

*L'università di fronte ai cambiamenti.
Tra digitalizzazione e spazio europeo condiviso*

Stefania Capogna*

1. *Introduzione*

La formazione rappresenta un fattore chiave per consentire alle società e alle economie moderne di affrontare le sfide della globalizzazione e del progresso tecnologico. Lo sviluppo delle competenze digitali è essenziale nella società contemporanea per favorire l'apprendimento permanente, ridurre le disuguaglianze e affrontare il rischio di disoccupazione tecnologica (Capogna, 2020). A partire dalla Dichiarazione di Bologna del 1999 (EHEA, 1999), l'Unione Europea (UE) ha promosso la riforma dei sistemi di istruzione superiore dei Paesi membri a livello internazionale, per la costruzione di uno Spazio europeo che adotta un modello condiviso di Assicurazione della Qualità (AQ), in grado di potenziare l'apprendimento permanente (Long life learning) e favorire processi di inclusione attraverso le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ENQA, 2009). Tuttavia, la pandemia ha evidenziato un ritardo generalizzato nei sistemi organizzativi e formativi, comprese le università, costringendo a un'accelerazione inaspettata in termini di digitalizzazione dei processi. Per affrontare le sfide future determinate dalla società digitale e dei dati (Capogna, 2022), la Commissione europea ha sottolineato il ruolo cruciale delle università nella costruzione della conoscenza europea (European Commission, 2003, 2010, 2013; 2015; 2020).

Questo saggio si propone di ricostruire il tentativo di affermare e *tradurre in pratica* la sfida digitale nell'Higher Education (HE), osservando da vicino cosa accade, in questo complesso processo di adattamento, mediante le lenti della *translation theory* (Latour, 1987; 2005; Callon, 1986/1; 1986/b) e della *economy e sociology conventions* (Capogna, 2024).

Sulla base di queste considerazioni, il saggio esamina come le politiche

* Stefania Capogna, Professoressa Associata, Direttrice del centro di ricerca, Centro di ricerca DITES (Digital Technologies Education & Society), Università degli Studi Link: s.capogna@unilink.it.

nazionali abbiano tradotto le politiche europee in pratiche locali, attraverso le due seguenti domande principali:

- D1. Come si sviluppa il processo di “traduzione in pratica” nella costruzione dello spazio europeo dell’istruzione superiore? (Callon, 1986/b; 1991; Dolowitz e Marsh, 2000; Latour, 1987; 2005; Gherardi e Nicolini, 2000; 2005; Sturdy, 2009; Thorpe et al., 2011).
- D2. In che modo il concetto di digitale emerge e trasforma il sistema universitario?

Il saggio sintetizza alcuni dei più importanti risultati di una più ampia ricerca svolta nel quadro del progetto ECOLHE¹. La ricerca, della durata triennale, ha adottato un approccio multi-prospettico, multidimensionale e multi-attore, realizzando cinque casi di studio nazionali e sei casi di studio organizzativi, ispirandosi alla metodologia dei casi di studio multipli (Yin, 2003; Zan, 2006), con l’intento di estrapolare similitudini e differenze nel processo di trasformazione indagato. Il saggio introduce brevemente l’inquadramento teorico e la metodologia, per poi dare conto di alcuni dei più interessanti risultati del lavoro di ricerca.

2. *Il quadro teorico*

Dalla fine degli anni ‘90 del Novecento, in linea con le direttive europee volte a costruire uno spazio comune dell’istruzione superiore (livello meta), le università vivono in uno stato di tensione permanente. Questa trasformazione spinge il livello nazionale a adattare, rivedere e innovare il sistema normativo-istituzionale (livello macro), che orienta l’azione di tutti i diversi attori individuali e collettivi, pubblici e privati che agiscono all’interno di questo flusso trasformativo (livello meso), rimandando alle singole università (livello micro) il compito di definire i propri progetti di sviluppo, tenendo conto del quadro complessivo. Ma come insegna la *translation*

¹ Il progetto ECOLHE si inserisce nella linea di finanziamento Erasmus + (2020-1-IT02-KA203-079176) partenariati strategici, e ha visto la partecipazione di: Centro di ricerca DITES, Fondazione Link Campus University in qualità di capofila; Università Roma Tre (IT), Universitat Oberta de Catalunya (SP), University College of Cork (IR), Università di Patras (GR), Università degli Studi applicati LAUREA (FI) e L’European Association of Erasmus Coordinator (CI). Tutti i rapporti nazionali e i casi di studio sono disponibili sul sito web del progetto: <http://ecolhe.eu/outputs/>. I risultati completi della ricerca sono disponibili in Capogna, Greco (2024).

