

***Cultura della Qualità e Faculty Development:
Sinergie da Sviluppare***

**Culture of Quality and Faculty Development:
Fostering Synergies**

*Giovanna Del Gobbo**

Riassunto

L'assicurazione della qualità e la gestione della qualità, elementi chiave per l'attuazione e gli sviluppi del Processo di Bologna, sono sempre di più considerate sfide centrali nella *governance* dell'alta formazione. L'importanza di promuovere una cultura della qualità ha acquisito, parallelamente e sinergicamente, un'attenzione crescente negli ultimi due decenni. Una cultura della qualità può essere sostenuta favorendo processi di *sense making* e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l'accesso critico e l'interpretazione degli artefatti, delle norme, delle procedure con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi, dei dispositivi relativi alla valutazione e assicurazione della qualità. Nel presente articolo si offrono alcuni elementi di riflessione e problematizzazione a partire dall'esperienza di formazione per docenti e neoassunti realizzata presso l'Università di Firenze.

Parole chiave: Cultura della qualità, assicurazione della qualità, azione educativa, faculty development, cultura organizzativa

Abstract

Quality assurance and quality management are key elements in the implementation and development of the Bologna Process and they are increasingly central challenges in the governance of higher education. The importance of promoting a culture of quality has acquired increasing attention in the last two decades. A culture of quality can be sustained by favouring

* Università degli Studi di Firenze. E-mail: giovanna.delgobbo@unifi.it.

processes of sense making and understanding of the overall teaching system, favouring critical access and the interpretation of the artefacts, norms, procedures with which the specific social and cultural community carries out its practices and solves problems, of devices relating to quality assessment and assurance. This article offers some elements for reflection and problematization starting from the faculty development carried out at the University of Florence.

Key words: Quality Culture, Quality Assurance, Educational Action, Faculty Development, Organizational Culture.

1. Sviluppo Professionale per Sostenere una Cultura della Qualità

L'assicurazione della qualità e la gestione della qualità, elementi chiave per l'attuazione e per gli sviluppi del Processo di Bologna, sono sempre più considerate sfide centrali nella *governance* dell'alta formazione. L'importanza di promuovere una cultura della qualità ha acquisito, parallelamente e sinergicamente, un'attenzione crescente negli ultimi due decenni. La prima definizione di cultura della qualità, correlata al costrutto di cultura organizzativa, è stata data dalla *European University Association* (EUA) nel 2006:

«Quality culture refers to an organizational culture that intends to enhance quality permanently and is characterized by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts» (p. 10).

Il termine “cultura” intende così sottolineare una connotazione della qualità come insieme condiviso di valori, norme, artefatti e richiama la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione. Parlare di cultura della qualità implica la necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibile, di fatto, la stessa assicurazione della qualità.

Il costrutto di cultura della qualità espande, dunque, gli approcci tradizionali alla *Quality Assurance* (Sattler & Sonntag, 2018) ed è strettamente correlato al concetto di apprendimento organizzativo (Bollaert, Brus, Curvale et al., 2007) e cultura organizzativa (Schein, 2010).

Nel 2011 un report della EUA evidenziava il supporto alla formazione del

personale docente tra le condizioni che possono condurre ad una efficace cultura della qualità – «It is essential to invest in people through staff development» (Sursock, 2011: 9) – con particolare attenzione alla formazione sui processi che presiedono alla didattica. Recentemente la cultura della qualità è stata interpretata come cultura che enfatizza i processi di miglioramento continuo (Whalen, 2020) e consente agli istituti di istruzione superiore di migliorare la qualità dell’offerta formativa (Kairiša e Lapiņa, 2019). Investire sul miglioramento delle competenze del proprio personale è considerata un’operazione strategica: è “espressione” di una cultura della qualità (Loukkola e Zhang, 2010) e, instaurando un circolo virtuoso, consente di “sviluppare” una cultura della qualità come capacità del sistema di mantenere e migliorare le proprie *performance* e la propria identità (Mushtaq e Khan, 2012). Un recente *literature review* ha messo in evidenza come, a fronte di una maggiore concettualizzazione del costrutto, siano ancora limitati, tuttavia, gli studi empirici sull’efficacia di azioni abilitanti (Tutko, 2019).

La correlazione tra azioni di *faculty development* e cultura della qualità è presente anche nel panorama italiano. Una maggiore sensibilità e attenzione ai temi della qualità è sicuramente un effetto indiretto di azioni di sviluppo del personale docente, ma è anche un obiettivo esplicito: la diffusione e la crescita della cultura della qualità è considerato, infatti, un obiettivo culturale (Pascucci & Viteriti, in Lotti & Lampugnani, 2020: 285) da sviluppare anche tramite azioni trasversali diffuse, destinate al corpo docente (Martini, Sisti, D’Ugo et al., in Lotti & Lampugnani, 2020: 328).

È ipotizzabile che la promozione di una cultura della qualità possa essere sostenuta favorendo processi di *sense making* e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l’accesso critico e l’interpretazione degli artefatti, delle norme, delle procedure con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi, dei dispositivi relativi alla valutazione e assicurazione della qualità. Nel presente articolo si offrono alcuni elementi di riflessione e problematizzazione a partire dall’esperienza di formazione per docenti e neoassunti realizzata presso l’Università di Firenze.

2. Faculty Development nelle Politiche per il Personale: il Progetto AppI dell’Università di Firenze

L’Università di Firenze, con il Piano Strategico 2016/2018 e il successivo Piano Strategico 2019/21, ha individuato nella valorizzazione delle risorse umane e nelle politiche per il personale un’azione fondante del governo delle risorse e necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzio-

nali dell'Ateneo. Sul versante del personale docente, lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità, sono state riconosciute come aree di intervento con potenziale impatto sul miglioramento del sistema complessivo (Del Gobbo & Bruni, 2020). La presa in carico del problema dello sviluppo professionale del corpo docente ha risposto all'esigenza di sostenere la crescita di una comunità accademica in grado di contribuire consapevolmente ed efficacemente alle attività istituzionali di ricerca e didattica.

