

BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI / 1297

SOCIOLOGIA



Il testo è disponibile sul sito internet di Carocci editore
nella sezione “PressonLine”

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.twitter.com/caroccieditore



I sociologi e la valutazione dell'università

Dibattiti e prospettive

A cura di
Letteria G. Fassari e Elena Valentini



Carocci editore





Il volume è stato sottoposto a doppio referaggio anonimo.

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Comunicazione
e Ricerca sociale e del Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche
della “Sapienza” Università di Roma.



1^a edizione, dicembre 2019
© copyright 2019 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studio Agostini, Roma

Finito di stampare nel dicembre 2019
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-9952-8

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.



Indice

Introduzione. Il dibattito scientifico sulla valutazione dell'università di <i>Letteria G. Fassari ed Elena Valentini</i>	7
1. Per una cultura della valutazione come strumento di miglioramento e di progresso di un sistema democratico di <i>Nicoletta Stame</i>	47
2. Sviluppi recenti della valutazione dell'istruzione superiore in Europa di <i>Massimiliano Vaira</i>	52
3. Cambiamenti nei sistemi d'istruzione superiore e ruolo della valutazione: le peculiarità dell'università italiana di <i>Roberto Moscati</i>	69
4. Oltre la crisi dell'università. Il corto circuito dei dibattiti sulle criticità e sull'oppressione burocratica di <i>Mario Morcellini</i>	77
5. Le ragioni delle regole per la valutazione dell'università: per un'etica della pratica accademica di <i>Mauro Palumbo e Carlo Pennisi</i>	98
6. Sapere valutativo e politiche pubbliche: l'ingannevole rincorsa al rigore di <i>Dora Gambardella e Rosaria Lumino</i>	117

7. La valutazione tra cultura e adempimento. Per una politica di “rettifica dei nomi”
di *Davide Borrelli* 136
8. L’impatto della valutazione sulle scienze sociali in Italia. Lo strano caso delle discipline aziendali e della sociologia
di *Andrea Bonaccorsi* 145
9. Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi
di *Alessandra Decataldo* 155
10. L’università classificata. Tra tassonomie parziali e riforme provvisorie
di *Andrea Lombardinilo* 171

Introduzione

Il dibattito scientifico sulla valutazione dell'università

di *Letteria G. Fassari ed Elena Valentini**

I

Il processo di valutazione universitario per la sociologia

La raccolta di saggi che presentiamo e questa rassegna critica che la precede hanno l'obiettivo di offrire alla comunità accademica e ai pubblici interessati alcuni esempi dello sguardo della riflessione sociologica sulla valutazione dell'università. Con i diversi limiti di cui si dirà, il tentativo è stato quello di dar conto, in una prospettiva diacronica, delle posizioni teoriche dei sociologi su una pratica complessa per teorie, livelli, ambiti e attori in campo.

Dopo un quarantennio di relativa «quiete e stagnazione» (1945-89) (Merloni, 2004, p. 581), le università, o meglio, le attività che si svolgono al loro interno hanno subito un processo di riforma che ha portato trasformazioni importanti. I primi interventi legislativi negli atenei risalgono agli anni Novanta¹ (Vaira, 2013a; 2013b; Masia, Morcellini, 2009). L'evoluzione è stata lenta negli anni immediatamente successivi e fino ai primi dieci anni del Duemila. In questi due decenni, infatti, si è configurata per lo più come «cerimoniale di facciata» (Vaira, 2013a) con conseguenze limitate. Ha poi subito una repentina accelerazione (*ibid.*) con l'attivazione dell'ANVUR (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca), soprattutto a partire dal 2011. È questo infatti l'anno nel quale l'Agenzia ha iniziato ad operare attivamente, sebbene sia stata istituita nel 2006 (Ribolzi, 2013)². Anche se da sempre avvezze alla valutazione della reputazione scientifica dei singoli, le comunità scientifiche hanno avvertito, nel corso del tempo, gli impatti di quella che può essere

* Letteria G. Fassari è professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la "Sapienza" Università di Roma; Elena Valentini è ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la "Sapienza" Università di Roma. Il saggio è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici. Tuttavia, per finalità di valutazione scientifica, Letteria G. Fassari è responsabile dei PARR. 1 e 3, Elena Valentini del PAR. 2.