theory (Callon, 1986/a; Latour, 1987), qualsiasi testo normativo passa attraverso un complesso movimento di *traduzione in pratica* per mezzo di un continuo processo di reinterpretazione che conduce all'emersione di *tradimenti, adattamenti e numerose riproposizioni*, frutto dello sforzo negoziale tra i diversi attori che animano il campo. Studiare la traduzione delle politiche significa esaminare la complessità, l'interdipendenza e l'eterogeneità del fenomeno, tramite una lettura costruttivista. Significa, altresì, esaminarne l'andamento prestando attenzione agli attori politici, al modo in cui essi si impegnano nell'adozione di idee provenienti da altri campi e contesti. Il trasferimento delle politiche non è mai un processo automatico, né privo di problemi o scontato (Lendvai e Stubbs, 2007); bensì è fluido e dinamico, dagli esiti incerti. Esso si insinua nel mondo sociale, dove i significati vengono costantemente trasformati, tradotti, distorti e modificati (Latour, 2005), all'interno di una complicata rete di attori umani e non umani, il cosiddetto *actor network* (Callon (1986/a; 1986/b; Latour 1987; 2005; Law, 1992). In queste reti di attori, tutti e tutto ciò che è coinvolto in tale processo trasformativo appaiono come membri attivi, in grado di esercitare una propria influenza sul corso di azione, agendo come mediatori, modellando e trasformando artefatti, discorsi e interpretazioni, ciascuno secondo la propria prospettiva e le proprie intenzioni (Latour, 1987). La teoria della traduzione, muovendosi oltre l'analisi dell'output, permette di intercettare la ricchezza e la complessità delle relazioni e dei processi attivati a livello locale; di ricostruire i vincoli e i problemi che affliggono il sistema, e di intercettare le differenze culturali che informano l'interpretazione delle norme e la loro attuazione. La teoria della traslazione considera gli oggetti, la conoscenza e i fatti come il risultato dello spostamento di senso, l'eliminazione delle voci dissenzienti o dei *fatti inadatti a adattarsi* (Gebhardt, 1982). Nella *translation theory* si possono distinguere tre prospettive prioritarie (Waeraas e Nielsen, 2015): la teoria dell'attore-rete (Actor Network Theory), la *teoria della conoscenza* e la *Scandinavian institutionalism theory*. Al di là delle particolarità che ogni prospettiva teorica è in grado di offrire, tutte condividono l'idea che il processo di traduzione vada interpretato a livello geometrico, semiotico e politico. Nell'accezione politica si fa riferimento al perseguimento di interessi o di interpretazioni specifici derivati, spesso, da atti di persuasione, giochi di potere e manovre strategiche (Nicolini, 2010). La prospettiva geometrica prede in esame la dimensione spaziale che comprende la mobilitazione di risorse umane e non umane in diverse direzioni, grazie alle quali si può osservare il «lento movimento da un luogo all'altro» (Latour, 1987: 117). Infine, la dimensione semiotica riguarda la modificazione di senso che avviene durante il

movimento dell'oggetto in questione, per mezzo delle diverse reinterpretazioni che, di volta in volta, aggiungono e/o tolgono significato, in funzione di una specifica visione. Tale evoluzione, mai scontata, progredisce con la mobilitazione di una rete di attori che viene ad allearsi e a sostenere le proposte avanzate. Si tratta di un percorso incrementale di attivazione che si può sintetizzare nei seguenti quattro passi identificati da Latour: la problematizzazione (Maguire e Hardy, 2009), l'interessamento (Robson e Ezzamel, 2023), l'adesione (Alcouffe et al., 2008; Bergström, 2007) e la mobilitazione (Bergström e Diedrich, 2011). Seguire il corso di una politica sociale con l'ausilio di questi strumenti concettuali consente di ricostruire la spirale evolutiva, osservando ciò che accade in termini di *spostamento*, *dislocazione*, *trasformazione* e *negoziiazione* (Freeman, 2009; Lendvai e Stubbs, 2009). Grazie al linguaggio offerto dalla teoria della traslazione è possibile esplorare «l'interrelazione tra discorso e agencija» (Newton, 1996: 731) e ricostruire le dinamiche di potere, interazione e sistema così care alla sociologia. Inoltre, è possibile esplorare le *convenzioni* emergenti che lentamente si stabilizzano nel quadro dei nuovi sistemi di relazione che lo spazio europeo dell'istruzione superiore mira a costruire. Entrare all'interno dei diversi step evolutivi identificati dall'*Actor Network Theory*, mediante le lenti concettuali offerte dall'Economia e dalla Sociologia delle Convenzioni (EC/SC) (Capogna, 2024) aiuta a comprendere i passaggi salienti che contribuiscono, grazie all'affermazione di nuove convenzioni, alla costruzione di un nuovo sistema di riferimento. Le *convenzioni emergenti* nella economia e sociologia delle convenzioni fanno riferimento a una *teoria dell'azione coordinata* e rappresentano una risposta degli attori a una diffusa condizione di incertezza, dove diventa centrale il tema del coordinamento tra gli attori implicati nell'azione/interazione. In questa prospettiva, le *convenzioni* (Latsis et al., 2010): rappresentano un meccanismo di coordinamento tra gli agenti; implicano regolarità nel comportamento, pur riconoscendo una certa arbitrarietà al soggetto. In tal senso, rappresentano una risposta all'incertezza determinata dal processo di trasformazione in atto, offrendosi come strumento di analisi sia rispetto al modo in cui le azioni si raccordano sia in relazione al nuovo equilibrio emergente che viene a consolidarsi.

La connessione tra l'*Actor Network Theory* e l'*Economia e Sociologia delle Convenzioni* consente di esaminare cosa accade nelle diverse fasi e quali nuove soluzioni vengono adottate dal campo di forze che via via trasforma le interazioni accademiche a livello nazionale e sovranazionale, spingendo gli attori a costruire nuovi meccanismi di coordinamento, atti a garantire lo sviluppo e il mantenimento di accordi intergovernativi, con l'intento di allineare i corsi di azione che animano la sfera dell'istruzione terziaria nel nuovo spazio globale.

3. *L'approccio metodologico*

La ricerca della durata triennale si è svolta nel periodo 2020-2023; si è sviluppata facendo riferimento a un modello volto a valorizzare le dimensioni Meta-Macro-Meso-Micro (Sheng e Geng, 2012; Li, 2012; Raub e Voss, 2016), per comprendere il processo di traduzione che va dal livello internazionale (meta), promosso dall'Unione Europea, al livello micro, attuato da ogni università nella sua complessità organizzativa, passando per il livello nazionale (macro), dove prende forma lo spazio intermedio di implementazione a geometrie variabili, chiamato a trasformare le raccomandazioni europee in leggi e azioni nazionali (meso). La ricerca ha adottato un metodo misto per realizzare un'analisi esplorativa e comparativa basata su una raccolta di casi di studio (Yin, 2003; Zack, 2006). I casi di studio hanno consentito di collezionare dati primari facendo riferimento a un quadro teorico-metodologico e a un set di tecniche e strumenti di raccolta, conservazione e analisi condivisi. I casi di studio sono stati analizzati in una prospettiva comparativa, per estrarre somiglianze e differenze tra i contesti nazionali. A tale scopo, la ricerca ha adottato un metodo misto combinando, a diversi livelli di analisi, ricerca qualitativa e quantitativa (Johnson et al., 2007: 123), e triangolando dati e strumenti di analisi.