Nel Piano Strategico 2016/2018 sono state individuate due principali aree di intervento: l'innovazione delle pratiche didattiche e lo sviluppo di un sistema di formazione continua e di formazione dei neoassunti. Nel triennio particolare attenzione è stata posta all'innovazione della didattica attraverso il potenziamento dell'uso delle tecnologie, considerando la loro introduzione nella didattica, quale vettore di cambiamento (Englund, Olofsson & Price, 2017; McAvinia, 2016). Il programma DIDel – Didattica in e-learning, nato in questa fase dalla collaborazione tra SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino) e Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia¹, ha avuto come specifico obiettivo la promozione dell'uso della piattaforma Moodle, e dei diversi *tool* ad essa correlati, quale possibile leva di innovazione (Catelani, Formiconi, Ranieri et al., 2017) e di sviluppo delle *digital skills* del corpo docente.

Nel 2017 l'opportunità di collaborare ad una ricerca nazionale² promossa dall'Università di Padova (Felisatti & Serbati, 2017), ha consentito di accelerare l'azione di sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche dell'innovazione didattica³. L'indagine, che ha interessato 1425 docenti

¹ Attuale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

² La rilevazione ha visto il coinvolgimento di otto Università (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Padova e Torino), e ha rappresentato lo sviluppo di una prima indagine realizzata dall'Università di Padova all'interno del progetto Prodid - Programma di formazione dei docenti universitari.

³ La ricerca ha fornito alcuni elementi interessanti sull'efficacia dell'azione già avviata nel 2016: per l'Ateneo di Firenze sono stati rilevati risultati superiori rispetto alla media nazionale per quanto riguarda l'uso avanzato delle tecnologie per migliorare le pratiche di insegnamento-apprendimento (36% vs 26%). In particolare veniva segnalato un utilizzo di piattaforme online non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti (come *repository* di materiale didattico), ma utilizzo di modalità avanzate (esercitazioni, forum, questionari,...), integrazione di differenti tecnologie e utilizzo di strumenti online per la valutazione degli apprendimenti. Una elevata percentuale di docenti riconosceva che l'uso nella didattica delle tecnologie è funzionale al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, favorendo il coinvolgimento e la motivazione. L'impegno dell'Ateneo per la diffusione dell'uso di moodle è continuato anche nel triennio successivo (Catelani, Pezzati, Renzini & Gallo, 2019; Ranieri, Bruni & Pezzati, 2019) con un conseguente rafforzamento delle capacità del personale docente

dell'Ateneo fiorentino per complessive 2441 attività didattiche, ha consentito di avviare una rilevazione delle opinioni (Bacci, Bertaccini e Petrucci, 2020), delle esigenze di formazione continua e nel contempo di acquisire informazioni sulle pratiche di insegnamento/apprendimento in atto (Del Gobbo e Bruni, 2020: p. 192 e segg.). Dal quadro delle risposte è emersa anche la necessità di spazi di confronto, in grado di sostenere e favorire la condivisione di esperienze, la riflessione e lo sviluppo di un sapere comune.

Nell'autunno del 2017 la normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria (D.M. 616/17) e la conseguente attivazione dei percorsi PF24 (Piano formativo aggiuntivo per il conseguimento dei 24 CFU quale requisito di accesso al concorso abilitante per l'insegnamento) hanno dato un ulteriore *input* alla messa a punto di un programma per lo sviluppo della professionalità docente. L'esigenza di adeguare l'offerta formativa curriculare per offrire insegnamenti coerenti con i *learning outcomes* indicati dalla normativa, ha fatto emergere la necessità di un supporto, sia per l'impostazione della didattica, sia per la valutazione degli apprendimenti, da parte di coloro che per la prima volta si avvicinavano all'insegnamento della didattica disciplinare e si confrontavano con questioni di ordine epistemologico, metodologico-didattico e comunicativo relazionale intrecciate a strategie motivazionali e modelli di valutazione degli apprendimenti. Nell'autunno del 2018 è stato così realizzato un primo percorso formativo: *Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle discipline - Proposta di ricerca e formazione per il miglioramento della didattica universitaria*. Il percorso ha rappresentato la prima esperienza di formazione strutturata per affrontare complessivamente le tematiche della didattica e inquadrare il problema in una prospettiva più ampia.

Con il Piano Strategico di Ateneo 2019/21 la «Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale» è stata confermata azione fondante per il governo delle risorse e necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzionali dell'Ateneo. L'organizzazione di attività di formazione e aggiornamento, destinate al personale docente e al personale neo-assunto, ha acquisito una maggiore rilevanza. Quanto realizzato nel triennio precedente, a partire dal 2019, è stato valorizzato con l'impostazione di una iniziativa più strutturata. Ha preso avvio *AppI – Apprendere a Insegnare*, un programma articolato inizialmente in due principali attività: 1) *Iniziare a insegnare*, percorso formativo dedicato agli RTD neo assunti; 2) *Didattica e QA*, ciclo di

e del personale tecnico di supporto: un investimento che si è rivelato estremamente utili nella fase emergenza da Covid 19, offrendo la possibilità di potenziare prontamente corsi e misure di supporto da parte di SIAF all'interno di DIDel Cfr. <https://www.siaf.unifi.it/p1621.html> (30/04/2021).

seminari di approfondimento su specifiche tematiche, aperti a tutti i docenti dell'Ateneo fiorentino e dedicati al rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità dei corsi di studio. La proposta formativa si è configurata come implementazione delle attività per l'innovazione delle metodologie didattiche già avviate nel triennio, ma non orientata alle tecnologie. L'avvio di AppI ha offerto l'opportunità di definire una più chiara cornice di riferimento per azioni finalizzate alla crescita complessiva di competenze professionali integrate di produzione, gestione e trasferimento di conoscenza attraverso la didattica, nella logica di promozione di una cultura della qualità.