1. Si segnala tuttavia che già nel D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 si parla genericamente di valutazione dell'attività scientifica e didattica per associati e ricercatori, pur senza un'indicazione delle specifiche attività valutate (Fontana, Borrelli, Cassella, 2019).

2. Ed è per questo che, come chiariremo meglio più avanti, i saggi raccolti e l'analisi presentata nel PAR. 2 hanno come prevalente focus di attenzione il periodo successivo al 2011.

definita un'innovazione radicale del sistema: sono state introdotte pratiche e "tecnicologie" che hanno mutato il modo di lavorare e soprattutto di progettarlo, renderlo visibile e promuoverlo. Oggi, il sistema, che per decenni è stato descritto come statico e oligarchico (Becker, Trowler, 2001; Clark, 1977), necessita di una nuova rappresentazione pertinente a cogliere i processi reali interni all'università. I contributi scientifici che passiamo in rassegna nel PAR. 2, di cui i saggi qui raccolti sono una testimonianza esemplificativa, sebbene non esaustiva, contribuiscono a questa nuova e necessaria rappresentazione del sistema dal punto vista dei sociologi. Essi tracciano un'immagine magari più complessa, ma certo più prossimale alle attività e al modo di rappresentarle, fornendo anche una contro-narrazione a quella prevalentemente scandalistica e stereotipata presentata dai media.

In una prospettiva reticolare, la valutazione può essere letta come un oggetto che *rotolando* (Latour, 1987) ha prodotto alleati e oppositori, ha aggregato e diviso, reso alcune innovazioni ritualisticamente conformi e altre efficaci. Essa emerge cioè come risultato di una complessa rete di elementi in gioco che ha funzionato con il sostegno e la cooperazione di una serie di alleati, interni o esterni. Il movimento attivato ha prodotto effetti desiderati e aggiustamenti funzionali, ma anche riduzionismi, distorsioni e impatti indesiderati. L'intero processo di cambiamento top-down è stato attraversato da una riflessività lineare dalla quale sono scaturiti per gli attori apprendimenti e dis-apprendimenti che hanno stressato il sistema. Tuttavia, l'idea che la valutazione sia un prodotto esclusivamente esterno al sistema è fuorviante, perché all'ideazione e alla trasformazione delle riforme in *routines* organizzative hanno concorso professionalità che per cultura e competenza sono dentro e fuori l'università. Da un certo punto di vista, la valutazione non è stata solo assorbita, ma prodotta al suo interno, così come dal suo interno sono scaturite le critiche più radicali. Gli orientamenti che ha generato sono l'esito di rappresentazioni concorrenti del fenomeno, giustificate dalla complessità irriducibile dei processi attivati e, come vedremo, anche dalle caratteristiche disciplinari della sociologia.

La valutazione è soprattutto un'attività di ricerca che richiama il metodo e le tecniche delle scienze sociali, in particolare, la comunità dei sociologi si costituisce quindi sia come oggetto sia come soggetto della valutazione. È per questa ragione che i sociologi, sin dagli inizi, hanno non solo tracciato i modelli che l'hanno ispirata, ma allertato sulle distorsioni che la mera aderenza alla logica dell'accountability, senza tenere conto delle dinamiche socioprofessionali specifiche del sistema, avrebbe generato. È stata quindi aperta la cassetta degli attrezzi della professione (Swindler, 1986), per analizzare le attività che si sono prodotte intorno alle pratiche decisionali, implementative, d'impatto delle decisioni assunte ai diversi livelli istituzionali. In una prospettiva culturale, la cassetta degli attrezzi del sociologo è costituita da teorie, metodi, pratiche di ricerca che si collocano all'interno di visioni del mondo o quadri interpretativi che gli individui impiegano in configurazioni variabili per risolvere tipi diversi di problemi.

All'interno della comunità dei sociologi tale cassetta degli attrezzi è particolarmente variegata, si compone cioè di una pluralità di posizioni, di approcci teorici e metodologie differenziate che costituiscono insieme il punto di forza e, in qualche caso per le diatribe interne, di debolezza della nostra comunità. Dal punto di vista storico, Collins (cit. in Santoro, 2012), per esempio, scrive che la sociologia degli anni Settanta si presenta come un campo frammentato. Egli distingue i positivisti, organizzati intorno ad una statistica avanzata, dai microsociologi, il cui orientamento rimanda al costruttivismo sociale, quindi etnometodologi e così via. Oggi, l'iper-specializzazione delle scienze ha prodotto un più marcato frazionamento.

