione. E' una risorsa sia individuale sia organizzativa. Può essere influenzata dal modello organizzativo, dal sistema di norme, dalle risorse messe a disposizione, dal sistema di incentivi, dai percorsi di carriera, etc. E' possibile rappresentarla attraverso indicatori che misurino il tasso di variazione di determinate

variabili quali ad esempio le unità di ricerca disponibili, gli immatricolati ai dottorati, i finanziamenti alla ricerca, il peso progressivamente attribuito alla ricerca nei sistemi di valutazione e assegnazione delle risorse.

Prodotti del sapere. E' una componente tipica del patrimonio intellettuale organizzativo volta a rilevare la conoscenza cristallizzata ed a disposizione dell'organizzazione, sia come valore di stock, sia come ulteriore potenziale di innovazione e creatività. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero marchi e brevetti proprietari; Studi e ricerche attive; Nuove iniziative di studio e ricerca; Pubblicazioni; Numero citazioni pubblicazioni; Visibilità prodotti del sapere (strumenti e canali di diffusione).

Nuovi progetti, pubblicazioni, prodotti e servizi. Ovvero l'offerta di progetti, prodotti e servizi innovativi non di diretta conseguenza della missione istituzionale al fine di allargare il bacino di stakeholders. E' una risorsa che può essere presa in considerazione anche intesa come capacità dell'organizzazione di liberare risorse da dedicare all'ampliamento dell'offerta di prodotti e servizi non standard. Si può calcolare intendendo "risorse" come numero di persone dedicate, anni persona, costo di erogazione totale, nonché prendendo in considerazione i tassi di variazione di alcune delle misure della precedente risorsa.

Figura 6.6.5 – Tassonomia del capitale relazionale della Facoltà



Relazioni esterne

Partenariato e collaborazione istituzionale. Ovvero le collaborazioni, i rapporti, le convenzioni, gli accordi, le relazioni in generale che la Facoltà intrattiene con altre facoltà e università, con istituzioni e amministrazioni statali e locali, etc. . Di particolare interesse sarebbe inoltre indagare (come previsto anche dall'ICU report) la partecipazione al policy making. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero partnership, collaborazioni e convenzioni attivate con altre Facoltà, Università e centri di ricerche Italiani; Corsi e lezioni interfacoltà; Convenzioni, collaborazioni e accordi stipulati con altre Istituzioni ed Enti; Borse di studio dottorati finanziate da istituzioni, amministrazioni ed enti; Numero di centri di ricerche in cui la Facoltà è coinvolta; Numero di docenti e ricercatori della Facoltà che aderiscono a centri di ricerche interfacoltà.

Relazioni con le imprese. Ovvero le collaborazioni, i rapporti, le convenzioni, gli accordi, i servizi di orientamento e placement, le consulenze, le relazioni in genere che la Facoltà ha in essere con aziende e imprese private. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di società, imprese, studi professionali registrati sul sistema di placement; Numero di società, imprese, studi professionali convenzionati con la Facoltà; Studi, analisi e ricerche prodotti per il mondo delle imprese; Spin-offs supportati dalla Facoltà; Borse di studio finanziate da settore privato; Finanziamenti della ricerca ottenuti dal settore privato.

Relazioni internazionale. E' il corrispondente delle collaborazioni delle due precedenti risorse a livello internazionale. Tali tipo di relazioni, per un'organizzazione come la Facoltà meritano di essere valorizzate in modo specifico. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero Bilateral Agreement per Erasmus (Socrates); Numero Bilateral Agreement sottoscritti per altri motivi da presidenza e dipartimenti; Numero di nazioni rappresentate nei contatti internazionali; Docenti facoltà con incarichi in università estere.

Erogazione della conoscenza, accessibilità e orientamento agli studenti

Erogazione della conoscenza. Una facoltà universitaria per missione istituzionale e per vocazione deve mirare innanzitutto a erogare conoscenza. Per misurare l'erogazione di conoscenza sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di immatricolati; Numero di insegnamenti; Numero di corsi; Numero crediti offerti; Numero crediti erogati; Ore totali lezione; Numero di esami ; Numero di lauree; Numero di dottorati; Numero di dottorandi; Posti a concorso per dottorati; Numero di master organizzati; Numero di corsi di specializzazione e perfezionamento; Numero di volumi consultati e prestati biblioteca.

Attrazione degli studenti e accessibilità. I primi "clienti" di una facoltà universitaria sono gli studenti. La Facoltà "compete" non soltanto con le altre facoltà per ottenere l'iscrizione degli studenti ai propri corsi, ma anche con le altre facoltà della stessa università. Attrarre dunque studenti è necessario non soltanto per ottenere maggiori finanziamenti, ma anche per ottenere il contributo in termini di risorse di conoscenza e di stimolo ai processi di apprendimento che gli studenti portano. L'attrazione degli studenti e l'accessibilità possono essere indagati sia facendo riferimento a variabili che la determinano direttamente, sia indirettamente. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Andamento iscrizioni- nuove immatricolazioni; Durata media corso di studi che si conclude; Percentuale buon esito studi (studenti attivi, studenti in corso, ...); Percentuali di frequenza delle lezioni; Allineamento dell'offerta didattica a standard comunitari e internazionali e innovatività dei corsi (cfr. relazione annuale e carta dei servizi); Numero studenti aderenti alla formula di iscrizione a tempo parziale; Ore di erogazione canale serale; Numero studenti che accedono al canale serale; Numero di pratiche e cambi di canale gestiti; Numero di studenti ospiti in Erasmus o Leonardo; Numero di studenti stranieri iscritti; Numero di ore di lezione in inglese; Numero di studenti italiani residenti fuori dalla regione; Numero di dottorandi provenienti da altre università; Numero di dottorandi provenienti dall'estero; Numero di domande presentate per i concorsi di dottorato / numero posti a concorso (ed eventualmente di candidature per altre posizioni); Percentuale dottorati con borsa.

Soddisfazione degli studenti. Se i primi clienti di una facoltà universitaria sono gli studenti, oltre che attrarli è necessario, in qualche modo, "fidelizzarli" posto che la mobilità tra facoltà e università è un fenomeno in sempre maggiore aumento anche a causa dell'aumento dell'offerta formativa. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Soddisfazione complessiva sugli insegnamenti eventualmente (questionario studenti); Soddisfazione media di tutti gli item del questionario; Numero complessivo di questionari raccolti; Grado di copertura degli insegnamenti; Numero di pratiche gestite dal difensore degli studenti ed in generale il numero di reclami gestiti.

Servizi di orientamento, affiancamento e placement. Tale tipo di servizi agli studenti testimoniano dell'impegno della Facoltà di offrire servizi aggiuntivi di grande utilità per i propri utenti più diretti. Si fa riferimento ad elementi informativi quali: le ore di apertura della Facoltà nelle giornate di orientamento per le scuole superiori (ad es. "porte aperte" e settimana dell'accoglienza"), gli incontri e gli eventi organizzati con le scuole superiori; Numero di pratiche e di contatti gestiti dal SORT; Numero di percorsi di tutoraggio attivati; Ore di erogazione corsi di sostegno e recupero; Numero di percorsi Erasmus e Leonardo attivati per studenti della Facoltà ; Contatti ai siti di orientamento e placement di Facoltà; Numero curricula studenti on-line; Numero di consultazioni da parte società e imprese; Numero di convenzioni con aziende e società per stage n; Numero stage e tirocini organizzati dal servizio; Numero di espositori negli eventi di placement; % laureati impiegati a 1 anno e 3 anni.

Comunicazione esterna

Comunicazione e promozione istituzionale. Occorre valutare l'investimento della Facoltà in iniziative di comunicazione e promozione che curino non soltanto l'immagine dell'organizzazione, ma anche la diffusione dei risultati ottenuti nella didattica e nella ricerca ed in generale tutte le iniziative che accreditino l'organizzazione agli occhi dell'opinione pubblica e delle istituzioni. In tal senso potrebbe essere considerato lo stesso accounting del capitale intellettuale. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di iniziative di comunicazione e promozione attivate (comunicati stampa, diffusione video promozionale, campagne pubblicitarie, attività sociali e culturali, etc.).

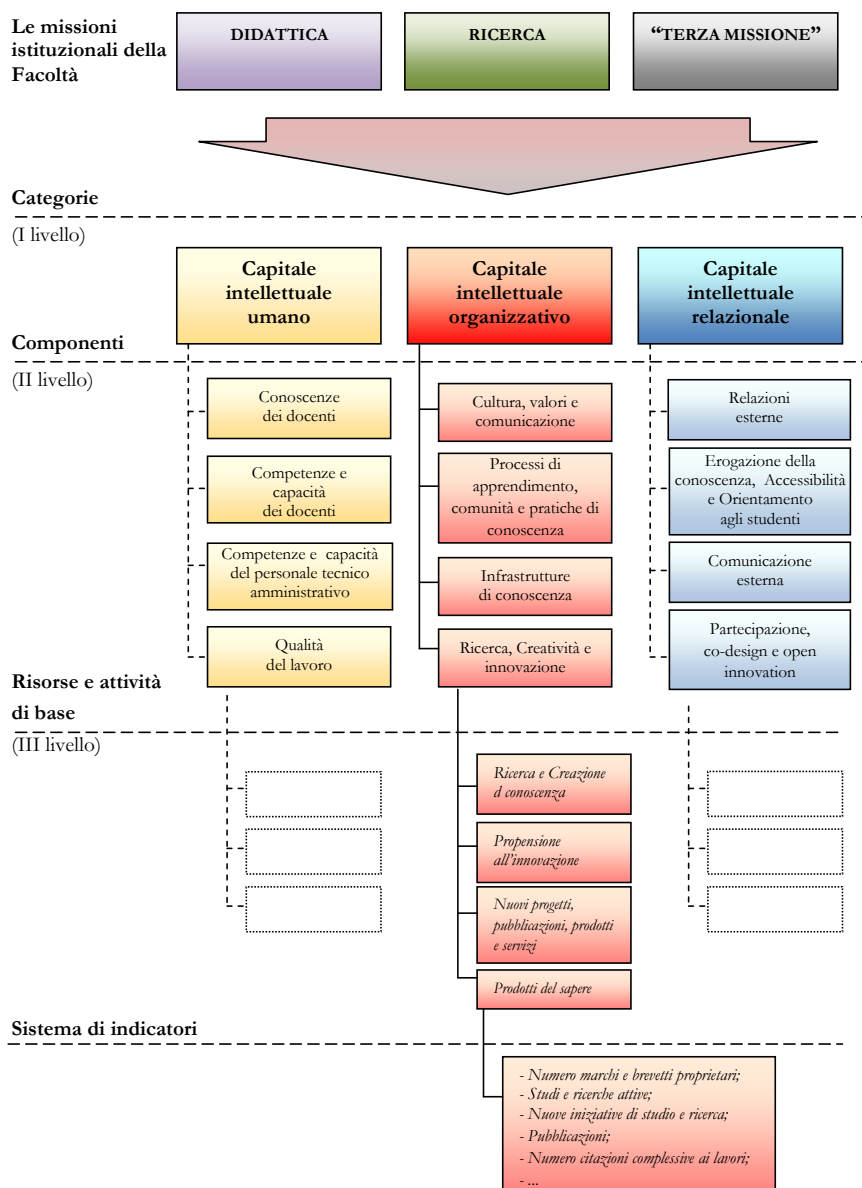
Immagine e Brand. Oltre ad avere un'immagine che discende dall'Ateneo, la Facoltà ha sicuramente un proprio Brand che è possibile valorizzare. In particolare sono stati presi in considerazione elementi informativi ed indicatori quali: Numero di iscritti all'associazione Alumni; Incontri/iniziativa Associazione Alumni; Media mensile riferimenti rassegna stampa. Per i prossimi mesi si sta vagliando la possibilità di effettuare una survey specifica sul "brand" di Facoltà.

Eventi. Gli eventi in generale, dai seminari su temi particolari, alle conferenze ed i convegni, la stessa apertura dell'anno accademico, hanno un notevole potenziale in termini di immagine e comunicazione esterna che occorre valutare e valorizzare. Indicatori ed elementi informativi utili: Numero convegni, conferenze e seminari; Altri eventi ufficiali.

Partecipazione, co-design e open innovation

E' l'unica componente per il momento solo impostata, e una di quelle su cui una riflessione specifica potrà portare a potenziali ricadute organizzative. Fa parte delle iniziative che verranno sviluppate nella quarta fase del "ciclo gestionale" della conoscenza per cercare di rispondere ad alcune domande. La Facoltà studiata è un'organizzazione aperta? Esistono delle occasioni e degli strumenti che consentono la partecipazione da parte degli stakeholders (didattica attiva, partecipazione a lavori commissioni, etc.)? Quali processi portano alla formulazione dell'offerta didattica e delle tematiche della ricerca? In tali processi intervengono e/o vengono coinvolti gli stakeholders? Esistono dei canali specifici di ascolto degli stakeholders? Esiste una riflessione specifica sui temi dell'open innovation e sulle loro implicazioni per un'organizzazione come una facoltà universitaria? La Facoltà si percepisce come nodo intersecato a varie reti e flussi di conoscenza?