Il programma AppI è stato ideato e pianificato grazie alla collaborazione tra Rettore all'Innovazione della Didattica, Delegata alla Programmazione del personale docente e Delegata alla Formazione Insegnanti, che ha poi assunto il coordinamento scientifico e la responsabilità progettuale. Per la realizzazione delle attività è stato coinvolto un team di esperti, interni all'Ateneo: ricercatori e docenti del Dipartimento di Formazione, Lingua, Intercultura, Letterature e Psicologia con esperienze di *faculty development* o con specifiche competenze in ambito metodologico-didattico, membri del Presidio della Qualità di Ateneo, esperti di Ateneo con ruoli di responsabilità nella gestione della didattica e delle risorse umane. Alcune attività formative sono state impostate in collaborazione con la Delegata al Coordinamento del Centro Studi e Ricerche sulle Problematiche della Disabilità e con il Delegato alla Valutazione dei Processi Formativi. La composizione del team ha consentito di valorizzare una pluralità di risorse interne, contribuendo a rendere visibile l'integrazione e la complementarietà dei diversi ambiti in cui si articola il sistema della didattica.

Al fine di rendere evidente la rilevanza che l'iniziativa ha per l'Ateneo, è stato previsto il riconoscimento della partecipazione ai percorsi formativi attraverso la loro documentazione nel registro riassuntivo delle attività didattiche del personale docente.

La prima Azione, *AppI, Iniziare a insegnare*, dedicata a tutti i Ricercatori TD A e B neo-assunti afferenti ai diversi Dipartimenti, ha assunto la fisionomia di attività finalizzata ad introdurre i ricercatori nella comunità accademica e nel complesso sistema della didattica universitaria. Nella prospettiva di contribuire a sostenere una cultura della qualità, la proposta formativa è stata impostata per fornire elementi di base sulla progettazione formativa per risultati di apprendimento, su approcci metodologici e dispositivi innovativi di valutazione, inserendo, però, tali elementi in un quadro generale di conoscenza del funzionamento dei corsi di studio, dei processi di assicurazione della qualità, dei servizi complementari per l'ampliamento dell'offerta formativa. Lo sviluppo di competenze generali dei docenti neoassunti per la gestione dell'attività didattica, ha assunto particolare significato anche in considerazione

ne della previsione normativa (L. 240/2010) di coinvolgimento di tutti i livelli di personale docente in compiti organizzativo/gestionali, con la necessità di una maggiore e più distribuita capacità nel partecipare al sistema di *governance* universitaria. La fase di inserimento nel sistema universitario prevede, infatti, non solo l'immediato impegno dei ricercatori nella didattica in aula, ma anche il loro coinvolgimento responsabile all'interno dei Corsi di Studio, attraverso diverse attività: preparare il syllabus, effettuare le valutazioni, interagire con il Consiglio dei docenti di corso, partecipare ai compiti istituzionali legati alla didattica, orientarsi nel complesso sistema dei servizi, pianificare la propria didattica integrativa, partecipare a commissioni, a gruppi di riesame o commissione paritetica. L'apprendistato inizia, di fatto, con l'ingresso e senza una precedente preparazione, se non, nel migliore dei casi, di tipo informale, basata su esperienze di apprendimento a carattere individuale per affiancamento di un docente.

L'Azione 1 di AppI è stata, quindi, impostata con l'intenzione di sostenere la fase di *induction*, ovvero creare le condizioni per sostenere una partecipazione consapevole alle attività della comunità accademica e favorire, così, lo sviluppo della capacità di comprendere e dare significatività alle nuove esperienze e favorire l'attivazione di processi di *embedded self-directed learning* (Brookfield, 2009; Larson, Jordan et al., 2020). In questo senso la proposta è stata elaborata per fornire un supporto a tre dimensioni riconosciute alla base della fase di inserimento: la dimensione professionale, la dimensione sociale e la dimensione personale (Eisenschmidt, 2006; Snoeck, Eisenschmidt et al., 2010). Sul piano professionale AppI intende rappresentare un contesto che sostiene lo sviluppo delle competenze essenziali e favorisce l'avvio di un processo di apprendimento permanente e crescita professionale; sul piano della dimensione sociale intende favorire l'inserimento nella comunità comprendendone le norme, la struttura organizzativa e conoscendone i livelli di responsabilità gestionale e le aree di riferimento istituzionali; sul piano della dimensione personale intende promuovere avviare un processo di riflessione critica che consenta lo sviluppo e l'elaborazione di forme personali di interazione efficace con il contesto, anche in funzione del proprio benessere lavorativo. Di fatto, l'Azione 1 di AppI si configura come misura di accompagnamento e orientamento per consentire ai ricercatori neoassunti di interpretare la propria attività didattica quale espressione e parte integrante di un sistema complesso, pluri-livello e multisetoriale, al quale contribuiscono e nel quale trovano risorse. A tale scopo sono affrontate questioni relative all'organizzazione delle Scuole e dei Dipartimenti, all'organizzazione dei Corsi di Studio, al Diritto allo studio e alle problematiche di integrazione in ambito universitario degli studenti disabili e con DSA, alle procedure di valutazione della didattica da parte degli studenti, ai processi di gestione della

qualità e anche ai vincoli e alle opportunità derivanti dalla specifica posizione contrattuale. A partire dal 2020 è stato messo a punto, grazie alla collaborazione con l'Area Servizi alla Didattica e con l'Area Gestione del Personale, un Vademecum contenente tutte le principali informazioni utili ad un Ricercatore neoassunto⁴.

L'Azione 2 del Programma AppI prevede, invece, un ciclo di seminari di approfondimento su aspetti specifici legati all'innovazione didattica sempre in funzione del miglioramento della qualità del corso di studio. Il focus, al di là del tema specifico, è proprio il rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità. La proposta è sicuramente "snella", aperta e flessibile nella fruizione. I temi, pur all'interno di quattro principali assi quali la progettazione per learning outcomes, le implicazioni metodologico-didattiche, la valutazione e i processi di QA, possono variare anche sulla base di bisogni rilevati o segnalati dai docenti, dando origine ad una programmazione annuale dei seminari. Le caratteristiche dei seminari, consentono di farne uno spazio di sensibilizzazione del corpo docente dando continuità e sistematicità ad una opportunità formativa aperta a tutto il personale, in linea con la strategia di Ateneo. Fino al 2020 i seminari sono stato valorizzati anche tra le proposte di *Soft and Complementary Skills* offerte ai Dottorati di Ricerca dell'Università di Firenze, aprendo la partecipazione ai dottorandi interessati. Questa prima esperienza di formazione alla didattica parallela alla formazione alla ricerca, ha riscosso interesse da parte dei dottorandi, tanto da determinare lo sviluppo di una specifica azione a partire dal 2021, impostata in accordo con il Delegato del Rettore per il Dottorato.