Se leggiamo la comunità in termini di campo scientifico, nell'accezione di Bourdieu (1984; 2003), evidenziando cioè le ragioni delle differenti traiettorie e delle diverse pratiche sociali, troviamo al centro di tutto la dimensione del potere. Ogni posizione, ci dice Bourdieu, comporta degli interessi, materiali e/o simbolici che costituiscono la motivazione, non necessariamente intenzionale, sulla cui base i soggetti agiscono; ma, soprattutto, essa ha implicita una rappresentazione, l'assunzione di un punto di vista specifico. La lotta delle rappresentazioni è, per Bourdieu, uno dei principi di funzionamento della vita sociale perché ha effetti reali. Utilizzando la nozione di campo scientifico, riusciamo a comprendere dinamiche altrimenti incomprensibili. Non ci interessa qui entrare in profondità sulle sedimentate dinamiche di potere presenti nel campo (Santoro, 2011), ma segnalare appunto la presenza di rappresentazioni che – come si potrà notare leggendo i saggi e i percorsi che emergono dalla ricognizione, pur non esaustiva, del dibattito scientifico dei sociologi sulla valutazione (cfr. PAR. 2, *infra*) – producono quadri analitici, obiettivi e soprattutto toni differenziati.

Un ulteriore prezioso contributo nel dar conto delle dinamiche del campo scientifico della nostra disciplina ci viene dal noto schema di Burawoy (2005b; 2007). Incrociando l'obiettivo del sapere sociologico con i pubblici di riferimento – strumentale ed espressivo; pubblico accademico ed extra-academico – Burawoy traccia un prospetto di quattro distinti stili del fare sociologia: *a)* una sociologia accademica (o professionale); *b)* di policy; *c)* critica e *d)* pubblica; quest'ultima caratterizzata dal riferimento ad un pubblico non appartenente all'accademia e a un sapere orientato in modo riflessivo. Le sociologie professionali e politiche sono conoscenze strumentali, che collegano i mezzi a determinati fini. Le sociologie critiche e pubbliche sono conoscenze riflessive orientate al dialogo, le une sui fondamenti di valore della sociologia e le altre sui fondamenti di valore della società. Burawoy rivendica la combinazione di sapere insieme strumentale e riflessivo della sociologia, una concomitanza che è essa stessa variabile, e quindi offre diverse opportunità per interventi pubblici o di policy e/o di critica radicale alle stesse.

Seguendo il ragionamento fin qui svolto, la molteplicità delle posizioni nella sociologia, spesso considerate il suo tallone d'Achille, sono storiche, epistemiche, analitiche, di stile e di scopo ma, come afferma lo stesso Burawoy, non c'è alcuna ragione per intonare il canto del declino e lagnarsi della frammentazione, incoerenza, non cumulatività della sociologia cercando di emulare l'immagine falsa perché presunta

come integra, coerente e cumulativa delle scienze naturali o economiche. Piuttosto, suggerisce lo studioso, occorre valorizzare le potenzialità di un impegno politico di tipo collettivo che sia al tempo stesso di sostegno alla sistematizzazione e agli aggiustamenti di policy³, ma anche vigile sulle retoriche *distali* e contoproducenti rispetto agli obiettivi di utilità sociale interni ed esterni all'università.