La scelta dei casi a livello nazionale ha tenuto conto oltre che della dimensione geografica anche del livello di digitalizzazione dei paesi indagati sulla base della classifica dell'indice DESI 2018 (Digitalizzazione dell'Economia e della Società), anno in cui il progetto di ricerca è stato predisposto. Si è cercato, quindi, di includere nei casi di studio un paese per macrogruppo: la Finlandia riconosciuta tra i leader mondiali nel campo della digitalizzazione; l'Irlanda e la Spagna per il significativo progresso registrato tra il 2014 e il 2018, Italia e Grecia in quanto fanalini di coda. Nella selezione si è cercato di rappresentare paesi portatori di modelli e tradizioni educative differenti (anglofona, nordeuropea, mediterranea) per comprendere il processo di adattamento al Processo di Bologna.

I casi di studio organizzativi sono stati scelti con l'intento di includere due università online (Open University della Catalunya in Spagna e l'università e-Campus in Italia) e quattro convenzionali (Università Roma Tre in Italia, LAUREA in Finlandia, Cork Univeristy in Irlanda, Patras University in Grecia), partendo dall'ipotesi che la digitalizzazione dei processi organizzativi interni al sistema universitario stia conducendo verso una ibridazione che supera la netta e tradizionale distinzione tra online/offline. Un altro elemento di selezione è stato individuato nella possibilità di indagare trasver-

salmente modelli universitari differenti: università private *versus* università pubbliche; università tecniche *versus* università generaliste e questo per comprendere l'impatto della digitalizzazione in ordine al mandato istituzionale e al target di riferimento. Infine, un ulteriore elemento di selezione dei casi di studio organizzativi è stato il reale interesse degli istituti coinvolti a realizzare la ricerca sul campo in tutte le sue dimensioni, e sulla base di un disegno di ricerca teorico-metodologico rigorosamente condiviso in tutte le sue fasi.

I casi di studio sono stati realizzati nel periodo 2020-2021. Nello specifico, sono state realizzate: a) ricerca qualitativa sulle politiche nazionali volte a “tradurre in pratica” le direttive europee relative alla costruzione dello spazio europeo della formazione terziaria (Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia e Spagna). A questo scopo, è stata svolta: a) un'analisi documentale incentrata sulle politiche europee e nazionali in materia di istruzione superiore in relazione alla ricostruzione del processo di Bologna, con un particolare focus sulla promozione delle TIC nell'istruzione superiore; b) interviste sugli stessi temi a politici e decisori nazionali (minimo 3 per ogni paese) coinvolti nel processo; c) sei casi di studio universitari: 2 in Italia e uno per ciascuno degli altri Paesi, attraverso un approccio qualitativo e quantitativo per raggiungere tutti i target interessati. Per ciascun caso di studio sono state realizzate: minimo 3 interviste agli Organi Accademici; n. 3 focus group per il personale accademico e tecnico-amministrativo; rilevazione quantitativa in autosomministrazione per gli studenti.

4. Principali risultati della ricerca

Nel presentare i risultati della ricerca, per necessità di sintesi, ci si concentrerà esclusivamente sulla dimensione nazionale, soffermandoci dapprima sulla dimensione temporale a livello sovranazionale per poi esplorare le tappe più significative del percorso di adattamento italiano.

4.1. Le tappe della “traduzione in pratica”

Ricostruire il dibattito pubblico sulla costruzione dell'European Higher Education Area (EHEA) attraverso la lente della teoria dell'attore-rete permette di individuare i passaggi chiave nell'evoluzione della visione che lentamente porta all'emersione dell'idea di università digitale. Analizzare questa evoluzione attraverso la traduzione della conoscenza (Dolowitz, 2000;

Røvik, 2016), consente di osservare un progressivo processo di aggiunta e alterazione dei concetti elaborati e condivisi a livello sovranazionale, per promuovere la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Con l'estensione geografica e temporale della rete di attori progressivamente coinvolti (Dolowitz, 2003), si è potuto ricostruire il processo di profonda modificazione degli obiettivi e dei valori originari. Questi hanno subito un radicale cambiamento di visione con la pandemia, la quale si è imposta come un agente trasformativo in grado di esercitare la propria agency, alterando improvvisamente il percorso tracciato. Guardando la timeline che riassume i momenti più importanti di questo percorso, emergono tre fasi che segnano lo svolgimento del dibattito a livello europeo. Nella prima fase, quella fondativa (1999-2010), le parole chiave che accompagnano lo sforzo definitorio mirano alla costruzione di una visione comune mediante pratiche (convenzioni emergenti) comparabili, in grado cioè di favorire la mobilità e il coordinamento all'interno dell'Unione Europea, sulla scorta della sottoscrizione di un accordo intergovernativo, volto ad avviare nuove forme di collaborazione e scambio tra i firmatari, oltre che ridurre lo spazio di incertezza che caratterizzava questo tipo di interazioni in assenza di un quadro regolatorio comune (esempio mancanza di riconoscimento delle esperienze di studio o lavoro fatte presso università straniere) (Fig. 1).



Fig. 1 - Le tappe salienti nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore
Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

Il 2010 può rappresentare l'avvio della seconda fase rispetto al momento istitutivo (Bologna, 19/06/1999), la Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione viene adottata da 29 Paesi europei, rappresentando la stagione dell'interessamento. In questa nuova fase di maturazione, le parole chiave che orientano lo sforzo europeo di costruzione di un sistema comune

sono: sistema di istruzione superiore a tre cicli; riconoscimento reciproco delle qualifiche e dei periodi di apprendimento all'estero; attuazione di un sistema di garanzia della qualità, riconoscimento dei crediti di studio. Si tratta dei nuovi "passpartout concettuali" attorno ai quali il nascente sistema europeo dell'istruzione terziaria si viene a costituire, consentendo agli attori implicati di ridurre l'incertezza delle interazioni attivate a questo livello.