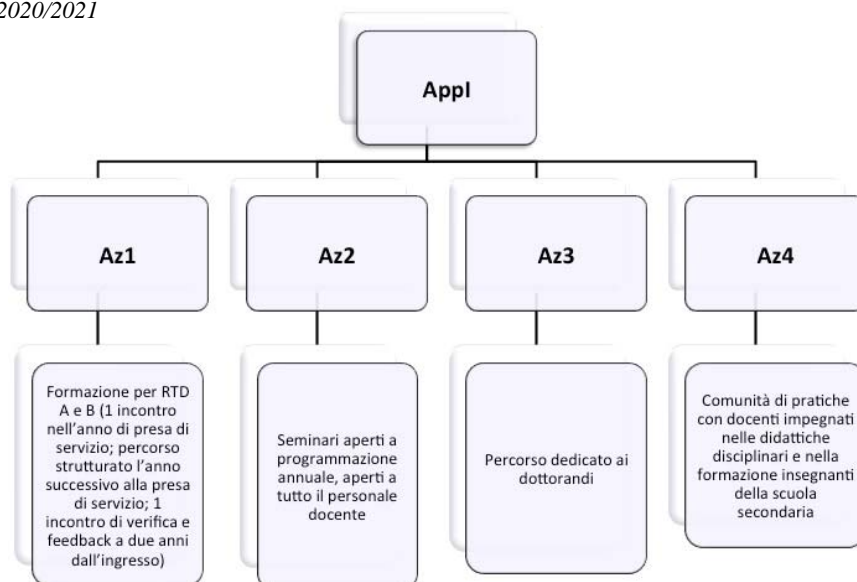
Nel 2020, a seguito delle misure legate all'emergenza Covid19, le attività sono state erogate su piattaforma Moodle: per l'Azione 1 in modalità totalmente asincrona nella primavera 2020 (per RTD con presa di servizio nel 2019), successivamente sempre in modalità "a distanza" blended sincro/asincrono nella primavera 2021 (per gli RTD con presa di servizio nel 2020); per l'Azione 2 i seminari sono realizzati in modalità sincrona (primavera 2021).

Nel 2021, oltre alla diversa modalità di erogazione, il programma AppI ha visto lo sviluppo di due ulteriori Azioni: una prima relativa al richiamato percorso formativo dedicato ai Dottorandi e una seconda riservata ad un gruppo di docenti dell'università di Firenze impegnati sulla didattica delle discipline e interessati alla formazione degli insegnanti. Questa seconda azione, di fatto, riprende e espande il percorso inizialmente promosso con l'iniziativa del 2018, *Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle di-*

⁴ https://www.unifi.it/upload/sub/formazione/docenti_ricercatori/appi_az1_vdm_RTD_neoassunti.pdf (30/04/2021).

scipline. L'opportunità di riprendere il percorso sulle problematiche specifiche legate all'insegnamento delle didattiche disciplinari è scaturita da una collaborazione avviata con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e con le Università di Pisa e Siena per la definizione di standard professionali dell'insegnante di scuola secondaria. L'obiettivo è individuare azioni e strumenti per definire un vero e proprio modello professionale per i docenti di scuola secondaria, di primo e secondo grado, soprattutto per coloro che si trovano all'inizio della carriera. Il progetto ha trovato in Appl una cornice di riferimento per il gruppo di docenti dell'Università di Firenze. L'azione ha assunto la fisionomia di una comunità di pratiche interdisciplinare. Presenta tutti gli elementi caratteristici del modello: si è sviluppata, su adesione volontaria, attorno a un interesse di lavoro condiviso; si alimenta dei contributi reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune; dispone e nel contempo rafforza un repertorio condiviso di linguaggi, sistemi di attività, storie, valori che contribuiscono a rendere riconoscibili le conoscenze di tutti i membri; definisce, attraverso la partecipazione, l'identità individuale e collettiva come traiettoria di apprendimento al proprio interno; si fonda su legami collaborativi e non su vincoli organizzativi di tipo gerarchico (Wenger, 2006; Wenger, McDermott & Snyder, 2007). Soprattutto ha attivato un processo di revisione critica e miglioramento degli insegnamenti che possono contribuire alla costruzione di specifiche competenze da parte di quegli studenti che intendono intraprendere la professione insegnante.

Figura 1 – Le Azioni del Programma Appl dell'Università di Firenze nell'anno accademico 2020/2021



Per quanto riguarda l'azione mirata per i dottorandi, si tratta di una esperienza pilota che risponde alla finalità di avviare percorsi di formazione iniziale alla didattica integrate con la formazione alla ricerca, per offrire ai dottorandi strumenti per sviluppare la capacità di gestire la conoscenza prodotta attraverso la ricerca, non solo in una prospettiva di comunicazione, diffusione e trasferimento attraverso attività di terza missione, quanto invece come potenziale educativo-formativo professionale in grado di promuovere la crescita e lo sviluppo di competenze in una pluralità di contesti lavorativi. Non si tratta pertanto di una formazione “per” o “su” la didattica universitaria, quando volta a sostenere la capacità di interpretare la valorizzazione delle conoscenze ‘incorporate’ nella propria ricerca scientifica, come modo per aumentare il ‘ritorno sull’investimento’ nella scienza, attraverso azioni educative anche di tipo informale o non formale nei contesti professionali in cui si troveranno inseriti dopo il dottorato.