La valutazione delle attività universitarie è una questione scientifica e quindi sociale. I meccanismi di valutazione costituiscono la leva di quel cambiamento che si è realizzato con i processi di riforma che hanno investito le università europee e italiane (Capano, Regini, Turri, 2017; Masia, Morcellini, 2009; Martino, Valentini, 2007; Moscati, 2010; 2017; Moscati, Vaira, 2008; Moscati, Regini, Rostan, 2010; Regini, 2009; Trivellato, Triventi, 2015; Vaira, 2013a). In contrasto con il passato, in cui la regolazione poteva essere letta in termini di conformità a un ambiente istituzionale statico, oggi è sempre più stringente e immediato il legame tra processi decisionali istituzionali ai diversi livelli e le pratiche che ne sono investite. La governance è sempre più orientata a pretendere l'apertura della scatola nera delle attività, richiedendo continua visualizzazione del lavoro svolto e orienta le decisioni sulla base di una valutazione micro, meso e macro del lavoro svolto (Vargiu, 2014). Ciò ha favorito un mutamento continuo dei comportamenti accademici. Da questo movimento è scaturita, come mai prima d'ora, una riflessività che ha visto contrapporsi almeno due posizioni: da una parte una sociologia orientata a sostenere il discorso pubblico sulla valutazione e un'altra una posizione critica più orientata a questionare la neutralità delle expertise e anticiparne gli effetti di lungo termine. Siamo portati a credere che comune sia l'analisi delle retoriche, ma divergente la scelta di aderirvi, perché dettata dalle convinzioni su quali siano le priorità per il sistema. Ciò che emerge in termini di apprendimento dal dibattito in corso – sia nel caso si propenda per una logica di tipo incrementale, che trova negli aggiustamenti una soluzione alle distorsioni, sia nel caso si resti nella convinzione che il sistema di valutazione debba essere scardinato e ripensato – è il convergere verso la certezza della specificità della valutazione universitaria. L'università ha una sua irriducibile unicità istituzionale.

Spostando la riflessione sulle implicazioni dell'implementazione, un valido aiuto per continuare a riflettere ci viene da Stame (2016; 2018) che, riprendendo lo schema di MacDonald (1976), distingue una valutazione burocratica, tecnocratica e democra-

3. Secondo Baldissera (2008, p. 119), le «pratiche di attivismo politico-sociologico di base che questo autore caldeggiava potrebbero essere attività socialmente utili, ma non [...] in quanto tali propriamente sociologiche», poiché, a suo parere, Burawoy (2005a) non considera «come prioritari della sociologia i compiti di descrivere aspetti poco conosciuti delle nostre società o di spiegare qualcosa di rilevante per la vita associata», in favore di «un'altra forma di sociologia intenta a denunciare pratiche ed istituzioni valutate negativamente, o a legittimare rivendicazioni di gruppi sociali svantaggiati». Baldissera inoltre, sottolinea che le proposte di Burawoy in termini di «rianimazione, rifondazione o rinnovamento (a seconda dei gusti) della sociologia» siano più adatta alla sociologia nei paesi anglosassoni e meno a quella dell'Italia, «paese in cui la debolezza dei controlli incrociati sui prodotti della ricerca sociologica ha favorito negli ultimi decenni il declino della sua autonomia e autorevolezza» (*ibid.*).

tica. Come ci spiega la studiosa, la prima rimanda a una logica dell'amministrazione che definisce chiusa, in cui il valutatore non ha nessuna autonomia, la seconda fa riferimento a una modalità in cui prevale la tecnica e il metodo sui contenuti delle politiche, la terza, quella che Stame auspica, ha un obiettivo relazionale e di apprendimento. Senza entrare in profondità sulle tre modalità, quello che rileviamo attraverso l'analisi dei saggi proposti è che nel nostro sistema le tre modalità coesistono in un intreccio. La logica neoburocratica (Benadusi, 1997) che permea alcune pratiche è un derivato dello spirito di riforma generale dell'amministrazione, più vicina a un controllo di gestione che a una valutazione come progetto di governo di un sistema. L'iniziale semplificazione si è tradotta in una crescita esponenziale degli adempimenti burocratici, strutturalmente visibile nell'ampliamento delle strutture tecno-amministrative a tutti i livelli del sistema. La modalità tecnocratica ha la medesima origine, ma ha come conseguenza la definizione *on desk* di una sorta di idealtipo cibernetico cui tendere in cui le attività di ricerca, di didattica e di accreditamento scientifico sono interpretate e gestite come processi separati e distinti. La ricaduta qui è sul piano dell'identità professionale, che appare segmentata e molto più orientata a privilegiare la ricerca, dalla cui resa dipende la carriera. Infine, con riferimento alla modalità di valutazione che MacDonald (1976) definisce democratica, possiamo tracciare un bilancio positivo in una particolare accezione che è quello dell'innegabile avvio di una stagione di scambi, riflessioni, dibattiti, reti e collaborazioni. Questa stessa raccolta e, più in generale, la diversificata riflessione scientifica dei sociologi sulla valutazione, come l'intera pubblicistica sull'argomento ne sono un esempio. La valutazione ha costretto la comunità accademica – non solo quella sociologica – a interagire, osservarsi, apprendere e ripensarsi; sono stati attivati luoghi fisici e virtuali, nuovi artefatti, che possiamo anche definire in termini di risorse per l'identità professionale intra e inter disciplinare. In breve la valutazione ci ha reso comunità di pratiche.