Figura 6.6.6 – Indicatori, Risorse ed attività di base, componenti e categorie della tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà



6.6.5 Alcuni temi emergenti dal campo

La storia è emblematica delle pratiche di razionalizzazione e cristallizzazione delle conoscenze in dati ed elementi rappresentabili e classificabili.

La tassonomia del capitale intellettuale della Facoltà elenca e sistematizza un gran numero di risorse ed attività di conoscenza eterogenee sia per la loro natura sia per le modalità di rilevazione. Sebbene di gran parte di esse sia stata effettuata

(o sia prevista) la misurazione attraverso indicatori, altre sono state soltanto oggetto di riflessione e descrizione, anche ai fini della possibilità di approfondimenti successivi da parte dell'organizzazione. La loro evidenziazione in tassonomia è stata tuttavia comunque ritenuta utile, posto che il processo di accounting sperimentato mirava sia alla rilevazione delle risorse di conoscenza tramite indicatori e punteggi di sintesi, sia allo studio ed all'approfondimento di gangli organizzativi di conoscenza inediti, da scoprire, creare o sviluppare. La tassonomia è appunto da guida, e rivela la sua utilità, non soltanto alla preparazione del "report del capitale intellettuale", ma più in generale all'analisi ed alla comunicazione organizzativa: ordina e sistematizza cioè le "lenti attraverso cui guardare l'organizzazione" che consentono di vedere la Facoltà come un'organizzazione ad alta intensità di conoscenza.

Lo studio della conoscenza di un'organizzazione secondo il modello del capitale intellettuale è un approccio, come si è approfondito nei capitoli due e cinque, che tradizionalmente tende a prendere in considerazione le manifestazioni della conoscenza più facilmente riconducibili a dati che possano essere elaborati, gestiti, valutati. E' dunque un approccio che, pur facendo riferimento ad asset, cioè a risorse e valori, intangibili studia eminentemente le manifestazioni della conoscenza che in qualche modo possono essere sottoposte a processi di razionalizzazione al fine di classificarle e standardizzarle in una tassonomia. Con il tempo, tuttavia, all'interno delle stesse teorizzazioni e sperimentazioni è emersa la necessità di non trascurare completamente le manifestazioni della conoscenza che sfuggono alla codificazione, ovvero la conoscenza espressa nei processi e nelle attività di conoscenza ed apprendimento (Canibano, Ayuso, Sanchez, Chaminade 2002; European Commission 2006; Sánchez, Elena 2007). Tali manifestazioni, laddove non rappresentabili attraverso dati, possono comunque essere prese in considerazione attraverso un approccio *soft* e metodologie qualitative che consentano di rappresentarle e di studiarle attraverso descrizioni e narrazioni.

La pratica di sperimentazione del "ciclo di gestione del capitale intellettuale" all'interno della Facoltà ha visto gli attori cimentarsi con tale tipo di approccio integrato allo studio della conoscenza, in cui si è tentato di rilevarne sia gli aspetti più materiali (le risorse di conoscenza) sia quelli più processuali (le attività). Ne è dunque risultato un ibrido, sia nella prospettiva di studio della conoscenza, sia nelle metodologie adottate, sia nei risultati ottenuti. Anche la sperimentazione del modello del capitale intellettuale, così come le diverse prospettive di studio della conoscenza (cfr. capitolo uno), è stata dunque un ibrido, e si è progressivamente popolata di attori, oggetti, artefatti, infrastrutture che, interagendo tra di loro nel contesto e nei luoghi di un'organizzazione universitaria, hanno dato vita ad una pratica di conoscenza sociale, situata e distribuita. Gli esiti dell'applicazione del modello del capitale intellettuale sono essi stessi degli oggetti e delle pratiche di conoscenza che meritano di essere utilizzati e valorizzati, prima ancora che per finalità valutative, per finalità conoscitive.

Nel momento in cui la "narrazione" di questa storia è stata chiusa erano in pieno svolgimento le pratiche della quarta fase del ciclo di gestione del capitale intellettuale, quella cioè della progettazione di soluzioni organizzative per

valorizzare il capitale intellettuale. E' inoltre prevista la reiterazione del ciclo, ovvero in altre parole è in pieno corso l'istituzionalizzazione del bagaglio di concetti e strumenti del capitale intellettuale. Ma l'istituzionalizzazione della "idea" (Czarniawska 1995) del capitale intellettuale (per certi versi analoga a quanto descritto nelle altre storie per la Carta dei Servizi e per la valutazione), da "idea in viaggio", da moda accademica, da sperimentazione promossa dalle istituzioni europee nell'ambito delle *Higher Education Organization*, a rete di pratiche all'interno della Facoltà, non può che essere oggetto di un'altra storia che potrà essere scritta soltanto dopo un congruo periodo di tempo.

CONCLUSIONI

IL LAVORO NELLA “BIBLIOTECA DI BABELE” DI UN’ORGANIZZAZIONE AD ALTA INTENSITÀ DI CONOSCENZA

La ricerca condotta nel corso del dottorato si proponeva di studiare il modo in cui la conoscenza viene creata, sedimentata, utilizzata, condivisa e diffusa nelle organizzazioni che si caratterizzano per farne un uso intenso.

Lo studio della sterminata letteratura sulla conoscenza nelle organizzazioni ha portato ad evidenziare una molteplicità di prospettive teoriche ed esperienze di analisi dovuta alla diversità delle tradizioni di ricerca degli autori che nel corso degli ultimi trent’anni si sono cimentati con il tema. Spia di tale interesse costante e trasversale (cfr. capitolo uno) è stato il crescente “successo” nel tempo di etichette come “società della conoscenza”, “economia della conoscenza” e di tutte quelle con le parole conoscenza ed apprendimento variamente declinate in *“knowledge management”*, *“knowledge workers”*, *“learning organizations”*, *“knowledge intensive organizations”*, *“knowledge creating organizations”*, *“knowing”*, etc. . Gli studi sulla conoscenza sono stati affrontati da tradizioni di studi, sociali, economici e cognitivi; approfondendo la dimensione razionalizzata e materiale (cfr. capitolo due) piuttosto che quella tacita e processuale (cfr. capitolo tre); focalizzandosi su aspetti e approcci *“hard”* e *“soft”*; indagando i livelli micro, meso e macro. Ogni specifico campo di studio, ad esempio nel caso della ricerca di dottorato per quel che riguarda le organizzazioni definite “ad alta intensità di conoscenza” e le organizzazioni universitarie, inoltre, ha visto nel tempo crescere e maturare una propria letteratura. Alcuni dei contributi scientifici a cui si fa riferimento nella tesi sono stati rappresentati in una “mappa” degli orientamenti teorici (cfr. capitolo uno) nella quale vengono in rilievo le sovrapposizioni e le differenze dei diversi approcci, che ha costituito uno dei risultati della ricerca di dottorato per quel che riguarda lo studio delle teorie. Al ricercatore che si volesse accingere ad affrontare tali temi, dunque, non resta che l’ampia possibilità di scegliere una prospettiva di riferimento, approfondirla, farla propria, ed in base ad essa formulare delle ipotesi da verificare sul proprio campo di studio.

Chi scrive ha invece “scelto di non scegliere” e di andare a “sentire” sul “suo campo” le diverse manifestazioni della conoscenza, così come, pur sempre con una “robusta base teorica”, è precipuo del metodo etnografico (Hammersley, Atkinson 1983). D’altra parte, dalla ricognizione teorica è emerso come soprattutto nell’ultimo decennio alcuni autori, pur partendo da premesse differenti, sembrano convergere su concetti e tesi comuni empiricamente verificati, come avviene ad esempio alle teorie della cognizione distribuita, della scuola storico culturale, dell’azione situata, delle comunità e pratiche di conoscenza (cfr. capitolo tre). Per le visioni più distanti, come ad esempio quelle di derivazione economica che vedono nella conoscenza prevalentemente qualcosa da cristallizzare e codificare in risorse, e quelle che studiano la natura tacita e processuale della conoscenza, si è evocato il parallelo con gli studi delle “scienze dure” sulla “luce” (cfr. paragrafo

3.1.1), in cui da decenni sia nella teoria sia nelle verifiche empiriche convivono due paradigmi, quello elettromagnetico (luce come onda) e quello quantistico (luce come corpuscoli chiamati fotoni). Come per la luce nell'ambito delle scienze dure una nuova disciplina, l'elettrodinamica quantistica, negli ultimi anni ha tentato una sintesi in cui entrambe le prospettive sussistono e si alimentano a vicenda, così, per "quell'altra luce che è la conoscenza", si è scelto di prendere in considerazione le due diverse visioni di studio, approfondendone i bagagli concettuali e le metodologie, e di andare sul campo per coglierne le diverse espressioni.

Condurre la ricerca su un campo come una facoltà universitaria ha reso necessario affrontare anche la letteratura di sfondo sulle dinamiche in atto nelle *Higher Education Organizations* e una letteratura specifica di studi sulla conoscenza nelle università. Le *Higher Education Organizations* si distinguono infatti per essere state nel tempo sia "promotrici" sia "oggetto" di tali tipi di studio da differenti punti di vista, ad esempio con i lavori di March e Simon di quarant'anni fa sui modelli di decisione, o con i più recenti promossi dalla Commissione Europea su *knowledge management* e capitale intellettuale (cfr. capitolo cinque).

Le modalità di accesso al campo e la negoziazione della presenza di chi scrive nell'organizzazione (cfr. capitolo quattro), mi hanno portato in alcuni frangenti a svolgere il doppio ruolo di ricercatore, con la Facoltà come oggetto di studio, e di attore di alcune pratiche organizzative. Ho quindi avuto modo non solo di osservare il lavoro in Facoltà ma anche, limitatamente ad alcuni ambiti, di parteciparvi in modo diretto. Lo studio dell'organizzazione è durato due anni e mezzo circa, con i primi mesi dedicati ad un'analisi "distale", ovvero allo *scouting* delle fonti informative quali i documenti istituzionali, le norme e i regolamenti, gli organigrammi, i dati, gli indicatori, e due anni allo studio "prossimale", ovvero all'etnografia organizzativa in cui si è ricorso all'osservazione, alla partecipazione, a interviste e colloqui informali, all'uso degli oggetti e dei sistemi informativi delle "pratiche dell'organizzare" della Facoltà.

Lo studio "del e sul campo" ha permesso nel tempo di "cogliere" e "sentire" le espressioni della conoscenza utilizzando "opportunisticamente" i bagagli concettuali ed alcune acquisizioni teoriche delle diverse prospettive sulla conoscenza. Sul campo si verifica infatti che anche le visioni contrastanti si intrecciano e si ibridano, si evincono cioè molteplici manifestazioni della conoscenza che un approccio integrato permette di rilevare. E' questa la principale evidenza che emerge dalle sei storie sul lavoro in Facoltà (cfr. capitolo sei), in cui le note di campo, le analisi ed i vari temi affrontati sono di volta in volta una diversa declinazione degli studi sulla conoscenza intesi come: gestione delle conoscenze, apprendimento individuale e organizzativo, valutazione e accounting degli asset intangibili, codifica in dati ed indicatori, classificazioni e standardizzazioni, interazione e partecipazione di attori umani e non umani nelle pratiche di conoscenza, comunità e reti di pratiche, polifonia e rappresentazioni organizzative, infrastrutture e oggetti di conoscenza, culture e appartenenze organizzative, tessuto organizzativo, etc. .

Le osservazioni e le analisi effettuate sulla Facoltà sono d'altra parte rappresentative di caratteristiche e dinamiche emergenti delle “organizzazioni ad alta intensità di conoscenza”, ovvero delle organizzazioni che si caratterizzano per farne un uso intenso e nelle quali essa è “fattore produttivo *tout court*” (cfr. capitolo uno). Con riferimento alle domande di ricerca da cui lo studio era partito (cfr. paragrafo 4.1), di seguito si riportano alcune questioni emergenti dal campo.

Una prima considerazione è che gli approcci che considerano la conoscenza come risorsa e come asset, e gli approcci che considerano la conoscenza come pratica possono essere integrati in un'analisi complessiva del tema della conoscenza delle organizzazioni. Sul campo, dunque, si risolve la dicotomia teorica tra le apparentemente inconciliabili prospettive di studio. Come richiamato più volte nella tesi ed in queste stesse conclusioni, la verifica della coesistenza teorica e sperimentale dei diversi paradigmi e delle diverse manifestazioni della conoscenza, è stato il risultato più rilevante della ricerca. Tale constatazione è tanto più evidente nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza in cui essa è materia prima che l'organizzazione trasforma, flusso che l'attraversa costantemente, “bene” scambiato tra i suoi membri e con gli stakeholders, input e output dei “processi produttivi”, tutti elementi che concorrono a renderle organizzazioni in cui compiere un avvincente viaggio di ricerca dei luoghi, degli attori, degli oggetti e delle pratiche legate ai processi di creazione, apprendimento, gestione e comunicazione della conoscenza.