Il Vertice sociale di Göteborg per un'occupazione e una crescita eque tenutosi nel 2017, a cui hanno partecipato 31 Paesi (tutti i Paesi membri dell'Unione Europea ai quali si sono aggiunti Norvegia, Islanda e Regno Unito), rappresenta un'importante fase di consolidamento in quanto stabilisce venti principi e diritti fondamentali sui quali i convenuti concordano per sostenere mercati del lavoro equi e ben funzionanti, sulla base di tre priorità condivise: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione e inclusione sociale.

Il 2020, con il dramma della pandemia e del trasferimento online di tutte le attività educative e di ricerca, la questione digitale si afferma come emergenza, rappresentando un punto di non ritorno in tutte le dimensioni della vita sociale e personale. In questo nuovo quadro, l'Unione Europea chiede all'università di guidare il cambiamento con rinnovata capacità critica e innovativa. In questo spazio di *governance* frammentato, multilivello e instabile, logiche e razionalità istituzionali diverse si confrontano per motivare il valore della trasformazione digitale nell'istruzione superiore. Tutto quello che viene definito a livello sovranazionale trova applicazione e adattamento all'interno dei quadri regolamentari nazionali. Ovviamente, in funzione delle precipe *legacy* (Pierson, 2004) culturali, istituzionali, normative ed economiche che contraddistinguono i diversi paesi interessati, è possibile ricostruire differenti stadi evolutivi. La Figura 2 sintetizza i momenti salienti che hanno interessato lo sforzo regolamentare adottato in Italia per tradurre localmente i dettati sovranazionali. Uno sforzo che ha portato, nell'arco di venti anni, a smontare il tradizionale modello accademico italiano, organizzato su una formazione terziaria di alto livello, per adeguarsi al cosiddetto 3+2 che, nelle sue intenzioni, avrebbe dovuto rispondere in maniera più efficace alle esigenze di occupabilità della nuova economia della conoscenza. Anche in questo caso, è possibile osservare dalla figura due il proliferare di atti promulgati, a partire dal 2019, per adeguare il sistema educativo del bel paese alle direttive europee.

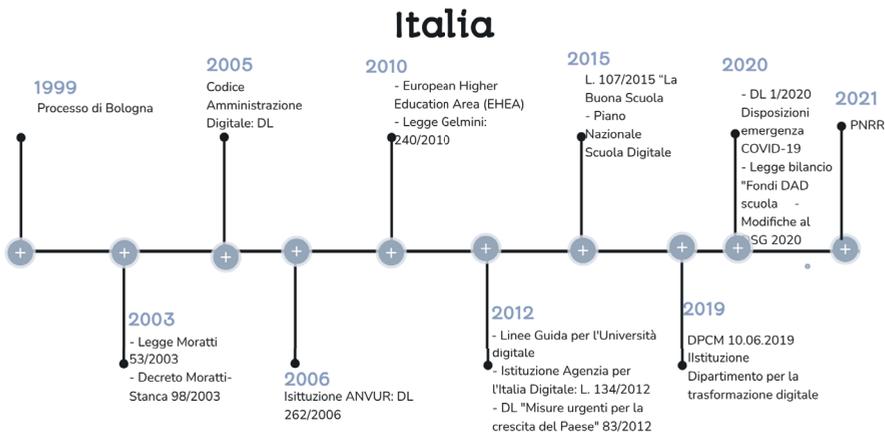


Figura 2 - Le tappe della “traduzione in pratica”. Il Caso Italia

Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

4.2. *La configurazione degli attori umani e non umani nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione terziaria*

Nel processo di traduzione si possono osservare la rete di attori e la sua progressiva evoluzione. Si possono distinguere, come rappresentato nella Figura 3, gli attori umani e non umani che partecipano al processo di traduzione in pratica dell'EHEA, dal livello sovranazionale a quello locale, i quali concorrono a orientare le necessarie reinterpretazioni e adattamenti, anche in virtù delle contingenze locali. Ad esempio, un diverso grado di sviluppo tecnologico o una differente padronanza nell'adozione dei nuovi strumenti/concetti offerti dal nascente spazio europeo della formazione terziaria.

Come illustra l'Actor Network Theory, la problematizzazione è il momento in cui il nucleo di promotori di un determinato cambiamento cercano di convincere gli altri di avere le soluzioni corrette, cercando di fare alleati. Ciò è accaduto anche nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore terziaria, sotto la spinta del Consiglio d'Europa, quale primo promotore, che nel tempo ha saputo creare uno spazio di dibattito e coinvolgere un numero crescente di istituzioni e attori individuali e collettivi. Attraverso l'analisi delle parole chiave, di volta in volta adottate (European Commission, 2003; 2006; 2010; 2013; 2020), per indirizzare la costruzione dello spazio europeo della formazione terziaria, è possibile ricostruire questo processo di significazione. È questo il livello meta attraverso

il quale l'Unione Europea problematizza la questione dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente, sottolineando le sfide della qualità della didattica, e la necessità di garantire una formazione inclusiva e lungo tutta la vita, mediante la valorizzazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TICs). TICs che si rivelano, sul finire degli anni '90 del Novecento (prima dell'avvento digitale in Europa), una tecnologia promettente, in virtù della loro capacità di ridurre le distanze e accelerare gli scambi. In questa fase, soggetti pubblici e privati, individuali e collettivi si riuniscono intorno alla costruzione di un accordo intergovernativo volto a condividere l'obiettivo di costruire uno spazio comune europeo per favorire la mobilità delle risorse e delle conoscenze.