La valutazione è comunque un processo di apprendimento continuo che stimola riflessioni e ribellioni. In alcuni casi, le riflessioni condividono il modo in cui è stato pensato il sistema di valutazione e sono più orientate a sostenere l'implementazione delle pratiche che ne scaturiscono e a validarne la metodologia adottata. In altri casi, le riflessioni appaiono molto critiche e mirate a mettere in guardia sugli impatti culturali di una valutazione che finisce per essere esclusivamente procedurale e punitiva. In quest'ottica il sistema di valutazione adottato appare soprattutto slegato dalle pratiche reali dell'università, organizzazioni queste dense di *feeling, thinking e acting* (Bruni, Gherardi, 2007) intrinseci alla studio e alla ricerca. In ogni caso, per tutti noi, quella sulla valutazione resta una discussione necessaria e salutare.

A queste premesse relative ai diversi stili del fare sociologia e, al tempo stesso, ai possibili ruoli della sociologia, si ispirano gli intenti e alcune scelte di questa raccolta di testi sulla valutazione. Sulle scelte torneremo in chiusura di questa introduzione.

Quanto alle finalità, come anticipato, intendiamo proporre alcune linee di riflessione e, al tempo stesso, tracciare alcune specificità del dibattito sociologico sulla valutazione. L'ambizioso obiettivo iniziale di un'antologia di testi in grado, pur senza

la pretesa di presentare in modo esaustivo un dibattito complesso e articolato, di ricostruire e render conto dei principali aspetti della riflessione sociologica sulla valutazione, si è ridimensionato, anche in considerazione dei limiti legati a permessi di ripubblicazione. Limiti per certi versi inevitabili, oltre che comprensibili, tanto più in un progetto che nasce all'insegna dell'*open access*, per raccogliere in un unico "spazio" editoriale aperto – che consideriamo non un luogo di arrivo, ma di partenza, per approfondire i percorsi qui suggeriti – e rendere più facilmente consultabili sia contributi che hanno già questo carattere *open*, sia altri che non lo hanno.

Per mantenere comunque fede agli intenti originari di ricostruzione del dibattito, accanto a una selezione di testi di sociologi già pubblicati su riviste e libri in Italia (cui si aggiunge, per i motivi che vedremo, un unico articolo di uno studioso di un'altra area scientifica), mettiamo a disposizione del lettore questo saggio attraverso il quale tracciamo alcune specificità della riflessione scientifica sociologica, frutto di un'analisi interpretativa non solo dei contributi selezionati, ma anche di una più ampia letteratura della sociologia italiana sulla valutazione negli anni più recenti. Da queste analisi emerge un quadro articolato, di cui rendiamo meglio conto nel PAR. 2, attraverso il quale il lettore è guidato in possibili percorsi di lettura sui cambiamenti legati alle riforme dei processi valutativi, e su processi e oggetti della valutazione dell'università. I lettori a cui ci rivolgiamo sono i diversi attori del sistema universitario, studenti, accademici, personale tecnico amministrativo che si avvicinino per la prima volta al tema della valutazione. Ma anche quanti sono più esperti e hanno maggiore familiarità con le dinamiche qui raccontate, per sensibilità, per interesse scientifico, per il diretto coinvolgimento nei processi gestionali legati alla valutazione o, più semplicemente, perché i processi valutativi, ormai pervasivi, permeano le attività quotidiane di ricerca, didattica e terza missione.