Una seconda questione emergente dal campo riguarda il modo in cui si coniugano i processi di razionalizzazione ed i processi di personalizzazione della conoscenza, ovvero attiene al riflesso empirico della dicotomia teorica. Da un punto di vista generale, infatti, la visione della conoscenza come risorsa, come qualcosa di “materiale”, o in ogni caso da cristallizzare e codificare, privilegia lo studio dei processi di razionalizzazione, mentre la visione della conoscenza come processo e pratica offre gli strumenti per approfondire i meccanismi di personalizzazione. In realtà, negli ultimi anni le due visioni si sono sempre più “contaminate”: così come la prima non lascia negletti aspetti “*soft*” quali le competenze e le culture organizzative, la seconda ha indagato da un punto di vista “altro” i processi di codificazione e *databazization* delle conoscenze. Tanto l'una quanto l'altra prospettiva rivelano diverse sfaccettature di un fenomeno ineludibile delle organizzazioni lavorative contemporanee in cui l'emergente e progressiva tendenza alla cristallizzazione e standardizzazione delle conoscenze in dati ed indicatori non porta comunque ad ignorare l'esistenza sia di una conoscenza residuale a tali processi, o che li rappresenta in modo diverso, sia della conoscenza che è più difficile prendere in considerazione perché inestricabilmente legata alle persone, ai loro corpi, al loro agire situato, e alle interazioni tra di loro, con gli oggetti, con l'ambiente. Nello studio della Facoltà si è rilevato ad esempio che anche nelle esperienze maggiormente ispirate alla razionalizzazione della conoscenza secondo il modello del capitale intellettuale gli attori si sono posti il problema di contemplare la dimensione processuale della conoscenza espressa nel

lavoro accademico (cfr. paragrafo 6.6). Nelle pratiche dell'organizzare si è inoltre osservato come la conoscenza più importante che determina le interazioni ed i ruoli nonché il volgere delle azioni è quella tacita che gli attori detengono e che reciprocamente si riconoscono (conoscenza tacita distribuita, cfr. paragrafi 6.1, 6.4); così come per gestire manifestazioni eminentemente razionalizzate della conoscenza come quelle in dati ed indicatori sia necessaria una conoscenza di natura diversa, legata all'esperienza personale e fisica del lavoro (ad esempio la visione d'insieme di grandi quantità di dati in tabelle in cui si riescono a cogliere le incongruenze senza guardarli in dettaglio, cfr. paragrafi 6.2, 6.5).

Gli studi riconducibili alla "etichetta" trasversale dei *Practice Based Studies* (cfr. capitolo 3), quali ad esempio quelli sulle "comunità di pratica", sulle "reti di pratiche", sul "*knowing*", sulla "azione situata", sulla "cognizione distribuita" hanno sviluppato in modo proficuo le premesse poste da Polanyi (1958, 1966) nel suo fondamentale lavoro sulla conoscenza tacita e sui meccanismi di personalizzazione della conoscenza. Le prospettive che studiano la conoscenza come "processo" e "pratica" si sono focalizzate sulle conoscenze che è più difficile esplicitare e sistematizzare e che vengono create, apprese e comunicate attraverso il corpo, i sensi, l'interazione. Si tratta di conoscenze sulle quali si può lavorare tentando di trarne dati, regole, procedure che possano servire da riferimento, ma come per il classico esempio di Polanyi sull'andare in bicicletta (Polanyi 1958), o per lo scientificamente "meno ortodosso" ma illuminante dello scrittore Julio Cortazar con le sue "istruzioni per salire le scale" e "istruzioni per caricare l'orologio"²⁹, esse possono essere rappresentative soltanto se integrate dalla conoscenza personale e pratica che si crea, si apprende e si spiega nelle interazioni, nell'agire e sentire situato. Il concetto di "conoscenza tacita" per la verità è presente e sviluppato anche nei paradigmi che si focalizzano sulla razionalizzazione, in cui si tenta di rendere esplicita la conoscenza attraverso la sua "espressione", socializzazione e condivisione propedeutiche alla cristallizzazione (Nonaka, Takeuchi 1995).

"Nella modernità" la razionalizzazione della conoscenza è una tendenza, comune a quasi tutte le tipologie di organizzazioni, legata allo sviluppo delle tecnologie di ICT, che hanno consentito la vodifica, la memorizzazione e la reperibilità di conoscenze in proporzioni e modalità fino a poco tempo fa inimmaginabili (tra gli altri: Castells 1996; Foray 2004; Rullani 2004), ed alla diffusione di "idee" manageriali quali il controllo e la valutazione che nella declinazione per le organizzazioni pubbliche sono riconducibili all'etichetta del *New Public Management* (Gherardi, Lippi 2000). Alcune teorie "di successo" tanto nella ricerca accademica quanto nella pratica consulenziale e manageriale susseguitesì negli ultimi venti anni (cfr. capitolo 2), quali il "*knowledge management*", il

²⁹ Nel memorabile libro "*Historias de cronopios y de famas*" Julio Cortazar (1962) dedica un intero capitolo il "Manuale di istruzioni" a descrivere impossibili procedure per fare alcune delle cose più comuni e "automatiche", espressione eminente di conoscenza implicita incorporata nei soggetti, come appunto salire le scale, caricare l'orologio, persino piangere e cantare. L'esito sono delle descrizioni paradossali da cui si evince la difficoltà di esprimere la conoscenza personale anche se riferita ad esperienze diffuse e comuni che tutti vivono quotidianamente.

“capitale intellettuale”, il “bilancio sociale”, “l’accounting degli asset intangibili”, i “controlli interni e la valutazione”, si sono focalizzate in particolare sulla esplicitazione delle conoscenze ai fini della gestione, che avviene attraverso la sistematizzazione delle conoscenze in dati, regole e procedure. Sul campo studiato tale tendenza si è manifestata nelle pratiche di codifica delle conoscenze dell’attività didattica e di ricerca che sono ormai una caratteristica emergente e pervasiva del lavoro accademico (cfr. capitolo cinque e paragrafi 6.2, 6.5, 6.6). La codifica e la memorizzazione delle conoscenze si colloca inoltre nella generale tendenza alla sempre maggiore e quasi bulimica esigenza di informazione delle società contemporanee (Castells 1996, Stehr 2001) che in ogni tipologia di organizzazioni sta portando ad un notevole sovraccarico lavorativo che si sovrappone alle attività “core”. In un certo senso, all’aumento di dati rischia di corrispondere anche un imponente “aumento della complicatezza” dovuto alla difficoltà di raccogliere e gestire un così crescente patrimonio informativo. Non è inoltre superfluo sottolineare come a volte a tale sforzo imponente di raccolta di dati non corrisponda un adeguato riscontro in termini di elaborazione e “ritorno” delle informazioni ai portatori di interesse che può contribuire ad alimentare la diffidenza se non l’insoddisfazione verso i processi di “produzione di masse di dati” (questo aspetto è emerso ripetutamente nel corso delle interviste e dei colloqui con gli attori del campo, cfr. in particolare paragrafi 5.3, 6.2, 6.3, 6.5). I dati sull’azione di tutte le organizzazioni pubbliche, sono destinati ad aumentare ulteriormente nel tempo, ed occorre “attrezzarsi” per cercare di trarne una utilità che vada oltre le esigenze contingenti, e oltre il mero adempimento burocratico, per sottrarli ad un destino di costoso *overhead*. Dopo le etichette di società dell’informazione, *open source*, *web 2.0 (collaborativo)*, etc. un’altra etichetta negli ultimi mesi si sta facendo largo dal settore informatico alla società ed agli studi accademici: “*open data*”, a significare le infinite potenzialità che l’utilizzo di dati (pubblici) accumulati negli ultimi decenni può dischiudere. D’altra parte, nella messe di dati raccolti e dispersi nelle varie basi dati è nascosta la più importante risorsa di ogni organizzazione, la “conoscenza”; la maggior parte della conoscenza di cui le organizzazioni hanno bisogno è già nelle organizzazioni, usata per scopi differenti, frammentata in numerose fonti, raccolta frequentemente per scopi valutativi e spesso per questo considerata e percepita solo come un adempimento burocratico. Una conoscenza che valorizzata, organizzata, gestita e condivisa potrebbe invece davvero rappresentare la principale ricchezza delle organizzazioni, anche laddove non sia altro che espressione di “ciò che infondo già si sa” (come ad esempio le conoscenze sulle caratteristiche e sugli esiti della didattica della Facoltà esito delle elaborazioni descritte in un frammento narrativo del paragrafo 6.3), o forse si crede di sapere, senza bisogno di produrre e raccogliere ulteriori dati, per cercare nascosti tra i numeri e gli indicatori la ragione della missione istituzionale e dell’attività quotidiana, per scoprire cosa c’è dopo l’ “*If I knew what I know...*” che deve ispirare ogni lavoro di analisi organizzativa, per rincorrere fino infondo nella vita lavorativa organizzativa, come in quella individuale, quel “conosci te stesso” che “l’Oracolo di Delphi” ha scolpito per sempre nel destino di ogni soggetto individuale e, *mutatis mutandis*, organizzativo (Abbatino 2004).

Un terzo tema, strettamente legato al precedente, attiene alla conoscenza che si perde quando si codifica, standardizza e classifica. Dal campo emerge una sorta di *trade-off* tra il “codificare” e il “sentire” la conoscenza. “Sentire” la conoscenza che fluisce in un contesto e che si manifesta in un campo, significa viverla e capirla con il proprio corpo e con i propri sensi prima ancora di razionalizzarla. Se il “sentire la conoscenza” è propedeutico comunque ad ogni attività di razionalizzazione, queste ultime possono invece portare alla cancellazione di tutta quella conoscenza che non viene cristallizzata, che viene ritenuta ingestibile, che diventa “invisibile”.

La codifica e la accumulazione di dati in infrastrutture che diventano “buchi neri” nei quali la conoscenza viene attratta e si sedimenta sotto una qualche forma (“per non uscirne più”) sta progressivamente portando da una parte ad un “*overload* informativo” ed ad una estrema “*databasization*” (Bowker, Star 1999; Mongili 2007), dall’altra ad un difetto di conoscenza degli aspetti non “digitalizzati”. La Facoltà studiata non è stata immune a tale tendenza, come dimostrano i numerosi sistemi informativi che negli ultimi dieci anni (se ne sono contati oltre quindici per le sole pratiche di valutazione, cfr. paragrafi 6.2, 6.5) si sono stratificati nel lavoro accademico. Pur con i vantaggi intrinseci che la *databasization* in un’accezione di “*open data*” può comportare, portarla alle “estreme conseguenze” ha profonde implicazioni anche sul tipo di conoscenza in circolo nelle pratiche che è strettamente dipendente dalla possibilità di razionalizzazione del fenomeno che si vuole rappresentare. Per essere scambiata in forme cristallizzate e dunque discrete la conoscenza deve poter essere inquadrata secondo modelli condivisi, deve cioè essere sottoposta a standardizzazioni che ne attenuino il carattere continuo, fluido, in alcuni casi ambiguo e dunque potenzialmente omnicomprensivo. (Bowker, Star 1999), così come avviene ad esempio per la didattica e la ricerca delle organizzazioni universitarie, ridotte ad essere prese in considerazione nella loro espressione “quantitativa” (cfr. paragrafi 6.2 e 6.5).

La conoscenza presente nelle organizzazioni in forma già cristallizzata, e quindi ritenuta più facilmente utilizzabile, si impone non solo per il mero fatto di essere disponibile, ma soprattutto per il fatto di essere classificata in infrastrutture di conoscenza relativamente stabili e ritenute rappresentative di determinate realtà. Classificare i dati significa produrre classi che interpretino in modo univoco l’essenza dei dati e ne favoriscano l’integrazione in tassonomie. Le classificazioni e le tassonomie (dal greco antico “*taxis*” e “*nomos*”, legge dell’ordinamento, della disposizione), permettono l’organizzazione di conoscenze in elementi discreti immediatamente predisposti alla informatizzazione in database che consentano di immagazzinarla, di elaborarla ed eventualmente di renderla disponibile in altri contesti e “mondi”. Ogni standard e classificazione, tuttavia, valorizza il rilievo di alcuni aspetti, ma riduce o elimina il contenuto informativo di altri (Bowker, Star 1989). La stessa nuova conoscenza creata ne può essere condizionata, ovvero la conoscenza viene già creata in un modo che ne permetta l’informatizzazione. Accade cioè che la conoscenza in parte subisce una “cancellazione” o non è affatto creata a vantaggio di una conoscenza più facilmente codificabile e classificabile, in parte può essere sottoposta a “ripulitura”, ovvero viene trasformata filtrando ogni

aspetto che possa intaccare l'integrità dei dati classificati. Paradossalmente, inoltre, da una parte le conoscenze che sfuggono alla razionalizzazione vengono ignorate, dall'altra le conoscenze razionalizzate, immagazzinate in una molteplicità di sistemi informativi sono conoscenze “ridondanti”, sono conoscenze “compresenti” delle quali si rischia di smarrire la tracciabilità delle variazioni e la consapevolezza delle fonti. Così ad esempio nella Facoltà studiata alcune “raccolte di dati standardizzati e classificati” come Infostud (il sistema informativo sulla didattica) e Saperi (il sistema informativo di documentazione della ricerca), collegano pratiche ed attori diversi (rispettivamente studenti, docenti, funzionari di Facoltà ed Ateneo, il primo; docenti, direttori di dipartimento, funzionari e manager di Facoltà, Ateneo e Ministero, il secondo) ma esprimono una conoscenza che si impone nel lavoro, a discapito di quella che è sfuggita alla codificazione, e che inoltre è compresente in altri sistemi informativi con i relativi problemi di “allineamento” delle fonti.