Con l'allargamento delle adesioni alla Dichiarazione di Bologna si osserva l'ampliamento dei soggetti interessati; il campo si allarga e si consolida grazie al ruolo svolto dalle agenzie nazionali Erasmus nei vari Paesi. In questo processo di isomorfismo organizzativo (Di Maggio, Powell, 1983), si può riconoscere al programma ERASMUS un ruolo centrale, grazie agli ingenti finanziamenti erogati, basati su precise linee di sviluppo e valutazione, ma anche al ruolo di standardizzazione offerto dai formulari in uso, e alla funzione di assistenza tecnica e controllo operato dalle agenzie nazionali che rappresentano il "braccio operativo" della comunità europea che concorre a definire un lessico, utilizzare strumenti concettuali ed operativi comuni, preparando la strada all'emersione di nuove pratiche e forme di collaborazione interistituzionale e inter accademiche.

Dal 2017, con il Social Summit di Göteborg, si assiste a un'accelerazione che porta a un quadro formativo più complesso e a un attore-rete che introduce la dimensione "digitale" nei suoi piani e tra i suoi obiettivi. In questa nuova fase di *enrollement* si crea un grande campo in cui attori diversi, programmi, piani di sviluppo, canali di finanziamento, piattaforme di collaborazione, infrastrutture di rete e strumenti di gestione (cioè attori non umani) vengono incorporati e oggettivati gradualmente, orientando e forzando le università a confrontarsi con la transizione digitale. Tutti questi elementi rappresentano il mezzo attraverso cui lo spazio europeo della formazione terziaria viene *tradotto in pratica* (Callon, 1986/a; 1986/b). Gli adattamenti locali sono inevitabili ma, cristallizzandosi progressivamente vengono a creare un nuovo quadro regolamentare che ridisegna interamente, nell'arco di vent'anni, il campo di azione dell'università a livello nazionale e sovranazionale. Questo radicale mutamento concorre inevitabilmente a ridefinire gli spazi di autonomia e legittimità dell'intero mondo accademico, aprendo fratture e interrogativi rispetto al ruolo e alle missioni che l'università può - e deve - esercitare nella società digitale.

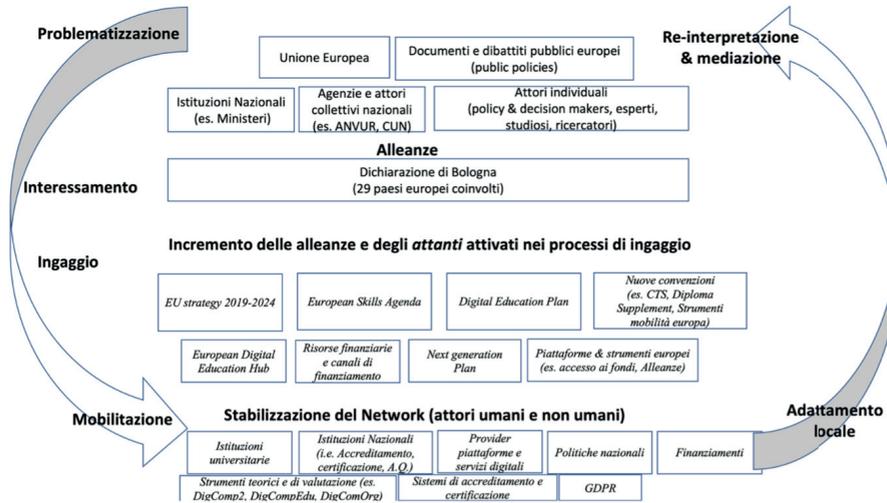


Figura 3 - Configurazione degli attori umani e non umani nella traduzione della transizione digitale dell'EHEA
Fonte: Elaborazione personale Analisi documentale

Dietro la retorica dell'innovazione, del miglioramento, del riconoscimento dei titoli di studio e della mobilità delle conoscenze e delle persone, prende avvio un incessante lavoro di sensibilizzazione volto a interessare un numero crescente di alleati a portare avanti il cambiamento auspicato. Con il passo successivo, l'arruolamento, si assiste alla definizione di quella rete di attori, umani o non umani (gli attori nel linguaggio della Actor-Network Theory) che diventano parte attiva del processo avviando quell'*effetto a palla di neve* che rappresenta la base della successiva mobilitazione. In questo modo, l'Unione Europea viene ad assumere pienamente il ruolo di agente, impegnato a problematizzare il rinnovamento degli Istituti di Istruzione Superiore, dirigendone gli sviluppi e imprimendo la sua agenda.

5. L'emergere del concetto di "università digitale"

La stabilizzazione della rete (Latour, 2005) e il radicamento della prospettiva digitale passano attraverso l'affermazione di concetti e strumenti passe-partout, come Digital Competence Framework for Educators (in

varie forme), European Framework Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2015), o le linee guida che regolano l'accesso ai finanziamenti europei, creando quel terreno comune ove emergono nuove convenzioni (linee guida, raccomandazioni, standard, indicatori, regolamenti) che consentono ai soggetti di superare l'incertezza connessa a un cambiamento travolgente (Latsis, 2010) e di continuare ad acquisire risorse per garantire la sopravvivenza organizzativa. Questo insieme di strumenti e concetti fornisce ai soggetti un lessico condiviso per sviluppare una griglia di interpretazione comune all'interno della quale gli Istituti di Istruzione Superiore, nello spazio sovranazionale, possono ricollocarsi, grazie alla funzione semantico-regolatoria offerta dall'adozione degli standard europei. La funzione semantica degli standard fornisce una base di comprensione e interpretazione tra individui, gruppi e istituzioni. Tali standard servono come punti di riferimento che aiutano a definire, misurare e confrontare la comunicazione, i prodotti e i servizi. Possono inoltre guidare il processo decisionale ed essere utilizzati per garantire qualità e coerenza. Senza questo armamentario lessico-concettuale condiviso (le convenzioni emergenti) non sarebbe possibile la cooperazione e gli scambi internazionali, non sarebbe possibile l'azione coordinata a livello sovranazionale.