3. La Prospettiva della Qualità come Sfondo Integratore delle Azioni di AppI

Come accennato, all'interno delle azioni AppI, lo sviluppo di competenze del corpo docente è stato sempre inquadrato in una prospettiva di sistema e proposto nella logica della promozione della cultura della qualità. La didattica è stata considerata come espressione di una professionalità che si realizza attraverso l'integrazione armonica e funzionale fra diverse competenze: disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali, di sviluppo professionale a cui si aggiungono competenze connesse alle funzioni gestionali dell'organizzazione universitaria, diversificate per i livelli e funzioni professionali (Felisatti, Del Gobbo, Di Pietro et al., 2018: p. 26 e segg.). Il miglioramento della capacità di progettazione didattica, di selezione dei contenuti rispetto ai *learning outcomes* attesi, di gestione di metodi didattici e delle scelte comunicativo relazionali, di individuazione delle forme di valutazione più idonee, è considerato essenziale per una agire professionale competente e consapevole all'interno di un contesto organizzativo. La qualità è stata, infatti, interpretata, da un punto di vista organizzativo, come capacità di integrare i complessi processi di programmazione, progettazione, erogazione e monitoraggio del servizio, attraverso una gestione impostata in un'ottica di sistema. La qualità come “competenza” del sistema organizzativo è generata da un processo di apprendimento e richiede di essere costantemente rigenerata attraverso un processo di autoregolazione determinato dalla condizioni di contesto e dall'inter-retroazione dei soggetti coinvolti.

Una cultura della qualità è direttamente collegata alla consapevolezza che ciascun soggetto ha del proprio ruolo di attore e di trasformatore del contesto all'interno del quale opera e di come sia in grado di migliorare il proprio agire professionale, grazie ad apprendimenti generati da esperienze informali a carattere individuale (apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*) o a carattere grupale (*work-based learning*, comunità di pratiche, esperienze collegiali, commissioni).

Il punto di partenza di questo approccio sta nel riconoscimento che l'intero corpo docente di una università è chiamato concretamente e attivamente a supportare la realtà accademica e ciò implica la messa in campo di maggiori expertise variamente distribuite in relazione a specifici compiti e funzioni. È una expertise che si sviluppa, prioritariamente, attraverso l'azione educativa esercitata dal contesto. Il coinvolgimento costante in attività di pianificazione, organizzazione, coordinamento, così come di monitoraggio, valutazione e controllo richiede, e nel contempo consente, lo sviluppo di nuove competenze per operare efficacemente all'interno situazioni di lavoro che prevedono livelli di responsabilità e coinvolgimento differenziati, non necessariamente attribuibili all'attività specifica di insegnamento. Per molti aspetti questa esposizione ad una pluralità di esperienze gestionali esprime un alto potenziale formativo: tuttavia, le risposte alle sollecitazioni del contesto non determinano necessariamente un apprendimento, se il contesto stesso, i diversi eventi e relazioni (Eraut, 2007) non assumono significatività. La possibilità di comprendere e interpretare, congiuntamente ad un approccio riflessivo e critico, consapevole, permette di ridefinire e implementare la propria capacità di utilizzare la conoscenza del contesto e nel contempo contribuire alla sua ridefinizione e al miglioramento.

In questo senso l'azione formativa di AppI è volta principalmente a offrire elementi per leggere e interpretare i contesti della didattica, per problematizzarli criticamente affinché ne possa essere controllata la valenza educativa – o diseducativa – (De Sanctis, 1975), presente in ogni fase, attività, relazione, ambito lavorativo. Partecipare ad un Consiglio di Corso di Studio, predisporre il proprio syllabus, far parte di una Commissione didattica, essere membro di un Gruppo di Riesame o di una Commissione Paritetica, essere chiamati a svolgere attività di orientamento in ingresso o uscita, accompagnare la predisposizione delle tesi di laurea, svolgere azione di tutorato per il tirocinio, assumere una funzione di coordinamento di un servizio, partecipare a un Audit del Nucleo di Valutazione: sono tutte attività che svolgono un'azione educativa, troppo spesso inconsapevole, su coloro che sono coinvolti. Nella singola attività o evento trovano espressione, in realtà, i diversi livelli che presiedono al funzionamento di una istituzione, fino alle politiche (comprese le politiche della qualità di ateneo) e alle strategie che ne danno attuazione (Federighi,

1991; 2006; Torlone, 2018). La stratificazione e la complessità di azioni educative che hanno luogo in ogni contesto di lavoro richiamano la necessità di saperle leggere e interpretare in funzione di sviluppare una capacità di gestione di processi di sviluppo auto-diretto, in termini di crescita professionale e di miglioramento trasformativo del contesto.

Un contributo alla problematizzazione del concetto di apprendimento all'interno delle organizzazioni che ha guidato la progettazione di AppI, viene anche da Fiol e Lyles (1985), i quali, introducono una distinzione tra “apprendimento organizzativo” e “adattamento organizzativo”, dimostrando che il cambiamento (introdotto ad esempio dai processi di assicurazione delle qualità) non implica, come già accennato, necessariamente l'apprendimento. Gli autori suggeriscono infatti di distinguere tra *Adaptation* e *Learning*, intendendo con il primo termine «the ability to make incremental adjustments as a result of environmental changes, goal structure changes, or other changes» e definendo il secondo termine come «the development of insights, knowledge, and associations between past actions, the effectiveness of those actions, and future actions» (ivi, p. 811). Introducono inoltre, la distinzione tra due livelli di apprendimento, di cui il primo più superficiale e collegato al recupero di processi di adattamento, il secondo più complesso e fondato su processi di comprensione e in grado di determinare cambiamenti che l'organizzazione fa propri, trasformandosi in termini di norme, riferimenti e obiettivi. L'apprendimento che si realizza all'interno delle organizzazioni, infatti, si definisce come un cambiamento cognitivo che si verifica in funzione dell'esperienza e può essere esplicito, o più o meno tacito o difficile da articolare. È un cambiamento che riguarda le conoscenze, le opinioni, i comportamenti, le azioni e le routine e determina una trasformazione nell'organizzazione stessa della conoscenza (Del Gobbo, 2016).