Come per ogni attività di codifica della conoscenza, ciò che sfugge alla cristallizzazione ed alla sistematizzazione, ovvero, la conoscenza tacita, la conoscenza personale e la conoscenza inestricabilmente legata alle relazioni ed alle interazioni, è una conoscenza che i sistemi classificatori e gli standard sono incapaci di includere, che lasciano negletta e di conseguenza impossibilitata a circolare in pratiche e mondi diversi. Una conoscenza che nel resistere alle razionalizzazioni rischia di non essere più “sentita” e si perde.

Ulteriori riflessioni tratte dall'indagine ruotano attorno a come si condivide la conoscenza creata nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza connesse al loro interno con “legami deboli”. In merito, le questioni emerse dal campo rimandano ad uno dei temi classici degli studi organizzativi, ovvero al legame tra controllo delle fonti di informazione e potere, che per le organizzazioni come quella oggetto di studio può essere inteso come dicotomia tra conoscenza come strumento di potere e conoscenza come strumento di condivisione.

Nel corso dei secoli filosofi e pensatori hanno sfiorato o affrontato direttamente il tema, come ad esempio Francis Bacon che nell'opera “*In praise of knowledge, In Praise of Fortitude, In Praise of Truth*” del 1592 afferma “non è la conoscenza il solo e vero piacere di cui non ci si può saziare? ... la conoscenza è potere”, e pur nell' “elogio della conoscenza” intravede i possibili rischi per chi ne è escluso e la necessità di fare in modo che chi detiene conoscenza la usi per un bene condiviso. Rimanendo agli studi organizzativi, i lavori di Crozier (Crozier 1964; Crozier, Friedberg 1977) sin dagli anni sessanta del secolo scorso hanno osservato e reso esplicito il legame tra controllo delle fonti di incertezza/informazioni/conoscenze e potere nelle organizzazioni. Definendo il potere come “controllo dei margini di incertezza”, Crozier dimostra come si possa far luce sui motivi e sulle dinamiche delle relazioni e delle “lotte di potere” all'interno delle organizzazioni, che consistono essenzialmente nel tentativo di controllare informazioni e conoscenze in modo esclusivo, in modo tale da farle “pesare” nelle relazioni. In questa prospettiva, il potere, più che un attributo formale di un attore, è invece una “relazione intransitiva e asimmetrica” tra chi detiene conoscenze e chi no. L'esistenza e l'esercizio di tale potere, anche

attraverso comportamenti “imprevedibili”, si traduce nella maggiore o minore “libertà” di una attore all’interno di un contesto organizzativo. Nelle storie descritte, ad esempio, si evincono il “potere relazionale” e la libertà di azione di alcuni attori rispetto ad altri come conseguenza più che delle gerarchie formali (in un contesto in cui prevale formalmente il rapporto tra “pari”), del possesso delle conoscenze necessarie al lavoro nelle pratiche dell’organizzare (oltre che delle fonti di informazioni e di dati), nonché del riconoscimento reciproco di tale conoscenza da parte degli attori. Emblematiche a riguardo le modalità di trattazione della riforma dell’università e del nuovo statuto d’Ateneo (cfr. paragrafo 6.1), la programmazione di un’offerta didattica che tenga conto degli “equilibri” interni alla Facoltà (cfr. paragrafo 6.3), e le “tattiche” con cui alcuni attori “risolvono” la pratica di approvazione della Carta dei Servizi (cfr. paragrafo 6.4)

Da Crozier agli studi contemporanei sulla conoscenza e sulle organizzazioni, cambiano i termini e le “etichette” che si possono utilizzare, ma la sostanza comune ai vari approfondimenti è la constatazione che la conoscenza (soprattutto se “asimmetrica”) genera potere. Nonostante la conoscenza sia l’unico “bene” il cui uso e accesso molteplice non consuma, bensì incrementa (cfr. capitolo uno), per quanto la sua socializzazione e condivisione possa portare alla rigenerazione ed alla creazione di ulteriore conoscenza, ad essa ed al suo possesso ed esercizio limitato ed esclusivo nelle organizzazioni rimane associato come principale attributo il potere. La dicotomia tra conoscenza come strumento di potere e conoscenza come strumento di condivisione si rileva in ogni tipologia di sistema sociale ed assume implicazioni specifiche per le organizzazioni ad intensità di conoscenza ed a “legami deboli” come quella studiata.

Il concetto di legami deboli, nelle sue varie declinazioni come “*weak ties*”, “*weak connection*”, “*loose coupling*” è stato approfondito nel tempo in numerosi filoni di studio, come ad esempio quello sociometrico (Granovetter 1973) e organizzativista (Hansen 1999), e nel contributo teorico trasversale di Karl Weick (1976, 1979, 1995) che tra l’altro l’ha elaborato sul campo delle organizzazioni del settore *Education*. Al di là degli studi che se ne sono occupati in modo specifico, l’immagine di legame debole è proficuamente richiamabile anche nell’ambito delle prospettive che studiano le pratiche, le comunità ed in generale di tutte le prospettive che fanno riferimento alla metafora della “rete”³⁰, di cui le “connessioni”, i “legami” sono categorie intrinseche. Il “successo” di tale concetto, citato ed utilizzato negli ultimi trenta anni in numerosi studi di estrazione eterogenea, dipende anche dall’accostamento delle due parole che lo definiscono, –legame (e ancora di più nella traduzione di “*coupling*”, ovvero “accoppiamento”)– che implicitamente fa venire in mente qualcosa che si tiene insieme, che è contiguo, stretto, collegato, e –debole (e ancor di più nella traduzione come

³⁰ La teoria delle reti, che inizialmente si è sviluppata alla metà del secolo scorso come un’area delle *computer science* e che nel tempo si è dimostrata un potente strumento ermeneutico in molteplici materie come la fisica, la chimica, la biologia, l’economia e la sociologia, nell’ultimo decennio si è affermata come disciplina dalla dignità autonoma, la cosiddetta “scienza delle reti” (Barabási 2002; Buchanan 2002).

“lasco”, “molle”, “allentato”)– che invece richiama qualcosa che sta insieme con difficoltà, che tende ad allontanarsi, che non si tiene. Weick indica il contrasto intrinseco alla definizione di “legame debole”, questa sorta di “ossimoro”, come uno dei temi centrali degli studi organizzativi, in base al quale le organizzazioni possono essere concepite secondo una prospettiva che le vede come entità strutturalmente solide in cui i vari elementi sono tenuti insieme così intensamente da configurare una sorta di monolite, o secondo la prospettiva che al contrario si sofferma sulle diverse articolazioni e sull’indipendenza funzionale degli elementi che la compongono. Nel mezzo delle opposte visioni ci sono tutte le possibilità che approfondiscono la natura e l’intensità dei legami tra le varie parti, comunque esse si chiamino (articolazioni, uffici, strutture, gruppi, comunità, pratiche, etc.), di quei “contenitori senza bordi” che sono le organizzazioni. In particolare, Weick (1976, 1979) definisce i “*loose coupling*” come una forma di connessioni tra diversi sistemi e sotto-sistemi formali e informali in cui si articola un’organizzazione. Le connessioni lasche non sono un’imperfezione, ma al contrario offrono molti vantaggi per la “persistenza” delle organizzazioni, tale tipo di legame consente infatti alle organizzazioni complesse al tempo stesso di “tenersi” in un’unità e di conservare specificità locali, bilanciando lo sforzo necessario da mettere in campo per costruire una realtà sociale dell’intera organizzazione, e la mancanza di strutturazione e le relative difficoltà di imporre un senso dall’alto che orienti le interazioni degli attori. Più nel dettaglio, nel lavoro di Weick emergono una serie di caratteristiche attribuibili alle connessioni lasche (Weick 1976): evitano la propagazione di eventuali “shock organizzativi” di un sotto-sistema in quanto le connessioni lasche, deboli e flessibili, si traducono in disturbi minimi che mettono al riparo l’organizzazione dal collasso generale; permettono ai sotto-sistemi di mantenere modalità di lavoro specifiche nonché di sperimentare innovazioni senza che gli effetti si trasmettano immediatamente all’intera organizzazione; agevolano la risposta locale a sollecitazioni specifiche in modo rapido ed efficace; facilitano l’adattabilità ai cambiamenti dell’ambiente e del contesto; favoriscono l’autonomia degli attori. Nella prospettiva di Weick “*l’organizing*” di un sistema sociale coincide con il “*sensemaking*” (Weick 1995), ovvero con i processi di creazione ed attribuzione di senso da parte degli attori che lo animano. Ogni sotto-sistema di un’organizzazione ha dunque un proprio senso “interno” che i suoi attori gli attribuiscono. Di conseguenza la sommatoria dei diversi sistemi di senso potrebbe portare ad una determinazione di un *organizing* complessivo insostenibile, ma le connessioni lasche tengono insieme i diversi sistemi garantendo un coordinamento (con un nucleo essenziale di valori, riti, norme, simboli, linguaggi, procedure) minimo di significati che permette ai diversi “*sensemaking*” di convivere. E’ quanto emerso ad esempio nel campo studiato, un’organizzazione universitaria in cui all’interno di un sistema sociale complessivo (la Facoltà) convivono e sono legati innumerevoli sistemi sociali come i dipartimenti, i corsi, le “cattedre”, i gruppi di ricerca, gli ambiti ed i settori scientifico-disciplinari ognuno a sua volta suddiviso in comunità e pratiche, ciascuna delle quali attiva processi di *sensemaking* ed *organizing* al proprio interno, che convivono e si coordinano attraverso il “*loose coupling*” (cfr paragrafi 5.3, 6.3).

In un sistema organizzativo così concepito, in cui la realtà, il *sensemaking* e quindi l'organizzare esistono in modo diverso per i diversi soggetti e sistemi, il potere nell'organizzazione consiste nella capacità di far accettare agli altri attori la propria interpretazione dell'organizzazione. Nel caso delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza a "legami deboli", in cui cioè sulle gerarchie si impone la bassa strutturazione ed il coordinamento del lavoro, la dicotomia tra conoscenza come potere o come risorsa condivisa si pone in termini ancora più evidenti rispetto alle altre tipologie di organizzazioni. La tensione tra potere e condivisione porta a far emergere con evidenza alcuni aspetti riscontrati sul campo della Facoltà che può essere proficuo problematizzare: la "tribalizzazione", la "repository" esasperata, il prevalere del "know how" sul "know what".

La "tribalizzazione" delle conoscenze nelle organizzazioni complesse è una delle espressioni del prevalere della frammentazione e delimitazione della conoscenza invece che della sua condivisione e contaminazione, ed ha come conseguenza la stratificazione in ogni sotto-sistema di logiche di visibilità e potere autonome e indipendenti che si sovrappongono e confrontano nel più ampio contesto dell'organizzazione formale. La tribalizzazione, essendo fondata per definizione su logiche di inclusione e di esclusione definisce appartenenze e concorre a delimitare le aggregazioni informali in nicchie, campi, comunità che solo incidentalmente possono corrispondere alle aggregazioni formali. In ogni aggregazione si stratificano ruoli, gerarchie informali e culture (Angermüller 2010) funzionali al controllo di conoscenze e quindi di "brandelli di potere", e "disfunzionali" all'apprendimento organizzativo ed alla valorizzazione e creazione di nuova conoscenza (cfr. paragrafo 6.3).

L' "estrazione" della conoscenza dalle persone e dai processi e la memorizzazione in *repository* ai fini della codifica in dati e procedure "impersonali", è una delle forme in cui si esprime il vano tentativo di rendere le organizzazioni indipendenti da chi vi lavora (ed aumentare il potere del management). Così come in generale nelle dinamiche sociali, anche nei contesti organizzativi la conoscenza è insidiata proprio da quello che è il suo principale attributo, il valore, che ne fa oggetto di mire di accaparramento, di ricerca di profitto e di vantaggio il maggiore possibile, magari esclusivo. Nel caso delle aziende, l'impegno per il conseguimento di tale vantaggio è spesso anche un modo per curare l'ansia patologica, che caratterizza di solito alcune tipologie di organizzazioni, di emanciparsi dalla dipendenza delle persone che le compongono. In tali casi il tema della conoscenza è affrontato meramente con lo scopo di trasferire quanto più sapere dalle persone alle aziende, privilegiando meccanismi di repository esasperata, piuttosto che di "apprendimento organizzativo" e di creazione di nuova conoscenza. A riguardo si è approfondito (cfr. capitolo due) come alcuni filoni di studio sulla conoscenza, ad esempio quelli legati al *knowledge management* ed alle comunità di pratica, siano stati spesso "piegati" in declinazioni manageriali volte ad aumentare il controllo ed il potere di alcune figure dell'organizzazione (Gherardi 2006).

Nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza emerge la preponderanza, per il "posizionamento nelle pratiche" che è un diretto riflesso del potere, della conoscenza legata al "know how" piuttosto che al "know what". Mentre di solito tali

tipologie di organizzazioni hanno sistemi consolidati di trasferimento ai nuovi inseriti delle conoscenze specifiche relative al settore in cui opera (nel caso del lavoro in università, ad esempio, le conoscenze tematiche di ogni ambito scientifico apprese con lo studio e l'esperienza anche al di fuori del contesto universitario) non esistono analoghi *training* per apprendere il lavoro pratico, ovvero il “come” tali conoscenze possono essere usate. Per apprendere le modalità di lavoro pratico i nuovi membri devono osservare e fare esperienza per lungo tempo (per la Facoltà universitaria studiata, ad esempio, le conoscenze ascrivibili ad un determinato settore scientifico si “apprendono” nella partecipazione all'attività di didattica ed al lavoro di ricerca organizzati attorno ad una “cattedra”, ed ancor più le conoscenze necessarie al lavoro dell'organizzare si apprendono con la partecipazione e l'interazione nelle pratiche). L'osservazione, la socializzazione, l'esperienza della conoscenza necessaria al lavoro accademico non possono che avvenire attraverso un lungo apprendistato che porta a far emergere soltanto un numero esiguo di attori (Angermüller 2010) come figure con un ruolo ed un posizionamento centrali, diretta espressione del loro potere di influire sulle pratiche. Mutuando un'espressione usata da Hutchins (1995) per descrivere i ruoli che reciprocamente i membri di un equipaggio di una nave si riconoscono, le esperienze di “navigazione” degli attori si rivelano indipendenti dal ruolo ricoperto nell'organigramma o dal potere formalmente attribuito. Ogni attore compie esperienze di navigazione e segue traiettorie differenti che lo portano progressivamente “dalla periferia al centro” delle comunità in cui è coinvolto. Il posizionamento ed il ruolo degli attori nelle pratiche, ovvero l'espressione del loro potere, sono solo in minima parte conseguenza della conoscenza intesa come presunta competenza individuale teorica nei vari settori, o come attributo formale, ma sono strettamente legati all'esperienza pratica di tale conoscenza ed al sapere dove reperirla, come utilizzarla e come renderla consapevole agli occhi degli altri attori. L'apprendimento di tale conoscenza, fondamentale nella stratificazione dei rapporti di potere, non avviene “in teoria”, a “tavolino”, sui libri e sui materiali di ricerca, non è semplicemente “octroyè” ma è inscindibilmente legata alla partecipazione alle pratiche. In contesti lavorativi “fluidi” come quelli delle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, il potere dipende dunque più che dal maggiore o minore possesso di conoscenze teoriche (tra l'altro continuamente sottoposte al processo di ri-creazione e quindi più “caduche” delle altre), dalla conoscenza del modo in cui utilizzarle e dalla conoscenza del “come” interagire e partecipare nelle pratiche. E' una conoscenza di cui bisognerebbe favorire la distribuzione e la condivisione attraverso i *loose coupling* ai fini della fluidità degli scambi tra i vari sottosistemi ed ai fini dell'aumento della efficienza organizzativa complessiva. La condivisione e l'efficienza organizzativa, tuttavia sono inversamente proporzionali al potere che si concentra nei singoli individui e nelle aggregazioni, e come tali rischiano di essere utilizzate solo come *slogan*, rincorse dagli studi, insidiate nella pratica lavorativa.

Le domande di ricerca da cui lo studio era partito (cfr. introduzione) ponevano infine due questioni più generali di carattere epistemologico.

La prima, ricorrendo al paradosso che vive un personaggio letterario, riguarda il tema della “troppa memoria che uccide la fantasia”, ovvero dell’eccesso di conservazione e gestione delle conoscenze già possedute da un’organizzazione che penalizza la creazione e l’innovazione. Nel racconto “*Funes el memorioso*” Jorge Luis Borges (1956) narra le vicende di un giovane costretto ad una lunga degenza ed all’immobilità in un letto a seguito di un incidente, che tuttavia gli ha causato anche uno straordinario sviluppo della capacità di ricordare. La sua memoria è così dettagliata che per Funes ogni ricordo coincide con il rivivere integralmente il ricordo ripercorrendone tutte le immagini, le sensazioni, i contenuti, in modo così minuzioso che il tempo stesso necessario al ricordo corrisponde al tempo di ciò che è ricordato. Sprofondato nel letto della sua degenza, Funes, nel ricordare l’episodio dell’incidente ci impiega tutto il tempo e le sensazioni che esso è durato e che ha vissuto, ricorda intere giornate riempiendo le sue giornate. Nella incredibile e ingestibile capacità di memoria a cui è “condannato”, sperimenta però la completa mancanza di fantasia, di possibilità di creare ed esplorare nuovi percorsi per i quali non c’è spazio e che vengono soffocati da tutto quello che è in grado di ricordare.

La dicotomia memoria/fantasia del racconto di Borges è una delle possibili versioni delle dicotomie organizzative sulla conoscenza tra gestione/creazione, conservazione/rinnovamento, consolidamento/innovazione, *exploration/exploitation*. Con quest’ultima James March, in un articolo del 1991 nel quale ritornano una serie di concetti e temi che l’autore aveva sviluppato nel ventennio precedente e che caratterizzeranno anche successivamente la sua riflessione, sintetizza il “*trade off*” strategico tra ricerca ed esplorazione di nuove possibilità, e approfondimento e sviluppo delle “certezze”. L’autore afferma, con considerazioni che l’esperienza di studio della Facoltà porta qui a fare proprie, che entrambi gli aspetti sono essenziali per le organizzazioni, ma che bisogna trovare il giusto equilibrio a seconda della contingenza, in quanto entrambi si traducono in attività complesse che competono per le risorse “limitate” dell’organizzazione. Propendendo eccessivamente per “l’esplorazione”, per la ricerca di ciò che ancora non si conosce, si rischia di consumare troppe risorse nello sviluppo di conoscenze che poi non si possono approfondire e gestire; viceversa concentrandosi sulla conoscenza già esistente e acquisita il rischio è invece che ci si possa fossilizzare su aspetti che rapidamente diventano deperibili e superati. James March argomenta che se in generale ogni organizzazione deve trovare il bilanciamento tra i due aspetti, le strategie di gestione e sviluppo della conoscenza esistente sono in genere efficaci nel breve periodo ma tendenzialmente “autodistruttive” nel lungo periodo, mentre le strategie di creazione e innovazione sono di maggior successo nel lungo periodo ma rischiose e dispendiose nel breve periodo.

March nel paragrafo conclusivo del suo articolo, intitolato “*little models and old wisdom*”, ammette che infondo quest’ultima considerazione, così come spesso le considerazioni maturate in decenni di studi, argomentata con ragionamenti teorici

e osservazioni empiriche raffinati, non è altro che un’espressione ordinata e scientifica di “vecchie saggezze popolari”, ancora una volta di ciò che infondo già si sa: <<Knowledge, learning, and education remain as profoundly important instruments of human well-being. At best, the models presented here suggest some of the considerations involved in thinking about choices between exploration and exploitation [...]. The complexity of the distribution of costs and returns across time and groups makes an explicit determination of optimality a nontrivial exercise. But it may be instructive to reconfirm some elements of folk wisdom asserting that the returns to fast learning are not all positive, that rapid socialization may hurt the socializers even as it helps the socialized, that the development of knowledge may depend on maintaining an influx of the naive and ignorant, and that competitive victory does not reliably go to the properly educated>> (March 1991: 85).

La seconda questione di carattere epistemologico, parafrasando l’espressione <<il nostro mondo coincide con il nostro linguaggio>> di Wittgenstein, ruota intorno alla riflessione se la conoscenza finisce dove finisce il linguaggio, ovvero se non c’è conoscenza al di fuori di quella che si può esprimere e comunicare, oppure se <<noi possiamo conoscere più di quello che possiamo esprimere>> come indica Polanyi (1958, 1966).

L’analisi di Wittgenstein nell’ambito della filosofia del linguaggio, ovvero dello studio delle regole che presiedono alla formazione del linguaggio ed all’analisi dei processi di produzione dei significati, può essere schematicamente ricondotta, per quanto qui di specifico interesse, alla tesi che linguaggio e mondo abbiano la stessa forma e che sia impossibile distinguere tra linguaggio e mondo, tra linguaggio e pensiero. La ben nota proposizione “i limiti del mio linguaggio coincidono con i limiti del mio mondo”, *mutatis mutandis*, può essere parafrasata come “i limiti del mio linguaggio coincidono con i limiti della mia conoscenza” per essere rappresentativa della dicotomia tra la conoscenza che si riesce a esplicitare e cristallizzare e la conoscenza non esprimibile e tacita. E’ questa una dicotomia gnoseologica tra conoscenza come qualcosa di statico e separabile dagli attori e conoscenza come processo in continuo divenire, tra “conoscenza” e “conoscere”.

Dall’analisi sul campo è emersa la compresenza delle due espressioni della conoscenza che si manifesta nel complesso in incessante trasformazione delle conoscenze *embedded* in una qualsiasi forma (dati, indicatori, procedure, regole, oggetti, etc.) ed espresse in qualsiasi linguaggio (verbale, logico, simbolico, gestuale, estetico) e delle conoscenze tacite (quelle ad esempio definite da Franck Blackler nel più volte citato articolo del 1995 come conoscenze “*embrained*”, “*ecncultured*” ed “*embodied*”, cfr. capitolo tre) che pur non essendo “visibili” ed esprimibili si “sentono” e contribuiscono a determinare le pratiche, contribuiscono a creare il “nostro mondo”. Dunque nel lavoro accademico, nel lavoro ad alta intensità di conoscenza, come in ogni pratica, si conosce molto di più di quello che è possibile esprimere.

Le diverse forme della conoscenza, le risorse tangibili ed intangibili in cui si manifesta, le strutture e le culture in cui si sedimenta, le persone e gli oggetti in cui

è incorporata, la partecipazione e le interazioni degli attori in cui è espressa, la cognizione e l'apprendimento individuali e organizzativi, tutti gli aspetti incontrati nelle teorie che negli ultimi trenta anni si sono occupate del tema della conoscenza, e che sono stati riscontrati negli oltre due anni di presenza sul campo per la ricerca di dottorato, si tengono insieme nella *texture* organizzativa (Cooper, Fox 1990; Gherardi, Strati 1997; Gherardi 2006). Il concetto di *texture* organizzativa è vicino a quello di "*casual texture*" elaborato da Weick (1979), ovvero la metafora usata per definire le organizzazioni come "*bodies of thought*" in cui si attivano relazioni tra cause ed effetti e tra mezzi e fini. Nella *texture* organizzativa, le relazioni non sono statiche, ma sono piuttosto "connessioni in azione" (Cooper, Fox 1990) che incessantemente si ricreano e intrecciano. Le organizzazioni di ogni tipo ed in particolare le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, più che dalle gerarchie e dalle strutture formali sono tenute insieme dalla *texture* di elementi condivisi dai membri che rende possibile l'azione comune. Studiare un'organizzazione, a legami deboli e caratterizzata da appartenenze multiple, come una Facoltà universitaria utilizzando paradigmi di interpretazione organizzativa classici significherebbe rassegnarsi a studiare in modo separato le diverse entità che in essa convivono: livelli organizzativi, comunità, gruppi, aggregazioni formali e informali, gerarchie e strutture sovrapposte. Se invece si ricorre al concetto di *texture* è possibile cogliere la trama di soggetti, oggetti, culture, conoscenze che interagendo li tiene insieme nelle pratiche di lavoro.

Se quella della "*texture*" è la metafora più calzante tratta dagli studi sociologici per rappresentare i legami e le reti nelle organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, altri tipi di "letteratura" forniscono immagini dalle potenzialità ermeneutiche altrettanto efficaci. La prospettiva di studio delle reti e della *texture* di conoscenza può ad esempio avvalersi di un'immagine "potente", che già da decenni ha sconfinato dal suo settore di studio originario, quale quella delle "reti neurali", ovvero sistemi in cui i legami tra i vari elementi si "attivano" dinamicamente creando un groviglio di connessioni simili a quelle che l'apprendimento crea tra i neuroni del cervello. Si tratta di una metafora, senza dubbio calzante, abbondantemente esplorata negli ultimi decenni, che tra l'altro vive del parallelo tra conoscenza come processo e apprendimento cognitivo (individuale), e conoscenza come processo e apprendimento della rete (sociale).