In questo lungo processo di adattamento, nuovi attori si sono affermati nel *campo* di azione delle università (Bourdieu, 1992), erodendo progressivamente autonomia e legittimità alla comunità accademica. Accanto al centro organizzativo (interno) e a quello amministrativo (esterno), si è affermato un centro tecnocratico con cui, in questa sede, si rimanda alla pletora di fornitori di piattaforme e servizi digitali che, a vario titolo, governano porzioni di vita accademica orientando tempi, modi e priorità della vita (individuale e organizzativa) dell'università. Si pensi, a titolo di esempio, alle piattaforme che regolano la programmazione didattica, la valutazione della ricerca, i percorsi di carriera, il benchmarking, e che solitamente afferiscono a consorzi pubblico-privati dove non è sempre ben chiaro "chi governa chi".

Nella strategia UE 2019-2024 (European Council, 2019) emerge impetuosamente il tema della digitalizzazione. Il 30 settembre 2020 si può convenzionalmente dire che rappresenti lo spartiacque temporale in cui la UE ha svelato la sua visione per una società digitale attraverso tre proposte strategiche a lungo attese: il *Piano d'azione per l'istruzione digitale* (2021-2027), lo *Spazio europeo della ricerca* e lo *Spazio europeo dell'istruzione* da realizzare entro il 2025. Con la pandemia, l'Unione Europea ha scoperto la

sua impreparazione digitale, culturale e infrastrutturale e si è mossa, sotto l'impeto delle problematiche venute alla luce, nel tentativo di promuovere l'adozione di una visione di innovazione digitale, ispirata a una prospettiva ecosistemica, volta a promuovere un cambiamento di paradigma capace di considerare le implicazioni ecologiche e sociotecniche della transizione in atto. Seguendo lo sviluppo del concetto di digitalizzazione nel discorso pubblico europeo, è possibile costruire la rete di attori progressivamente coinvolti nella definizione di un quadro politico transfrontaliero che permetta una cooperazione transnazionale senza soluzione di continuità, consentendo ad alleanze di istituti di istruzione superiore di far leva sui loro punti di forza, mettendo insieme le loro risorse online e fisiche, i corsi, le competenze, i dati e le infrastrutture tra le varie discipline (European Commission, 2020).

6. Considerazioni di sintesi

Nel tirare le fila del ragionamento sin qui svolto, si proverà a rispondere alle domande iniziali volte a ricostruire il quadro dinamico di quella rivoluzione silenziosa che nell'arco degli ultimi venticinque anni ha trasformato l'università.

D1. Come si sviluppa il processo di traduzione in pratica nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore?

Come si è avuto modo di osservare, la stabilizzazione dell'EHEA è stata un processo lungo, esito di un incessante alternarsi di mediazioni-reinterpretazioni e adattamenti che, nel corso degli anni, hanno condotto alla definizione di una combinazione di diverse convenzioni utili e necessarie a muoversi nello spazio della cooperazione sovranazionale, in adeguamento alle determinazioni assunte a livello europeo. I risultati della ricerca mostrano che negli ultimi venticinque anni tutti i Paesi oggetto di analisi hanno prodotto leggi per regolamentare l'istruzione superiore. La necessità di un supporto legislativo e di una pianificazione efficace per aumentare la cooperazione tra gli istituti di istruzione superiore in un'ottica di digitalizzazione, sviluppo dell'istruzione e apprendimento permanente, come richiesto dal Programma Europa 2020, è stata perseguita in tutti i Paesi dell'Unione, anche se con strumenti e livelli di sviluppo diversi. Indubbiamente, la pandemia ha messo alla prova i sistemi di istruzione superiore in tutta Europa, evidenziando le criticità connesse alla necessità di ripensare il ruolo e la

funzione del digitale per l'esercizio delle sue missioni fondanti: didattica, ricerca, terza missione e inclusione.

D2. *In che modo il concetto di digitale emerge e trasforma il sistema universitario?*

L'idea di educazione digitale e di università digitale, presenti in tutti i documenti europei, fatica a trovare una chiara sistematizzazione e a tradursi in una rinnovata visione di università, capace di definire un nuovo modello organizzativo, e un adeguato paradigma educativo, attraverso la revisione degli organi di funzionamento e delle relative competenze. Sulla base delle analisi documentali, si può affermare che, a partire dal 2017, con un'impena dal 2020 a causa dell'emergenza COVID-19, le linee guida europee hanno iniziato a delineare, anche se mai esplicitamente, il quadro dell'università digitale, tratteggiandone la natura ecologica e sociotecnica. Le università si trovano nel mezzo di una rivoluzione sistemica di cui è ancora difficile comprendere le proporzioni e le prospettive. La tecnologia digitale cessa di essere una tecnologia tra le altre per affermarsi come uno spazio immersivo e trasversale che assume una portata trasformativa per l'intera organizzazione. Come evidenzia Friedmann (1956), la tecnologia digitale incorpora una *razionalità tecnica intensiva*² che altera irrimediabilmente e per sempre l'intera struttura accademica, provocando una serie di impatti imprevisi, non attesi e non voluti (Merton, 1936) sul sistema di relazioni interne ed esterne, con ciò modificando radicalmente gli esiti del suo operato.

Questa "innovazione distruttiva" impone di rivedere *asset* e processi mediante la revisione complessiva dell'intera struttura. Con l'ausilio della logica delle cinque R suggerita da Thompson (1967) si rende necessario ristrutturare, riprogettare, reinventare, riallineare, ripensare ruolo e funzioni dell'università per la società digitale, grazie all'esercizio di una razionalità riflessiva (Schön, 1991), finalizzata a esplorare, problematizzare, contestualizzare e rispondere, con soluzioni creative e innovative, all'introduzione della tecnologia digitale nell'istruzione superiore.