2

Le comunità scientifiche alla prova della valutazione e le specificità della riflessione sociologica

La riflessione sulla valutazione dell'università da parte dei sociologi è parte di un dibattito più ampio e si inserisce in un'attenzione e sensibilità crescenti della comunità accademica (e non) legate anche alla vivacità delle associazioni. Basti citare l'esempio significativo dell'Associazione italiana di valutazione che ha stimolato e alimenta il dibattito con convegni e pubblicistica scientifica, anche attraverso la rivista "RIV - Rassegna italiana di valutazione" e una collana editoriale⁴.

4. Segnaliamo, in questo contesto, il *Libro bianco* pubblicato nel 2013 (Vergani, 2013) che raccolge contributi relativi ai diversi ambiti di policy, tra cui università e ricerca (Reale, Pennisi, 2013). Nel panorama delle riviste che si sono occupate di riformismo universitario e di valutazione, ricor-

Possiamo per certi versi riconoscere proprio all'ANVUR il merito di aver ulteriormente stimolato il dibattito su questi temi in molte comunità scientifiche, anche in quelle che non si occupano di valutazione come territorio specifico di indagine scientifica (Sofia, Valentini, Nemmo, 2018). Ribolzi (2012, p. 84) parla ad esempio della VQR – alla vigilia della partenza del primo esercizio – di «un'opportunità di mettere alla prova i diversi saperi scientifici per produrre conoscenza sulla valutazione».

Il dibattito sulla valutazione è preesistente all'ANVUR, soprattutto in alcuni ambiti. Vi faremo solo brevi accenni in questo paragrafo, coerentemente con la scelta che ha ispirato questo volume di concentrare l'attenzione sugli ultimi anni di esercizio effettivo dell'ANVUR. Ciò, come chiariremo più avanti, non certo per una sorta di "idolatria" del nuovismo. La riflessione scientifica sulla valutazione *tout court* e dell'università ha solide basi nei decenni che precedono l'ANVUR. Molte posizioni e linee di analisi teorica ed empirica non si spiegherebbero se non alla luce della tradizione preesistente. Ma sceglieremo in questo volume di puntare l'attenzione sulle caratteristiche che il dibattito scientifico ha assunto a seguito delle vivaci reazioni alle attività dell'Agenzia di valutazione, dalle posizioni più integrate e di condivisione dei principi ispiratori o delle modalità attuative delle più recenti riforme della valutazione, fino a quelle più critiche. Vediamo nelle linee generali alcuni esempi.

In ambito economico diversi autori rappresentano un punto di riferimento negli studi sulla valutazione dell'università. Tra questi, nell'area dell'Economia aziendale, Rebora (2011; 2013) e Turri (2015)⁵ focalizzano l'attenzione su diversi aspetti, tra i quali il ruolo giocato dai paradigmi del *New Public Management* e del Neoistituzionalismo nell'analisi delle policy. Il tema della valutazione è affrontato dagli economisti anche nella chiave della "questione meridionale" (Viesti, 2016; 2018): i processi di valutazione vengono letti in una prospettiva definita punitiva più che premiale, che tende ad accentuare i divari tra atenei a livello territoriale. Il tema – che, come vedremo, è affrontato anche dai sociologi – è presente anche in altri ambiti disciplinari (cfr., ad esempio, Fiorentino, 2015). Tra i contributi di economisti, ricordiamo inoltre Magris (2012). Un altro filone degli studi economici, soprattutto in Economia politica, riguarda l'impiego degli indicatori bibliometrici e la valutazione della ricerca, con posizioni diversificate (cfr., tra gli altri, Baccini, 2010; Baccini, De Nicolao, Petrovich, 2019; Checchi, 2013; 2016; Checchi *et. al.*, 2019).

Anche gli statistici si occupano dell'uso della bibliometria, come pure di valutazione della didattica (Bertaccini, 2015), con diversi esempi di collaborazioni con studiosi appartenenti ad altre discipline, tra cui quelle sociologiche (si veda, ad esempio, Biolcati Rinaldi, Molteni, Salini, 2018), o economiche (rinviamo, a livello esemplificativo, a Florio, Galimberti, Salini, 2012). Nell'area statistica segnaliamo il ruolo

diamo anche "Universitas. Studi e documentazione di vita universitaria", rivista della Fondazione RUI (Residenze universitarie internazionali), diretta da Pier Giovanni Palla (2007).