Piuttosto che la metafora delle reti neurali, qui si vuole proporre un'altra immagine per rappresentare la struttura, i legami ed i flussi nelle organizzazioni complesse, che ne suggerisce una rappresentazione "ordinata" ma paradossale, che tuttavia la "poesia" non ha difficoltà a far sussistere.

Nel racconto "La Biblioteca di Babele", scritto nel 1941 e pubblicato nel 1956 nella raccolta "Finzioni", Jorge Luis Borges immagina uno spazio in cui è contenuta tutta la conoscenza dell'universo: «L'universo (che altri chiamano la Biblioteca) si compone di un numero indefinito, e forse infinito, di gallerie

esagonali³¹>> (Borges 1956: 78) che sono collegate l'una all'altra condividendo un lato, e che contengono scaffali disposti sui lati dell'esagono che ne ripetono la forma. Nelle gallerie sono contenuti libri frutto di tutte le combinazioni possibili delle lettere dell'alfabeto in qualsiasi idioma e quindi, per estensione, tutti i libri scritti o scrivibili: <<Non ci sono nella vasta biblioteca due libri identici. Da questa premessa incontrovertibile deduco che la Biblioteca è totale e che sui suoi scaffali sono presenti tutte le possibili combinazioni dei simboli ortografici, ovvero tutto quello che è possibile esprimere, tutto [...]>>(Borges 1956: 79). Le combinazioni dei simboli, dei libri e delle conoscenze contenuti nella Biblioteca sono infinite: <<La Biblioteca è illimitata e periodica. Se un eterno viaggiatore la attraversasse in una qualsiasi direzione constaterrebbe alla fine dei secoli che gli stessi volumi si ripetono incessantemente nello stesso disordine [...]>> (Borges 1956: 80).

E' in una “Biblioteca di Babele” che, nella difficoltà di tenere insieme tutti gli elementi appresi dalla teoria e riscontrati sul campo, di rappresentare gli innumerevoli elementi (“illimitati e periodici”) legati in rete, di contemplare tutte le molteplici manifestazioni e combinazioni della conoscenza e di immaginare un modello complessivo, negli ultimi tre anni di lavoro per la ricerca mi sono “scoperto” a “sentire”, organizzare e visualizzare il materiale conoscitivo che andavo raccogliendo (e non è, infondo, anche questa un'altra delle “finzioni” mutuabile da Borges o Pessoa³²?). Le organizzazioni ad alta intensità di conoscenza, come la Facoltà universitaria studiata, sono delle “Biblioteche di Babele”, luoghi in cui la conoscenza è creata, usata e condivisa in un gran numero di comunità e pratiche collegate in rete l'una all'altra nelle quali in configurazione mutevole interagiscono soggetti, oggetti, strutture. Come le stanze ed i volumi della incessante “Biblioteca di Babele”, le reti di pratiche di un'organizzazione, a seconda del contesto e delle combinazioni degli elementi che le animano, sono espressione di conoscenze diverse da tutte le altre, e

³¹ Oltre che nella “visione” letteraria di Borges, l'esagono è una forma da sempre presente nella speculazione filosofica e scientifica. Da Platone, Pitagora e Archimede, che ne erano “affascinati” e che ne “scoprono”, sperimentano e citano le proprietà, in poi, l'esagono è concepito come la forma che emerge dal “nulla informe, dalla casualità, dal caos” (Buchanan 2002). Buchanan ad esempio riferisce di alcuni esperimenti condotti i primi anni del ventesimo secolo in cui i fisici Bènard e Rayleigh si accorsero che riscaldando in maniera uniforme una pentola contenente “disordinatamente” (molecole di) acqua mista a un po' di polvere (per tracciarne i flussi), prima che il liquido vada in ebollizione e si disperda in vapore c'è un passaggio di fase in cui la superficie si configura ad esagoni regolari. Tale esperimento, afferma Buchanan, è tra l'altro <<un esempio semplice ed efficace di come in una rete di elementi interagenti, in questo caso le molecole dell'acqua, possa formarsi un “ordine spontaneo” laddove sembrava imperante il caos>> (Buchanan 2002). E' il caso di segnalare che con legami a trama esagonale si configura l'elemento più diffuso e presente in natura (ed alla base di tutte le forme viventi, definito in particolare in chimica il “mattone degli organismi viventi” in quanto costituisce la struttura portante delle molecole organiche) nella forma “ordinata e perfetta” del “grafene”, materiale dalle proprietà eccezionali ed ancora in gran parte insondate, il cui studio è valso nel 2004 il nobel per la fisica a Geim e Novoselov con la motivazione di avere potenzialità tali da dischiudere all'umanità una “nuova era”.

³² Oltre al riferimento al testo Borgesiano se si parla di “finzioni” non possono non tornare in mente i celebri versi della poesia di Fernando Pessoa “Il poeta è un fingitore” e tutta la vicenda umana e letteraria di entrambi gli autori, perennemente in bilico tra realtà, finzioni, sogno.

ripetendosi in tempi e scale differenti danno vita ad una struttura assimilabile ad un frattale³³.

Basarsi su metafore tratte dalla letteratura o da altre scienze³⁴ (che, ricorrendo al titolo di un celebre libro di Herbert Simon, piace qui in generale definire “modelli per la mia vita”) per rappresentare le configurazioni delle reti di conoscenza è infondo un tentativo di “scoprire una significativa semplicità in mezzo ad una complessità disordinata” (Simon 1991) che si iscrive nel solco dell’ancestrale ed eterno bisogno “creatore” del genere umano di dare un nome alle cose³⁵, una forma al caos, di conoscere se stesso.

Le stanze della “Biblioteca di Babele”, la conoscenza, le conoscenze, le organizzazioni, la natura, il caos, questa “infinità priva di senso” (Weber 1922) nella quale siamo immersi, sono dei frattali che <<si ripetono incessantemente nello stesso disordine (che, ripetuto, sarebbe un ordine: l’Ordine). Questa elegante speranza rallegra la mia solitudine>> (Borges 1956: 80).

³³ La teoria dei frattali è stata elaborata agli inizi degli anni settanta del secolo scorso dal matematico Benoît Mandelbrot il quale, oltre allo sviluppo della teoria nell’ambito della matematica, dimostrò che i frattali possono essere la chiave di lettura di innumerevoli strutture e fenomeni naturali, nonché uno strumento ermeneutico decisivo di approfondimento della teoria del caos. Un frattale è un’entità geometrica caratterizzata da auto-similarità, ovvero si ripete nella sua struttura allo stesso modo su scale diverse e non cambia aspetto se vista a differenti livelli di ingrandimento. La configurazione che qui si intende attribuire alle reti di comunità, di pratiche e di conoscenze organizzative, d’altra parte, non sarebbe che uno degli innumerevoli fenomeni che si approssima al modello dei frattali (e adesso possiamo dire anche della “Biblioteca di Babele”, descrivendo e visualizzando la quale Borges aveva senza volerlo anticipato di trenta anni con la “poesia” la teorizzazione matematica dei frattali), a cui da quando sono stati teorizzati sono poi stati accostati innumerevoli fenomeni e strutture, dagli alveari ai legami molecolari, dalle galassie e costellazioni alla frastagliatura delle coste, dai sistemi fluviali a quelli stradali, dalle fronde e le radici delle piante ai frutti, dal sistema neuronale al *world wide web*: <<Si ritiene che in qualche modo i frattali abbiano delle corrispondenze con la struttura della mente umana, è per questo che la gente li trova così familiari. Questa familiarità è ancora un mistero e più si approfondisce l’argomento più il mistero aumenta>> (Mandelbrot 1975).

³⁴ Utilizzare nelle scienze sociali modelli e metafore maturate in altre scienze non significa semplicemente accondiscendere ad una presunta ulteriore “moda” o ad un’attrazione fatale verso altri campi di studio, altri “mondi”. D’altra parte sono le stesse scienze “dure”, la matematica, la chimica, la fisica, la biologia etc., che da tempo si propongono di allargare i loro orizzonti dagli specifici settori, per studiare piuttosto “l’organizzazione” alla base di ogni fenomeno. Come ad esempio affermano in un loro intervento due noti fisici francesi, nel XXI secolo il compito della fisica teorica non è più quello classico e “*hard*” del passato, ma è lo studio della “materia adattiva complessa” in qualsiasi forma e livello si manifesti, è quello di “capire le varie forme di comportamento emergente, come, in potenza, della vita stessa”. Una scienza che possa portare a “nuove scoperte, nuovi concetti, nuova conoscenza” (Bouchaud, Mèzard 2000). I fisici, scrive Buchanan “hanno finito per comprendere che la loro disciplina non riguarda più solo i liquidi, i gas, i campi elettromagnetici e gli altri fenomeni fisici, ma, a un livello più basilare, l’organizzazione” *tout court* (Buchanan 2002).

³⁵ Ricorda Bruce Chatwin un’antica leggenda di una delle popolazioni indigene dell’Australia: un giorno un uomo si levò dalla viscere della terra, si alzò e riuscì a mettere un primo passo dinanzi all’altro; e incontrò un primo oggetto che non era niente e guardandolo gli diede un nome, lo cantò, e quell’oggetto divenne qualcosa; poi fece un altro passo, ed incontrò un’altra forma e la cantò. “Diede nome al pozzo, ai canneti, agli eucalipti: si volse a destra e a sinistra, chiamò tutte le cose alla vita”, lungo la sua “via dei canti”, lungo tutte le vie dei canti che da allora percorsero il mondo e lo definirono, gli diedero inizio, un nome, così come a tutte le cose (Chatwin 1986: 101-103).

BIBLIOGRAFIA

- ABBATINO G. (2004), *L'Oracolo di Delfi*, in ANGELETTI S. (2004), *Il patrimonio intellettuale delle amministrazioni pubbliche: profili di analisi e di gestione*, Aracne, Roma
- ABBATINO G., ANGELETTI S., RUFFOLO M. (2006), *Capitale intellettuale e amministrazioni pubbliche*, MIPA-ISTAT, Roma
- ALVESSON M. (1993), *Organizations as rhetoric: knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity*, *Journal of Management Studies*, 30(6)
- ALVESSON M., KÄRREMAN D. (2000), *Taking the Linguistic Turn in Organizational Research: Challenges, Responses, Consequences*, *Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2): 136-158
- ANGELETTI S. (2004), *Il patrimonio intellettuale delle amministrazioni pubbliche: profili di analisi e di gestione*, Aracne, Roma
- ANGERMÜLLER J. (2010), *An Essay on the Social Organization of the Social Sciences and Humanities*, *Sociologica*, 3/2010, il Mulino, Bologna
- ARGYRIS C. SCHON D.A. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley, New York
- ARGYRIS C. SCHON D.A. (1996), *Organizational Learning II*, Addison-Wesley, New York
- ARGYRIS C. (1997), *Double loop learning in organization*, *Harvard Business Review*, 9(10)
- ARNABOLDI M., AZZONE G. (2006), *Incrementalismo logico e cambiamento strategico: l'esperienza di un'università italiana*, in MAZZA C., QUATTRONE P., RICCABONI A. (a cura di) (2006), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, il Mulino, Bologna
- AZZARITI F., MAZZON P. (2005), *Il valore della conoscenza*, Etas, Milano
- BARABÁSI A. L. (2002), *Linked: How Everything Is Connected to Everything Else and What it Means for Business, Science, and Everyday Life*, Perseus, Cambridge
- BARNETT R. (2000), *University of knowledge in an age of supercomplexity*, *Higher Education*, 40:409-422
- BARR R.B., TAGG J. (1995), *From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education*, *Change*, 27(6):13-25
- BATTISTELLI F. (1998), *Burocrazia e mutamento sociale. Persuasione e retorica dell'innovazione amministrativa*, Franco Angeli, Milano
- BATTISTELLI F. (2006), *Dalla torre d'avorio alla mcuniversity, lo studente “cliente” e la valutazione dell'università*, in MAZZA C., QUATTRONE P., RICCABONI A. (a cura di) (2006), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, il Mulino, Bologna
- BAUMAN Z. (2002), *Liquid modernity*, Polity, Cambridge
- BECKER A., BRAUNER E. (2001), *Wormholes to organizational expertise: The management of metaknowledge*, in CROSSAN M., OLIVERA F. (eds) (2001), *Organizational learning and knowledge management: New directions*, Richard Ivey School of Business, London
- BELOVA O., KING I., SLIWA M. (2008), *Introduction: Polyphony and organization studies: Mikhail Bakhtin and beyond*, *Organization Studies*, 29(4): 493–500
- BENADUSI L. (2009), *Una università da (ben) riformare ma non da buttar via*, *Pol.is*, 2
- BLACKLER F. (1995), *Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation*, *Organization Studies*, 16(6): 1021-1046.
- BLACKLER F., ENGSTRÖM Y. (eds) (2005), *Special Issue on the Rise of Objects in the Study of Organizations*, *Organization* 12(3): 307–330
- BOFFO S. (2004), *Universities and Marketing Mass Communication in Italy*, *Higher Education Policy*, 17(4)
- BOFFO S., DUBOIS P., MOSCATI R. (2008), *Il governo dell'università: rettori e presidenti in Italia e Francia*, Guerini e Associati, Milano