I singoli membri di un'organizzazione sono i protagonisti attraverso i quali l'apprendimento organizzativo si realizza e senza i quali non sarebbe possibile, tuttavia la conoscenza che gli individui elaborano e acquisiscono, affinché l'apprendimento organizzativo si verifichi, deve essere, comunque, anche incorporata in una sorta di *repository* sovra-individuale. Vale a dire che la conoscenza di ciascun individuo deve essere incorporata nell'organizzazione complessiva, in modo tale che tutti i membri possano accedervi, anche in assenza di coloro che hanno contribuito alla sua produzione. Il *know how* maturato può essere incorporato e reso accessibile attraverso varie modalità (artefatti, processi, ...) ed è chiamato ad alimentare fondamentalmente tre sottoprocessi: la creazione, il consolidamento e il trasferimento delle conoscenze. Attraverso il trasferimento di conoscenze si assiste ad un ulteriore scambio di esperienze che, direttamente o indirettamente, possono generare cambiamento e nuovi processi di apprendimento (Argote, 2011; 2013).

In questa prospettiva i dispositivi di valutazione della qualità (documenti dei processi di QA, Scheda Unica Annuale, Regolamento, Syllabus) sono proposti e trattati all'interno delle Azioni AppI, in particolare nell'Azione 1, in termini di 'contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa' (Torlone, 2018, p. 252) condivisa (forme di *repository* sovra-individuale): intesi come riferimento per "leggere" la complessità, definendo processi "semplificati" e arrivare all'individuazione e alla conoscenza delle componenti del sistema, delle relazioni che tra questi intercorrono, del loro funzionamento e della loro efficacia, anche grazie indicatori per la misurazione dei risultati. I processi di gestione della qualità rappresentano, di fatto, forme di "contenitori di conoscenza"⁵ secondo la definizione che ne dà Vicari (2008) e generano azioni formative non solo per la conoscenza a cui consentono di accedere, ma soprattutto perché attivano processi di apprendimento attraverso azioni educative prevalentemente di tipo informale, consentendo al contesto lavorativo di diventare, così, un ambiente che favorisce la comprensione dei problemi e la creazione di nuova conoscenza (Federighi, 2018). Tali "contenitori", inoltre, tengono conto dell'esperienza passata e anticipano il futuro offrendo, così, un quadro di continuità: la componente diacronica e sincronica dei modelli di valutazione di sistemi complessi e nel contempo la proiezione anticipatoria, determinata da un processo finalizzato al cambiamento e al miglioramento, consentono di evitare derive riduzionistiche (Del Gobbo, 2021). Inoltre, permettono di non perdere di vista il significato ultimo del miglioramento della didattica in una prospettiva di *accountability* e di responsabilità sociale (De Sanctis & Federighi, 1977).

Tale approccio permette di recuperare, portando a consapevolezza, l'azione educativa che i processi di QA possono svolgere sia in termini di *knowledge transfer* (per l'adeguamento e l'acquisizione di conoscenze già prodotte e disponibili) sia di *knowledge production* (per la necessaria creazione di conoscenze adeguate ai contesti specifici e ai problemi che si presentano), attraverso un processo endogeno di apprendimento in grado di svolgere una funzione trasformativa dal basso. In questa prospettiva i processi di QA possono assumere una diversa significatività in quanto condizioni per rilevare, analizzare e ricondurre a ordine "apparentemente semplificato", informazioni o situazioni. I processi di assicurazione della qualità, e in particolare la gestione di strumenti come la SUA, la SMA (schema di monitoraggio annuale) e soprattutto il Syllabus, possono essere considerati come matrici di analisi che permettono di ridurre lo sforzo di comprensione di un sistema complesso,

⁵ Sono considerati "contenitori di conoscenza" gli aspetti materiali e immateriali che caratterizzano un luogo di lavoro: il capitale fisico, le strutture organizzative, le routine, gli individui, le relazioni che si sviluppano (Vicari, 2008).

mettendo ordine nella ridondanza di informazione che un sistema genera e che deve saper utilizzare, così da far circolare in modo più rapido e più efficace le informazioni stesse.

Apprendere a sviluppare e a rinnovare (e non solo adeguare) costantemente il proprio sapere professionale come sapere empiricamente situato, richiede spazi di esercizio di razionalità riflessiva (Costa, 2016; Rossi, 2012), indispensabili alla costruzione e all'uso di conoscenze e allo sviluppo di competenze che nascono dall'agire e che ad esso funzionalmente ritornano (Schön, 1987). Tutto questo ha assunto una particolare rilevanza nell'azione destinata agli RTD A e B. L'Azione 1 di AppI non è finalizzata prioritariamente allo sviluppo di competenze metodologico-tecniche-specialistiche sui processi di insegnamento-apprendimento: a questo riguardo svolge più una funzione di induzione del bisogno, per favorire la partecipazione a diverse e più mirate occasioni formative (come DIDel o i seminari dell'Azione 2). Intende piuttosto svolgere una funzione di orientamento e inquadramento dell'attività didattica, offrire quadri di riferimento e traiettorie di lettura delle personali esperienze professionali. La qualità ha offerto una prospettiva per dare senso (Weick, 1995) alle azioni di miglioramento dell'attività didattica e, nel contempo, una prospettiva di decostruzione e ricostruzione del sistema: in questa direzione rappresenta uno sfondo integratore, in quanto potenziale matrice di riferimento che favorisce la percezione dei nessi, il senso della continuità che collega attività, servizi, strutture, politiche, strategie e può riportare a unitarietà un percorso di apprendimento che derivi da una molteplicità di esperienze che, altrimenti, resterebbero disperse e frantumate.

4. Quale Azione Educativa per il “Governo delle Risorse” e la Creazione di una Cultura della Qualità? Riflessioni conclusive

Se nel triennio 2016/2018 il Piano Strategico ha posto le premesse e consentito l'avvio di attività mirate di formazione, è nel secondo triennio, ormai in fase conclusiva, che le azioni di Faculty Development hanno cominciato a strutturarsi. Le azioni avviate dall'Università di Firenze con il Piano strategico 2016/2018 e successivamente confermate e rafforzate con il Piano Strategico 2019/2021, hanno visto, infatti, il progressivo configurarsi di una modalità organizzativa distribuita tra varie strutture interne e coordinata dalla *governance* di Ateneo in particolare attraverso la Delega all'Innovazione della Didattica e la Delega alla Programmazione del personale docente e risorse.