Se si sposta l'attenzione su un altro ordine di considerazioni, si può riconoscere che dal punto di vista europeo, la digitalizzazione rappresenti la chiave per garantire inclusione, innovazione, flessibilità e una più stretta collaborazione tra le istituzioni. Diversamente a livello nazionale, la trasformazione digitale, grazie alla diffusione di piattaforme digitali per il monitoraggio e la valutazione di didattica e ricerca, rappresenta una strategia per

² La "razionalità tecnica intensiva" descrive un processo in cui l'organizzazione del lavoro è dominata dall'approccio tecnico, e ogni decisione e attività vengono valutate esclusivamente in termini di efficacia tecnica e produttività economica, spesso a scapito degli aspetti umani e sociali.

controllare e valutare l'efficacia degli investimenti effettuati e, al contempo, orientare risorse che si presentano, anche in prospettiva, sempre più scarse. In questo spazio di indeterminazione, teso tra necessità di controllo e ricerca di nuove forme di coordinamento (organizzativo e interistituzionale), emerge un fiorente mercato di fornitori di servizi e piattaforme digitali - rivolti a istituzioni, organizzazioni e persone - che propongono soluzioni tecnologiche volte a risolvere problemi non più gestibili all'interno dei sistemi/modelli organizzativi tradizionali. A ciò si aggiunge che in un campo allargato e deteriorato come quello attuale, le università, nell'ambito della loro autonomia statutaria, hanno diverse responsabilità in termini di pianificazione strategica, gestione manageriale e della conoscenza organizzativa e scientifica; questioni alle quali si aggiungono le sempre più pressanti richieste di autovalutazione, miglioramento continuo e *accountability*. Tutti concetti e tendenze che permeano il dibattito interno sotto la spinta delle linee guida e delle policies europee. Queste responsabilità premono verso la trasformazione del ruolo e delle competenze delle figure che, a diversi livelli, operano nella struttura accademica (docenti, ricercatori, staff tecnico-amministrativo, finanche gli organi accademici e direttivi). Il quadro che emerge mostra un'università in profonda trasformazione, alla ricerca di nuovi equilibri in grado di dipanare tanto la complessa rete di interazioni interistituzionali quanto l'emergere di nuovi modelli organizzativi in grado di rispondere alla crescente complessità della vita accademica. La digitalizzazione sta erodendo spazi di autonomia premendo, al contempo, per l'acquisizione di nuove competenze nella gestione della complessità interna ed esterna, al fine di informare i processi decisionali in maniera opportuna, organizzare e garantire flussi comunicativi efficaci, preparare a un futuro che appare oscuro. Si può riconoscere che al di là della retorica dominante che presenta la tecnologia digitale come l'ultima promessa dell'istruzione moderna, in grado di garantire inclusione, uguaglianza e opportunità per tutti, l'idea di cosa - e come - la tecnologia digitale possa concretamente materializzare l'università rimane indeterminata. Anche per questa ragione, forse, l'Unione Europea nelle sue più recenti politiche per l'educazione promuove la condivisione delle migliori pratiche mediante la creazione di HUB per il networking, la ricerca o la progettazione e la realizzazione di alleanze di università europee. Spazi di mediazione e intermediazione, questi, che si rivelano funzionali alla co-costruzione di accordi, regolamenti e convenzioni utili e necessari per dare seguito a una università sempre meno legata al territorio e sempre più orientata alla dimensione globale e digitale. Di fronte alla pluralità di scelte e possibilità nel quadro

multilivello e multi-stakeholder dell'economia globale e digitale, gli attori sociali si trovano ad agire in un ambiente dinamico e mutevole che devono continuamente interpretare e ri-organizzare. Quello che appare complessivamente è un vuoto di leadership e di visione istituzionale e organizzativa osservato ai diversi livelli; le persone si trovano sole, spesso senza mezzi e direzione, a fronteggiare la straordinaria ondata di cambiamento che la pandemia ha normalizzato, e a sopportare il sovraccarico di lavoro cognitivo, emotivo, relazionale e manageriale indotto dalla digitalizzazione della vita accademica.

Le “nuove convenzioni” emergenti sotto la spinta del processo di costruzione di uno spazio comune per la formazione terziaria rappresentano sì una rete di protezione per i soggetti e per le organizzazioni senza che, tuttavia, le implicazioni del loro utilizzo siano sempre pienamente comprese, né siano previsti sufficienti spazi e percorsi di accompagnamento per la comprensione degli impatti sociali su persone, istituzioni e comunità. Quello che resta è il quadro di una università che rincorre un cambiamento senza pur tuttavia avere una direzione. Una università in cerca di un nuovo modello per reinterpretarsi nel mondo che cambia.

Riferimenti bibliografici

- Alcouffe, S., Berland N., Levant Y. (2008). Actor-networks and the diffusion of management accounting innovations: A comparative study. *Management Accounting Research*, 19, pp. 1-17.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bergström, O. (2007). Translating socially responsible workforce reduction - A longitudinal study of workforce reduction in a Swedish company. *Scandinavian Journal of Management*, 23, pp. 384-405.
- Bergström, O., Diedrich A. (2011). Exercising Social Responsibility in Downsizing: Enrolling and Mobilizing Actors at a Swedish High-Tech Company. *Organization Studies*. 32(7): <https://doi.org/10.1177/01708406114070>
- Bourdieu, P. (1992). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford: Stanford Univ Press.
- Callon, M. (1986). "The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle". In: Callon, M., Law, J., Rip, A. (eds) *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-07408-2_2.
- Callon, M. (1986/b). "Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay". In J. Law (ed.), *Power, action and belief. A New Sociology of Knowledge?*. London: Routledge and Kegan Paul, 196-229.
- Callon, M. (1991). "Techno-economic networks and irreversibility". In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters*. London: Routledge, 132-161.
- Capogna, S (2020). The work we shall be amidst organisation and community. *International Journal Of Innovation And Economic development*, 1, p. 31-44, doi: 10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.25.2004.
- Capogna, Stefania. (2022). Sociology between big data and research frontiers, a challenge for educational policies and skills. *Quality e Quantity*, 57: 193-212. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01351-7>.
- Capogna, S., (2024). Digital Technologies and Big Data from the Standpoint of Convention Theory. *Handbook of Economics and Sociology of Conventions*, (edited by) R. Diaz-Bone and G. de Larquier. Springer Nature Switzerland AG 2024. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52130-1_84-1.
- Capogna, S., Greco F. (2024) (edited by). *The Digital Transformation of European Higher Education*. Switzerland: Springer.