- BOISOT M. H. (1992), *Organizzazioni e informazioni*, Franco Angeli, Milano
- BOISOT M. H. (1999), *Knowledge Assets - Securing Competitive Advantage in the Information Economy*, Oxford University Press, Oxford
- BOLDRINI M., MORCELLINI M. (a cura di) (2005), *Un'idea di Università. Comunicazione universitaria e logica dei media*, Franco Angeli, Milano
- BOLOGNA DECLARATION (1999), *The European Higher Education Area*, Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19 June 1999, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- BONANI G. (2002), *La sfida del capitale intellettuale*, Franco Angeli, Milano
- BONAZZI G. (2006), *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano
- BORGES J.L (1956), *Ficciones*, Emecè, Buenos Aires
- BORGES J.L (1969), *Elogio de las sombras*, Emecè, Buenos Aires
- BOUCHAUD J.P., MÈZARD M. (2000), *Wealth condensation in a simple model of economy*, PhysicaA, 282
- BOWKER C., STAR S. L. (1999), *Sorting things out, Classification and its consequences*, The MIT press, Cambridge
- BRASSAC C. (2007), *Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations*, Revue d'Anthropologie des Connaissances, 1:121-135
- BRUNI A. (2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, Roma
- BRUNI E. (2005), *La socialità degli oggetti e la materialità dell'organizzare: umani e non-umani nei contesti lavorativi*, Studi Organizzativi, 1:113-129
- BUCHANAN M. (2002), *Nexus: Small Worlds and the Groundbreaking Science of Networks*, Norton & Co, New York
- BUTERA F, BAGNARA S., CESARIA R., DI GUARDO S. (2008), *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*, Mondadori Università, Milano
- CALLON M. (1986), *Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay*, in LAW J. (eds) (1986), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*, Routledge, London
- CANIBANO L., AYUSO G., SANCHEZ M., CHAMINADE P. (2002), *MERITUM - Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual Capital Report)*, Airtel Foundation press, Madrid, E-book <http://www.uam.es/meritum>
- CAÑIBANO, L., SÁNCHEZ M. (2004), *Measurement, Management and Reporting on Intangibles. State of the Art*, in: CAÑIBANO, L. AND SÁNCHEZ, P. (eds) (2004), *Reading on Intangibles and Intellectual Capital*, AECA, Madrid
- CAPANO G., PIATTONI S. (2009), *Building Up the European Higher Education Area: The Struggle Between Common Problems, 'Shared' Goals and National Trajectories*, paper presentato al convegno "the politics of governance architectures: institutions, power, and public policy in the eu lisbon strategy", Lisbona
- CAPANO G. (2010), *A Sisyphbean task. Evaluation and institutional accountability in Italian Higher Education*, Higher Education Policy, 23 (1): 39 – 62
- CAPANO G., REGINI M. (2011), *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? le lezioni dell'analisi comparata*, Fondazione CRUI, Roma
- CARNOY M., CASTELLS M. (2001), *Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium*, Global Networks 1(1): 1–18
- CASTELLS M. (1996), *The Rise of the Network Society – The Information Age: Economy, Society and Culture*, Blackwell, Oxford
- CHATWIN B. (1986), *The Songlines*, Franklin Press, London, trad. it. (2000), *Le vie dei canti*, Adelphi, Milano
- CHESBROUGH H. (2003), *Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology* Harvard Business School Press, Boston

- CHURCHMAN C.W. (1989), *The Well-Being of Organizations*, Intersystems Publications, Salinas
- CLARK, B. R. (1977) *Academic Power in Italy. Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, The University of Chicago Press, Chicago
- CLARK B. R. (2004), *Sustaining change in Universities*, Open university press, Maidenhead
- COLE M. (1996), *Cultural psychology*, Harvard University Press, Cambridge
- COLE M., ENGERSTROM Y. (1993), *A cultural-historical approach to distributed Cognition*, in Salomon G. (eds) (1993), *Distributed cognitions*, Cambridge University Press, Cambridge
- COLLINS H. (1993), *The structure of knowledge*, Social Research, 60: 95-116.
- COOPER R., FOX S. (1990), *The "texture" of organizing*, Journal of Management Studies, 27(6)
- COOPER, R., LAW J. (1995), *Visioni distali e prossimali dell'organizzazione*, in Bacharach S. B., Gagliardi P., Mundell B. (Eds.), *Il pensiero organizzativo europeo*, Guerini e Associati, Milano
- CORNELISSEN P., OSWICK C., CHRISTENSEN T., PHILLIPS N. (2008), *Metaphor in Organizational Research: Context, Modalities and Implications for Research Organization Studies*, Organization Studies, 7:29
- CORTAZAR J. (1962), *Historias de cronopios y de famas*, Aguilar, Mexico D.F.
- CRAIG P., JONES D., STABLEIN R. (2004), *Doing research in organizational discourse*, in GRANT D., HARDY C., OSWICK D., PUTNAM L. (eds), *The Sage handbook of organizational discourse*, 213–235, Sage, London
- CRAVERA A., MAGLIONE M., RUGGERI R. (2001), *La valutazione del capitale intellettuale: creare valore attraverso la misurazione e la gestione degli asset intangibili*, edizioni Il Sole 24 Ore, Milano
- CROSSLEY N. (2010), *Combining Qualitative and Quantitative Elements in Social Network Analysis*, Sociologica 1/2010, il Mulino, Bologna
- CROZIER M. (1964), *Le Phénomène bureaucratique*, Le Seuil, Paris
- CROZIER M., FRIEDBERG G. (1977), *L'acteur et le système*, Parigi; edizione italiana, *Attore sociale e sistema*, EtasLibri, Milano, 1978
- CZARNIASWKA JOERGES B. (1995), *Winds of Organizational Change: How Ideas Translate into Objects and Actions*, in BACHARACH S., GAGLIARDI P., MUNDELL B. (eds) (1995), *Research in the Sociology of Organizations*, JAI Press, Greenwich
- CZARNIAWSKA JOERGES B. (1998), *Narrative approach in organization studies*, Sage Publications, Thousand Oaks
- CZARNIASWKA JOERGES B., SÉVON G. (2005), *Global Idea*, Copenhagen Business School Press, Copenhagen
- DAVENPORT T. H., PRUSAK L. (1998), *Working Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston
- DELANTY G. (2000), *The University in the Knowledge Society*, Organization, 8(2): 149-153
- DILL D. (1999), *Academic accountability and university adaption: the architecture of an academic learning organization*, Higher Education, 38: 127-154
- DRUCKER P. (1999), *Le sfide del Management del XXI Secolo*, Franco Angeli, Milano
- DUNBAR R. L. M., GARUD R. (2009), *Distributed Knowledge and Indeterminate Meaning*, Organization Studies; 30:397
- EDVINSSON L., MALONE M.S. (1997), *Intellectual capital: the proven way to establish your company's real value by measuring its hidden brainpower*, Harper Business, New York
- ENGESTROM Y. (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki, E-book <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- ENGESTROM Y. (1996), *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*, Paper presented at the international conference "Work and Learning in Transition: Toward a Research Agenda", San Diego
- ENGESTRÖM Y. (1997), *Learning by Expanding: Ten Years After*, E-book <http://lchc.ucsd.edu/>

- MCA/ Paper/Engestrom/expanding/toc.htm
- ENGESTRÖM Y. (2001), *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, Journal of Education and Work, 14(1): 133-156
- EUROPEAN COMMISSION (2003), *The role of the Universities in the Europe of Knowledge*, 05/02/2003, COM (2003) 58 Final
- EUROPEAN COMMISSION (2005), *Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, 20/04/2005, COM (2005) 152 Final, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2006), *RICARDIS: Reporting Intellectual Capital to Augment Research, Development and Innovation in SMEs*, <http://europa.eu.int/comm/research/intangiblesstudy/RICARDIS.pdf>
- EUROPEAN COUNCIL (2000), *Presidency Conclusions- Lisbon Agenda*, Lisbon, March 23-24
- EWENSTEIN B., WHYTE J. (2007), *Beyond words: aesthetic knowledge and knowing in organizations*, Organization Studies 28(5): 689-708
- FERRARA R. (2007), *Valutare gli intangibili tecnologici*, Egea, Milano
- FIEDLER M., WELPE I. (2010), *How do organizations remember? The influence of organizational structure on organizational memory*, Organization Studies, 31: 381
- FINCHAM R., ROSLENDER R. (2004), *Rethinking the Dissemination of Management Fashion. Accounting for Intellectual Capital in UK CaseFirms*, Management Learning, 35(3):321-336
- FORAY D. (2004), *The economics of knowledge*, The MIT press, Cambridge
- FOUCAULT M. (1972), *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino
- FRESCHI A.C., SANTORO M. (eds.) (2010), *Thinking Academic Evaluation after Michèle Lamont's How Professors Think*, Sociologica 3/2010, il Mulino, Bologna
- GAGLIARDUCCI S., ICHINO A., PERI G., PEROTTI R. (2005), *Lo splendido isolamento dell'università italiana*, paper preparato per la conferenza "Oltre il declino", organizzata dalla fondazione "Rodolfo Debenedetti", Roma
- GOULDNER A.G. (1970), *Modelli di burocrazia aziendale*, Etas, Milano
- GHERARDI S., STRATI A. (1997), *Il tessuto organizzativo di un dipartimento universitario*, in MOSCATI R. (1997), *Chi governa l'università?*, Liguori, Napoli
- GHERARDI S., NICOLINI D., ODELLA F. (1998), *Toward a Social Understanding of how People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum*, Management Learning, 29(3):273-98
- GHERARDI S., LIPPI A. (a cura di) (2000a), *Tradurre le riforme in pratica*, Cortina, Milano
- GHERARDI, S. (2000b), *Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An Introduction*, Organization, 7(2): 211-23.
- GHERARDI S., NICOLINI D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma
- GHERARDI S. (2006), *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, Blackwell, Oxford
- GHERARDI S., BRUNI A. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna
- GHERARDI, S. (2008a), *Situated Knowledge and Situated Action: What do Practice-Based Studies Promise?*, in BARRY D., HANSEN H. (eds) (2008), *Sage Handbook of New Approaches in Management and Organization*, Sage, London
- GHERARDI S. (a cura di) (2008b), *Apprendimento tecnologico e tecnologie di apprendimento*, il Mulino, Bologna
- GHERARDI, S. (2009a), *Community of Practice or Practices of a Community?*, in ARMSTRONG S., FUKAMI C. (eds) (2009), *Handbook of Management Learning, Education and Development*, Sage, London
- GHERARDI, S. (2009b), *Introduction to the Special Issue on the Critical Power of the Practice Lens*, Management Learning 40(2): 115-28.

- GHERARDI S. (2009c), *Knowing and Learning in Practice-based Studies: an Introduction*, The Learning Organization, special issue, 16(5): 352-359
- GHERARDI S. (2009d), *Practice? It's a Matter of Taste!*, Management Learning, 40(5): 535–550
- GHERARDI, S. CORRADI S., VERZELLONI L. (2010), *Through the practice lens: where is the bandwagon of practice based studies heading?*, Management Learning, 2:1-19.
- GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMAN S., SCOTT P., TROW M. (1994), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, London
- GIBBONS M., NOWOTNY H., SCOTT P. (2001), *Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty*, Polity, Cambridge
- GOFFMAN E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor, New York
- GRANOVETTER M. S. (1973), *The strength of weak ties*, American Journal of Sociology, 6: 1360-1380
- GUTHRIE J., JOHANSON U., BUKH N., SANCHEZ P. (2003), *Intangibles and the transparent enterprise: new strands of knowledge*, Journal of Intellectual Capital, 4(4): 429-440
- HALL S. (2001), *The spectacle of the “other”*, in WETHERELL M., TAYLOR S., YATES S. (eds), *Discourse theory and practice*, 324–344, Sage, London
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P. (1983), *Ethnography: Principles and practice*, Tavistock, London
- HANSEN M. T. (1999), *The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing knowledge across Organization Subunits*, Administrative Science Quarterly, 44(1): 82-111
- HARRIS L. (2010), *A Theory of Intellectual Capital*, Advances in Developing Human Resources, 2:22-43
- HAZEN M. J. (1993), *Towards Polyphonic Organization*, Journal of Organizational Change Management, 6(5):15 - 26
- HERACLEOUS L., HENDRY J. (2000), *Discourse and the study of organization: Toward a structuralist perspective*, Human Relations, 53(10): 1251–1286, SAGE Publications, London
- HESS (1995), *On Book Reviews: James March and Herbert Simon Organizations 2nd Edition*, Asia Pacific Journal of Human Resources, 33(2)
- HOLLAN J., HUTCHINS E., KIRSH D. (2000), *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research*, ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 7(2): 174–196
- HUTCHINS E. (1995), *Cognition in the wild*, MIT press, Cambridge
- ITAMI H. (1988), *Le risorse invisibili*, ISEDI, Torino
- JARZABKOWSKI, P. (2004), *Strategy as Practice: Recursiveness, Adaptation and Practices-in-Use*, Organization Studies 25(4): 529–60
- JARZABKOWSKI P., SEIDL D.(2008), *The role of strategy meetings in the social practice of strategy*, Organization Studies, 29(11): 1391-1426
- KAPLAN R.S., NORTON D.P (1996), *The Balanced Scorecard – Traslating strategy into action*, Harvard Business School Press, Boston
- KAPLAN R.S., JOHNSON H.T. (1996), *Relevance lost. The rise and the fall of management accounting*, HBS Press, Boston
- KUNDA G. (2000), *Engineering Culture. Control and Commitment in a High-Tech Corporation*, Temple university press, Philadelphia
- LAM A. (2000), *Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: an integrated framework*, Organization Studies, 21(3): 487-513
- LAMONT M. (2009), *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*, Harvard University Press, Cambridge
- LATOURE B. (1993), *Non siamo mai stati moderni*, Eleuthera, Milano