Il modello che si è andato delineando ha consentito la valorizzazione di azioni formative, che si sono consolidate negli anni, finalizzate allo sviluppo della “risorsa docente” su competenze specifiche. In particolare si le compe-

tenze digitali, collegate all'utilizzo didattico delle tecnologie per l'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento, grazie al programma DIDel - Didattica in e-learning promosso da SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino), e delle competenze linguistiche, grazie al Centro Linguistico di Ateneo, quale supporto prezioso per i corsi di studio che erogano corsi in lingua. La complementarità dei percorsi e la sinergia tra interventi ormai consolidati, rappresentano un punto di forza a cui si unisce il vantaggio di una autonomia organizzativa delle strutture di riferimento (SIAF e CLA). Ciò ha consentito una gestione efficace e funzionale, unitamente ad una comunicazione coordinata favorita dalla predisposizione di un'unica pagina web dedicata alle iniziative di formazione per il personale docente⁶.

In questo processo il Programma AppI, in particolare l'Azione 1 dedicata agli RTD, rappresenta una sorta di azione "quadro" sia per come è impostata e realizzata (grazie al coordinamento e alla sinergia tra differenti settori di riferimento per la didattica di Ateneo), sia per la specifica finalità. Dal punto di vista organizzativo, AppI non ha, al momento, una specifica struttura di riferimento (come SIAF per DiDel o il CLA per la formazione linguistica), ma è realizzato attraverso una funzione specifica di coordinamento scientifico-organizzativo⁷, che nella fase di avvio ha coinciso con la Delega rettorale alla formazione insegnanti. Tale funzione, oltre ad assicurare la realizzazione delle attività, ha favorito il necessario raccordo con le aree di Ateneo che presiedono la didattica e le risorse umane, sia a livello politico-decisionale (Prorettori e Delegati) sia a livello operativo-amministrativo⁸. Inoltre, come accennato, il programma AppI è stato fin dall'inizio condiviso con il PQA prevedendo anche specifiche attività di formazione curate dal Presidio stesso, sia all'interno dell'Azione 1 che dell'Azione 2. Una particolare integrazione e sinergia si è creata, così, anche con le attività di formazione espressamente promosse dal Presidio per lo sviluppo di capacità del personale nella corretta gestione dei processi di assicurazione della qualità (Fig. 2) attraverso attività seminariali ad hoc, o azioni di accompagnamento alle diverse strutture operative che presiedono i processi di QA.

⁶ <https://www.unifi.it/p11368.html> (30/04/2021).

⁷ Ruolo che chi scrive ricopre a partire dall'ottobre 2017.

⁸ L'area dei Servizi alla Didattica e l'Area delle Risorse Umane hanno offerto un supporto sia per aspetti logistico-organizzativi (gestione aule, segreteria organizzativa) sia per la realizzazione di alcune attività (formazione sulla condizione contrattuale degli RTD, inquadramento dei servizi per la didattica, predisposizione del Vademecum).

Figura 2 – Azioni formative e strutture di riferimento



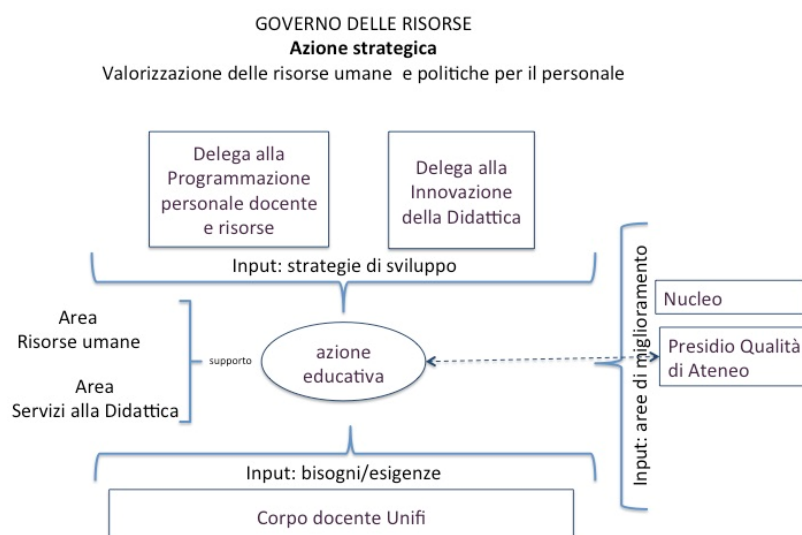
Nei Rapporti relativi al 2018 e al 2020 del Nucleo di Valutazione su “Sistema di Qualità dell’Ateneo e dei Corsi di Studio” le iniziative di formazione sono state, inoltre, menzionate e riconosciute tra le azioni volte a favorire la qualità e l’innovazione della didattica.

Alla fine di questo periodo di progressiva definizione delle attività di formazione per il personale docente, in particolare attraverso Appl, è stato possibile, dunque, definire una rete di collegamento tra livelli e ambiti della *governance* di Ateneo che sono direttamente interessati nel presiedere alla ideazione, pianificazione, gestione e valutazione di azioni di formazione mirate allo sviluppo professionale del personale funzionale alla costruzione di una cultura della qualità (Fig. 3). L’azione di *faculty development* si è configurata come espressione di una strategia di sviluppo funzionale al miglioramento di aree di criticità rilevate, per rispondere ai bisogni formativi che scaturiscono dalle nuove sfide che la didattica universitaria è chiamata ad affrontare. In questo modo si colloca dentro il sistema e ne è espressione.