- Di Maggio, P. J., Powell, WW (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Dolowitz, D. (2003). A Policy-maker's Guide to Policy Transfer. *The Political Quarterly*, 74:101–108. doi:10.1111/1467-923X.t01-1-00517.
- Dolowitz, D., Marsh, D. (2000). Learning From Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making Governance. *An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 13: 5–24. doi:10.1111/0952-1895.00121.
- E.U. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*: <https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf> (Last consultation 01.10.2024).
- EHEA (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Accessed 15 December 2020).
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education*, 2009, Helsinki, 3rd edition: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/09/ESG_3edition.pdf (Last consultation:15.02.2023).
- ENQA (2015) *European framework Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ESG*: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (Last consultation: 7 October 2024).
- European Commission (2010). *New Skills for New Jobs: Action Now*. COM (2008) 868: <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4508&langId=en> (Last consultation:15.02.2023).
- European Commission (2013). *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*. COM/2013/0654 final:<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0654:FIN:IT:PDF> (Last consultation:15.02.2023).
- European Commission (2020), *Achieving a European Education Area by 2025 and resetting education and training for the digital age*: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1743/IP_20_1743_EN.pdf (Last consultation:15.02.2023).

- European Commission. (2003). *The role of the universities in the Europe of knowledge*. COM(2003) 58 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:EN:PDF> (Last consultation:15.02.2023).
- European Commission. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation - Communication from the commission to the council and the European Parliament*, 12.09.2009. <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vikqhjtwp0zy> (Last consultation:15.02.2023).
- European Council (2019). *A New Strategic Agenda*, EC. Belgio:
- Freeman, R. (2009). What is translation? *Evidence and Policy*, 5 (4) 429–447.
- Friedmann, G. (1956). *Il lavoro in frantumi*. Roma, Edizioni di Comunità.
- Gebhardt, E. 1982. “Introduction to Part III. A Critique of Methodology.” In Arato, A. and Gebhardt, E. (eds), *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum, 371–406.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge, *Organization*, 7, pp. 211-223.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2005). “Actor-networks: Ecology and entrepreneurs”. In Czarniawska, B., Hernes T. (eds.), *Actor-Network Theory and Organizing*. Copenhagen: Liber e Copenhagen Business School Press, 285-306.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie A.J. e Turner L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, Issue 2. New York: SAGE Journal. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Latour, B. (1987). *Science in Action - How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latsis, J., de Larquier, G., Bessis, F. (2010). Are conventions solutions to uncertainty? Contrasting visions of social coordination. *Journal of Post Keynesian Economics* 32(4): 535–558.
- Law, J. (1992). Notes on The Theory of The Actor-Network: Ordering, Strategy, and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5 (4): 379–393. doi:10.1007/BF01059830.
- Lendvai, N., Stubbs, P. (2007). Policies as translation: situating transnational social policies. In Susan M. Hodgson, Zoe Irving (eds), *Policy reconsidered: Meanings, politics and practices* Bristol: Policy Press Scholarship:

- <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861349132.003.0010>, accessed 10 Jan. 2023.
- Lendvai, N., Stubbs, P. (2009) Assemblages, Translation, and Intermediaries in South East Europe, *European Societies*, 11(5): 673-695.
- Li, B. (2012). "From a Micro-Macro Framework to a Micro-Meso-Macro Framework". In Christensen et al (eds), *Engineering, Development and Philosophy, Philosophy of Engineering and Technology Business Media*, Dordrecht: Springer Science.
- Maguire, S. and C. Hardy (2009). Discourse and de-institutionalisation: The decline of DDT, *Academy of Management Journal*, 52, pp. 148-178.
- Merton, R.K. (1936), The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1, 894-904.
- Newton, T. (1996). Postmodernism and Action. *Organization*, 3(1), 7-29. <https://doi.org/10.1177/135050849631002>.
- Nicolini, D. (2010). Medical innovation as a process of translation: A case from the field of telemedicine. *British Journal of Management*, 21, 1011-1026.
- Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton University Press.
- Robson, K., Ezzamel, M. (2023). The cultural fields of accounting practices: Institutionalization and accounting changes beyond the organization. *Accounting, Organizations and Society*, 104, 101379. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2022.101379>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management*, 18(3): 290-310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>.
- Schön, D. (1991). *The Reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. London. Routledge.
- Sheng, A, Geng, X. (2012). *The New Economics: Meso and Meta*. World Economic Forum, 9th October 2012. Geneva, 1- 4.
- Sturdy, A. (2009). Popular Critiques of Consultancy and a Politics of Management Learning? *Management Learning*, 40, 457-463.
- Thompson, J.D. (1967). *Organizations in action. Social Science Bases of Administrative Theory*, New York: McGraw-Hill.
- Thorpe, R., Eden, C., Bessant, J., Ellwood, P. (2011). Rigour, relevance and reward: Introducing the knowledge translation value chain. *British Journal of Management*, 22: 440-431.
- Waeraas, A., Nielsen, J.A. (2015), Translation Theory 'Translated': Three Perspectives on Translation. *Organizational Research. Norwegian*

- University of Life Sciences School of Economics and Business*. Working Papers No. 16/2015.
- Raub, W., Voss, T. (2017). "Micro-Macro Models in Sociology: Antecedents of Coleman's Diagram". In Ben Jann, Wojtek Przepiorka (eds), *Social dilemmas, institutions, and the evolution of cooperation*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 11-36. <https://doi.org/10.1515/9783110472974-002>.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: SAGE Publications.
- Zack, L. (2006). Using a Multiple-Case Studies Design to Investigate the Information-Seeking Behavior of Arts Administrators. *Library Trends* 55, no. 1 (2006): 4-21. <https://dx.doi.org/10.1353/lib.2006.0055>.