- LATOUR B. (1998), *La scienza in azione. Introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino
- LATOUR B. (2005), *Reassembling the social: an introduction to Actor-network theory*, Oxford University Press, Oxford
- LATOUR B. (2007), *La Fabbrica del Diritto. Etnografia del Consiglio di Stato*, Città Aperta Edizioni, Torino
- LAW J. (1992), *Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity*, Systems Practice, 5:379-93
- LEV B. (2001), *Intangibles Management, Measurement, and Reporting*, Brookings Institution Press, Washington
- LÉVI-STRAUSS C. (1960), *Tristi tropici*, Il Saggiatore, Milano
- LIPPARINI A. (2002), *La Gestione Strategica del Capitale Intellettuale e del Capitale Sociale*, Il Mulino, Bologna
- LOUNSBURY M., CRUMLEY E. T. (2007), *New Practice Creation: An Institutional Perspective on Innovation*, Organization Studies; 28:993
- MANDELBROT B. B. (1975), *Les objets fractals: forme, hasard et dimension*, Flammarion, Paris
- MANNING P. K. (2008), *Goffman on Organizations*, Organization Studies, 29(5): 677–699
- MARCH J. (1991), *Exploration and Exploitation in Organizational Learning*, in Organization Studies, 2(1):23
- MARCH J. G., SIMON H. A. (1993), *Organizations Revisited*, Industrial and Corporate Change, 2:299-316
- MARCH J. G. (2007), *The Study of Organizations and Organizing Since 1945*, Organization Studies, 28: 9-19
- MARSHALL N. (2008), *Cognitive and Practice-based Theories of Organizational Knowledge and Learning: Incompatible or Complementary?*, Management Learning, London, 39(4): 413–435
- MAZZA C., QUATTRONE P., RICCABONI A. (a cura di) (2006), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, il Mulino, Bologna
- MIETTINEN R., SAMRA-FREDERICKS D., YANOW D. (2009), *Re-Turn to Practice: An Introductory Essay*, Organization Studies, 30:1309
- MILLER K. D. (2008), *Simon and Polanyi on Rationality and Knowledge*, Organization Studies, 29:933 - 955
- MINTZBERG H. (1980), *Structure in 5's: a synthesis of the research on organization design*, Management Science, 26(3)
- MINTZBERG H. (1996), *Ascesa e declino della pianificazione strategica*, Isedi, Torino
- MEYER J., ROWAN B. (1977), *Institutional organizations: Formal structures as myth and ceremony*, American Journal of Sociology, 83: 340-363
- MONGILI A. (2007), *Tecnologia e società*, Carocci, Roma
- MOSCATI R. (1997), *Chi governa l'università?*, Liguori, Napoli
- MOSCATI R., VAIRA M. (1997), *l'Università di fronte al cambiamento: realizzazioni, problemi, prospettive*, Il Mulino, Bologna
- MOSCATI R., REGINI M., ROSTAN M. (a cura di) (2010), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna
- NICOLINI D. (2009), *Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections*, Organization Studies, 30: 1391
- NONAKA I. (1991), *The knowledge creating company*, Harvard Business Review, 69: 96-104
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge creating company*, Oxford university press, Oxford
- NONAKA I., VON KROGH G., VOELPEL S. (2006), *Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances*, Organization Studies, 27(8): 1179–1208

- NEISSER U. (1967), *Cognitive psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York
- NEISSER U. (1976), *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*, WH Freeman, New York
- OEU - OBSERVATORY OF EUROPEAN UNIVERSIY (2006), *Methodological guide*, European Commission FP6 – Citizens and Governance in a knowledge based society, e-book <http://www.Prime-noe.org>
- OECD (1996), *The Knowledge-Based Economy*, OCDE/GD(96)102
- OECD (2006), *Making the most of intellectual assets*, Meeting of the OECD Council at Ministerial Level 2006. Key Information , <http://www.oecd.org/dataoecd/42/9/36686180.pdf>.
- OECD (2006), *Creating value from intellectual assets*, meeting of the OECD council at ministerial level, <http://www.oecd.org/dataoecd/53/19/36701575.pdf>
- ORLIKOWSKI W. J. (2002), *Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing*, *Organization Science* 13(3): 249–73
- ORLIKOWSKI W. J. (2007), *Sociomaterial Practices: Exploring Technology at Work*, *Organization Studies*, 28(9): 1435–1448
- ORR J. E. (2006), *Ten Years of Talking About Machines*, *Organization Studies*, 27(12): 1805–1820
- PALETTA A. (2006), *Comunicazione agli stakeholder e pratiche contabili delle università*, in MAZZA C., QUATTRONE P., RICCABONI A. (a cura di) (2006), *L'università in cambiamento fra mercato e tradizione*, il Mulino, Bologna
- PEZZANI F. (a cura di) (2003), *L'accountability delle Amministrazioni Pubbliche*, Egea, Milano
- POITOU J. P. (2007), *Des techniques de gestion des connaissances à l'anthropologie des connaissances*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1)
- POLANYI M. (1958), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago
- POLANYI M. (1966), *The tacit dimension*, Doubleday, New York
- POWELL W., DI MAGGIO P. (1983), *The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*, *American Sociological Review*, 48:147–160
- POWELL W., DI MAGGIO P. (1991), *The new istitutionalism in organizational analysis*, University of Chicago press, Chicago
- POWELL W., SNELLMAN K. (2004), *The Knowledge Economy*, *Annual Review of Sociology*, 30: 199-220
- RASCHE A., CHIA R. (2009), *Researching Strategy Practices: A Genealogical Social Theory Perspective*, *Organization Studies*, 30: 713
- REGINI M. (a cura di) (2009), *L'Università malata e denigrate. Un confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma
- RIAD S. (2005), *The Power of 'Organizational Culture' as a Discursive Formation in Merger Integration*, *Organization Studies*, 26(10): 1529–1554, Sage, London
- RITZER G. (1993), *The McDonaldization of Society*, Pine Forge Press, Thousand Oaks
- ROOS J., ROOS G., DRAGONETTI C.N., EDVINSSON L. (1997), *Intellectual capital. Navigating the new business landscape*, Macmillan Press Ltd., London
- RONZON F., GRASSEN C. (2004), *Pratiche e cognizione*, Meltemi, Roma
- ROWLINSON M., BOOTH C., CLARK P., DELAHAYE A., PROCTER S. (2009), *Social Remembering and Organizational Memory*, *Organization Studies*, 31: 69
- RULLANI E. (2004a), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma
- RULLANI E. (2004b), *La fabbrica dell'immateriale*, Carocci, Roma
- SÁNCHEZ, M.P., S. ELENA (2006), *Intellectual Capital in Universities: Improving Transparency and Internal Management*, *Journal of Intellectual Capital*, 7(4): 529-548
- SÁNCHEZ M.P., S. ELENA (2007), *New Management in Higher Education Institutions: Introducing Intellectual Capital Approaches*, *Conradi Research Review*, 4(2): 71-87

- SÁNCHEZ M. P., ELENA S., CASTRILLO R. (2009), *Intellectual Capital Dynamics in Universities. A Reporting Model*, *Journal of Intellectual Capital*, 10(2): 307 – 324
- SANDBERG J., DALL'ALBA G. (2009), *Returning to Practice Anew: A Life-World Perspective*, *Organization Studies* 2009; 30: 1349, Sage, London
- SCHATZKI T. R. (2001), *Introduction. Practice theory*, in: SCHATZKI T. R., KNORR-CETINA K., VON SAVIGNY E. (eds) (2001), *The Practice Turn in Contemporary Theory*, Routledge, London
- SENGE P. (1990), *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York
- SHALL N. (2008), *Cognitive and Practice-based Theories of Organizational Knowledge and Learning: Incompatible or Complementary?*, *Management Learning*, 39(4): 413–435
- SIMON H.A. (1991), *Models of my life*, Basic Books, New York
- SMITH M. E. (2003), *Another Road to Evaluating Knowledge Assets*, *Human Resource Development Review*, 2: 6-25
- STAR S.L., GRIESEMER J. (1989), *Institutional ecology, 'Translations' and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley's museum of vertebrate zoologie*", *Social Studies of Science*, 19(3): 387-420
- STAR S.L. (2010), *This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept*, *Science, Technology & Human Values*, 35: 601-617
- STEHR N. (2001), *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*, Sage, London
- STEHR N. (2004), *The governance of knowledge*, Transaction Publishers, New York
- STEWART T.A. (1997), *Intellectual capital. The new wealth of organization*, Doubleday, New York
- STEWART T.A. (2001), *The wealth of knowledge*, Doubleday, New York
- STRANG K.D. (2010), *Comparing learning and knowledge management theories in an Australian telecommunications practice*, *Asian journal of management cases*, 7(1): 33–54
- STRATI, A. (2007), *Sensible Knowledge and Practice-Based Learning*, *Management Learning*, 38(1): 61
- SUCHMAN L.A (1987), *Plans and situated actions*, Cambridge university press, Cambridge
- SYMON G., BUEHRING A., JOHNSON P., CASSELL C. (2008), *Positioning Qualitative Research as Resistance to the Institutionalization of the Academic Labour Process*, *Organization Studies*, 29(10): 1315–1336
- SVEIBY K.E. (1997), *The intangible asset monitor*, in *Journal of human resource costing and accounting*, 5(2)
- THOMPSON J. (1988), *L'azione organizzativa*, Isedi, Torino
- TROMPETTE P., VINCK D. (2009), *Revisiting the notion of boundary object*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1)
- TROMPETTE P., VINCK D. (2010), *Revisiting the notion of boundary object (2). The notion's richness in the ecological analysis of innovative objects*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1)
- VYGOTSKIJ L. (2007), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari
- VINCK D. (2007), *That obscure knowledge object*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1)
- VINCK D. (2007), *Back to the laboratory as a knowledge production space*, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(2)
- VITERITTI A. (2010), *Lo scienziato è un narratore*, *Tecnoscienza* 1(2)
- VITERITTI A. (2011), *Corpi sapienti in laboratorio. Apprendere la tecnoscienza in pratica tra disciplinamento e formatività*, *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 1/ 2011
- WIIG K. (1993), *Knowledge Management Foundations: Thinking about thinking - How people and organisations create represent and use knowledge*, Schema Press, Arlington
- WIIG K. (1999), *Knowledge management: an emerging discipline rooted in a long history*, in CHAUVEL D., DESPRES C. (eds) (1999), *Knowledge management*, Theseus, Paris, E-book http://www.krii.com/downloads/km_emerg_discipl.pdf

- WILLIAMSON O. (1986), *Economic organization: firm, market and policy control*, Wheatsheaf books, Brighton
- WEBER M. (1922), *Il metodo delle scienze storico sociali*, trad. it. di Rossi P. (1958), Einaudi, Torino
- WEGNER, D. M. (1995), *A computer network model of human transactive memory*, *Social Cognition*, 13:319–339
- WENGER E., LAVE J. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge
- WENGER, E. (2000), *Communities of Practice and Social Learning Systems*, *Organization*, 7(2): 225–46
- WENGER E., McDERMOTT R., SNYDER W.M. (2002), *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*, Harvard business school press, Boston
- WEICK K.E. (1976), *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19
- WEICK K.E. (1979), *The Social Psychology of Organizing*, McGraw-Hill, New York
- WEICK K.E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks
- WITTGENSTEIN L. (1953), *Philosophical investigations*, Basil Blackwell, Oxford, E-book: <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/Wittgenstein1953.htm>
- WHITTINGTON, R. (2006), *Completing the Practice Turn in Strategy Research*, *Organization* 27(5): 613–34
- YANOW D. (2006), *Talking about Practices: On Julian Orr's Talking About Machines*, *Organization Studies*, 27(12): 1743–1756
- ZADEK S., PRUZAN P., EVANS R. (1997), *Building Corporate AccountAbility. Emerging practices in social and ethical accounting, auditing and reporting*, Earthscan Publications, London
- ZULIANI A. (2008), *Università: spunti per un confronto*, Pol.is, 1