5. Rinviamo anche a Rebora, Turri (2011; 2012; 2013) per il dibattito più recente e a Minelli, Turri, Rebora (2002) come esemplificazione della tradizione di riflessione su questi temi.

decisivo svolto da Andrea Cammelli anche attraverso le analisi del Consorzio Alma-Laurea, da lui diretto dal 1994 al 2015, che rappresentano uno strumento conoscitivo indispensabile per il monitoraggio delle riforme universitarie. Anche studiosi di altri settori scientifici riflettono su potenzialità e limiti degli indicatori bibliometrici (tra gli altri, cfr. Banfi, De Nicolao, 2013).

Vivace è il dibattito anche nell'area filosofica (tra gli altri, La Rocca, 2013; Pinto, 2012; 2013; Semplici, 2013; Valenza, 2013; Fabris, 2013), nell'ambito della quale parleremo più avanti dei due numeri monografici delle riviste "Paradoxa" e "aut aut" dedicati alla valutazione, e di un focus della rivista "Notizie di Politeia".

Nell'area pedagogica sono centrali le riflessioni sulla valutazione della didattica: tra i diversi filoni tematici, segnaliamo quello relativo alla valutazione delle pratiche educative e degli apprendimenti (tra le riflessioni più recenti, si vedano Felisatti, 2019 e, più in generale, il numero monografico della rivista "Giornale italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research", numero speciale, maggio 2019, curato da Grion *et al.*, 2019); e il filone più focalizzato sull'analisi delle politiche riformiste (Corsini, Zanazzi, 2015; Corsini, 2018; Luzzatto, Mangano, 2016) e delle attività dell'ANVUR (Binetti, Cinque, 2015).

Nell'area umanistica, altri esempi di riflessione sulle conseguenze della valutazione in questo ambito, sono Bertoni (2016) e Biagetti (2018).

Non mancano poi contributi di studiosi di altre discipline in relazione a un impegno scientifico legato ai temi della politica universitaria e della ricerca o a incarichi istituzionali (nell'ambito dell'ANVUR, del CUN, della CRUI o della governance dei propri atenei) che li hanno portati a confrontarsi con il tema della valutazione. Pensiamo a esempi nel campo della Fisica, pur nella diversità di approcci a queste tematiche (Sylos Labini, 2013; Sylos Labini, Zapperi, 2010; Rossi, 2012; 2015), della Statistica, di cui abbiamo già detto (Petrucci, 2014), dell'Ingegneria (De Nicolao, 2014; Bonaccorsi, 2015) e delle scienze della vita (Zara, Stefani, 2017)⁶. Come pure avviene da parte di giuristi (Banfi, 2014; Barbatì, 2012; Calvano, 2015; Cassese, 2013; Marra, 2014, ma anche Mauro, 2018 e Militello, 2016) e in area umanistica (Banfi, Franzini, Galimberti, 2014; Franzini, 2015; Graziosi, 2012). Per l'attenzione alla valutazione delle università telematiche, segnaliamo inoltre Tosi (2017).

Rispetto alla riflessione scientifica di studiosi interessati ai temi della politica universitaria e della ricerca anche indipendentemente dai, oltre che in relazione ai propri interessi scientifici, segnaliamo lo stimolo al dibattito promosso da ROARS⁷, diventato poi anche rivista on line⁸. Il sito nasce nel 2011, con l'idea di «costruire un network

6. Di Emanuela Stefani, direttore della CRUI-Conferenza dei rettori delle università italiane, qui ricordata per uno dei suoi contributi con Vincenzo Zara, segnaliamo anche Stefani (2006).

7. Nel 2013 è stata fondata l'Associazione ROARS (Return on Academic ReSearch), intestataria del sito, da Alberto Baccini, Antonio Banfi, Francesco Coniglione, Giuseppe De Nicolao, Mario Ricciardi, Francesco Sylos Labini, Vito Velluzzi.