Indipendentemente dalle strutture che la erogano, appare importante che l’azione educativa di livello micro, ovvero strutturata e intenzionale (che si tratti di corsi, seminari, interventi di mentoring o tutorship o azioni educative incorporate nei processi lavorativi) sia in grado di dare luogo a processi di apprendimento, socializzazione, inculturazione, collegati ad attività di carattere riflessivo, attraverso un *learning design* fortemente contestualizzato, che va oltre la trasmissione di saperi predefiniti e porta a comprendere e a attribuire senso al modo in cui si agisce e si producono innovazioni e trasformazioni all’interno dell’organizzazione (Torlone, 2018). La formazione può diventare,

così, abilitante dei fattori che determinano la qualità educativa degli spazi di lavoro, ovvero il potenziale educativo espresso dalle interazioni, dai contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa che ne garantiscono il funzionamento e si rinnovano in ragione della capacità di ogni organizzazione di evolvere e trasformarsi (Vicari, 2008). Le azioni educative, se fortemente contestualizzate e connesse ai processi organizzativi, contribuiscono a valorizzare il potenziale educativo che caratterizza l'organizzazione universitaria, consentendo una possibile integrazione sinergica tra attività formativa intenzionale e dimensione informale dell'apprendimento generata dalla partecipazione consapevole e responsabile al sistema complessivo della didattica. L'azione di AppI destinata agli RTD neoassunti persegue questo obiettivo. La messa a punto, attualmente in corso, di un sistema di valutazione dell'impatto di AppI al termine del triennio, potrà offrire elementi sull'efficacia del modello formativo ai fini di una successiva riprogettazione delle attività.

Figura 3 –Livelli e aree della governance interessate



Investire sullo sviluppo professionale dei docenti è ormai considerato fondamentale da molti Atenei Italiani (Lotti & Lampugnani, 2020; Perla & Vinci, 2021). Nel *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #nextgenerationitalia*, l'Investimento 3.4 "Didattica e competenze universitarie avanzate" mira a qualificare e innovare, attraverso un insieme di misure, i percorsi universitari prevedendo la creazione di 3 Teaching and Learning Centres (TLC). Ai processi attivati dagli Atenei sembrerebbe aggiungersi, quindi, un'attenzione del

governo centrale. È una attenzione senza dubbio di grande rilievo. Sarà interessante, tuttavia, capire quali sinergie potranno essere attuate per far dialogare istanze centralizzate e un “governo delle risorse”, che nei singoli atenei deve poter essere espressione delle politiche e delle strategie che, nella logica dell’autonomia universitaria, connotano i diversi contesti favorendo la costruzione di quella cultura della qualità intesa come insieme condiviso di valori, norme, artefatti su cui si dovrebbe basare la responsabilità collettiva di tutti i membri di un’istituzione per rispondere alle istanze di responsabilità sociale a cui l’alta formazione è chiamata a rispondere.

Riferimenti bibliografici

- Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management Learning*, 42(4), 439-446.
- Argote, L. (2013). *Organizational Learning. Creating, retaining and transferring knowledge*. New York: Springer.
- Bacci, S., Bertaccini, B. e Petrucci, A. (2020). Beliefs and needs of academic teachers: a latent class analysis. *Statistical Methods e Applications*, 9(3), 597-617, Springer, Società Italiana di Statistica.
- Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B. et al. (2007). *Embedding quality culture in higher education*. Brussels: European University Association.
- Brookfield, S.D. (2009). Self-Directed Learning. In: Maclean, R., Wilson, D. (a cura di), *International Handbook of Education for the Changing World of Work* (2615-2627). Dordrecht: Springer.
- Catelani, M., Formiconi, A.R., Ranieri, M., Pezzati, F., Raffaghelli, J.E. e Bruni, I. (2018). Promuovere l’innovazione didattica e lo sviluppo professionale della docenza universitaria: primi risultati dello sportello e-learning dell’Università di Firenze. In Volungevicene, A., Szűcs, A. (a cura di), *Exploring the Micro, Meso and Macro Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference* (761-770), Genova, 17-20 June.
- Catelani, M., Pezzati, F., Renzini, G. e Gallo, F. (2019). La didattica in e-learning all’Università di Firenze. Il progetto DIDeL. In: Federighi, P., Ranieri, M., Bandini, G. (a cura di), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze* (137-146), Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo G. (2016). Valutazione di sistema per una learning organization. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo. *Pedagogia e vita*, 74, 172-191.
- Del Gobbo, G. (2021). Valutazione di sistema e cultura della qualità: itinerari di ricerca e formazione per le università. *Nuova Secondaria*, 10(XXXVIII), *in press*.
- Del Gobbo, G. e Bruni, P. (2020). Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche. In Lotti, A., Lampugnani, P.A., *Faculty De-*

- velopment in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari (187-204), Genova: GUP Genova University Press.
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in Età Adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis, F.M., Federighi, P. (1976). *Didattica universitaria. Per una università sociale*. Firenze: Cooperativa Editrice Universitaria.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: Tallinn University Press.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, XIII(4), 403-422.
- EUA (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. Brussels: European University Association.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi, P. (2016). L'azione formativa nelle organizzazioni. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 105, 115-133.
- Felisatti, E. e Serbati, A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti, E., Del Gobbo, G., Di Pietro, et al. (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università. QUARC Docente* Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf.
- Fiol, C. M. e Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Kairiša, I. e Lapiņa, I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. In *Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI.
- Larson, J., Jordan, S. S., Lande, M. e Weiner, S. (2020), Supporting Self-Directed Learning in a Project-Based Embedded Systems Design Course. *IEEE Transactions on Education*, 63(2), 88-97.
- Lotti, L. e Lampugnani, P.A. (2020). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP.
- Loukkola, T. e Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University Association.
- McAvinia, C. (2016). *Online Learning and its Users. Lessons for higher education*. Cambridge (USA): Chandos Publishing.
- Perla, L., e Vinci, V. (2021). Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practices Special Issue*.
- Rossi, B. (2012). La riflessione al lavoro. *Reflective Practices*, 1, 5-20.
- Sattler, C. e Sonntag, K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In Meusbürger, P., Heffernan, M. e Suarsana, L. (a cura di). *Geographies of the University. Knowledge and Space* (313-327), vol 12. Springer.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E. et al. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers European Commission Staff*. Working Document SEC (2010) 538.
- Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels: European University Association.
- Torlone, F. (2018). La qualità educativa nei luoghi di lavoro. In Federighi, P. (a cura di.). *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (239-260). Firenze: Firenze University Press.
- Tutko, M. (2019). Quality culture research in higher education – literature review. *Organization and Management*, 136, 619-629.
- Vicari, S. (2008). Conoscenza e impresa. *Sinergie*, 76, 43-66.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it., Milano: Guerini e Associati.
- Whalen, T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4), 43-55.