8. Un'altra iniziativa editoriale che si inserisce nel dibattito pubblico sulla valutazione dell'università è rappresentata da due numeri dei "Quaderni di Articolo 33": *La valutazione oltre l'ideologia*,

di soggetti che lavorano nell'università e nella ricerca» e a partire dalla convinzione che «fosse utile conoscersi e mescolare le esperienze di persone appartenenti alle più diverse aree e settori, superando gli steccati disciplinari che negli ultimi decenni hanno contribuito non poco a indebolire la voce di chi ha a cuore il sistema della ricerca nazionale» (ROARS, 2011).

Non manchiamo infine di ricordare alcuni contributi nell'area politico-sociale, cui le scienze sociali e, al loro interno, la sociologia appartengono (tra gli altri, Capano, 2011; Arizenzo, Grassi, 2017; Regonini, 2013a; 2013b), che mostrano una forte sensibilità per la lettura del contesto politico-istituzionale delle riforme, anche in prospettive di analisi delle politiche pubbliche (parleremo più avanti della riflessione in termini di policy da parte dei sociologi).

Un altro aspetto degno di rilievo è il contributo al dibattito scientifico sui temi della valutazione, soprattutto della ricerca, che viene dal personale non docente (tra gli altri, Galimberti, 2012; Cassella, 2014) e degli enti di ricerca. Segnaliamo in particolare i saggi di Reale (tra questi, Reale, 2008), anche in collaborazione con altri ricercatori del CNR-Consiglio nazionale delle ricerche (Reale, Marini, 2013), con sociologi (Reale, Pennisi, 2013) e con studiosi di altre discipline (tra i più recenti, Abramo, D'Angelo, Reale, 2019).

Questa rapida e non certo esaustiva rassegna di contributi in altre aree scientifiche già evidenzia un limite intrinseco alla scelta di focalizzarci, in questo volume, sui sociologi. Il tema valutazione testimonia che numerosi territori del sapere trovano, oggi ancor più che in passato, ricchezza nella contaminazione delle discipline. È dunque difficile, oltre che per certi versi controproducente, delineare filoni riconducibili a ciascuna area scientifico-disciplinare. Per non parlare poi delle varietà interne a ciascuna di esse. La ricchezza del pensiero e del dibattito scientifici è anzitutto nell'interdisciplinarietà e la riflessione sulla valutazione ne è una tangibile testimonianza. Quello che Gambardella e Lumino riferiscono al sapere valutativo – ossia «la necessità di una maggiore contaminazione disciplinare tra i diversi mondi del sapere valutativo, provando a connettere più fortemente le numerose discipline in grado di contribuire allo sviluppo di una riflessione matura sulla valutazione» (2015, pp. 546-7) – dovrebbe valere per altri ambiti e aspetti della valutazione nelle università, come del resto sta già avvenendo.

Ulteriore prova del carattere interdisciplinare che caratterizza il dibattito scientifico sulla valutazione sono i numerosi numeri monografici o sezioni monografiche

Quaderno 2, Supplemento al numero 9-10, settembre ottobre 2017 di “Articolo 33” (con interventi di Alessandro Arizenzo, Alberto Baccini, Valeria Fedeli, Francesco Sinopoli, Vincenzo Zara); e *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello*, Quaderno 3, Supplemento al numero 1-2, gennaio-febbraio 2018 di “Articolo 33” (con interventi, oltre quelli citati in questo saggio, e oltre il contributo di Borrelli qui ripubblicato, CAP. 7, di Renato Comanducci, Alberto Silvani, Fabio Matarazzo, Paolo Rossi, Paola Galimberti, Stefano Ciccone, Francesco Sinopoli); la rivista “articolo 33” è diretta da Ermanno Detti (direttore responsabile) e da Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari.

che riviste sociologiche e non hanno dedicato alla valutazione dell'università o al riformismo universitario. Tra le riviste non sociologiche, che hanno però spesso ospitato contributi di sociologi o dalla forte caratterizzazione interdisciplinare – limitandoci agli ultimi anni⁹ – segnaliamo nel 2013 le riviste di area filosofica “Paradoxa”¹⁰ con il numero *Valutare o perire. L'Università sul mercato*, curato da Pierluigi Valenza (2013) e “aut aut”¹¹ con il numero *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, curato dal sociologo Dal Lago (2013)¹². Inoltre, nel 2016, la rivista “Notizie di Politeia”¹³ intitola un forum a *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali, economiche e giuridiche*, curato da Regini (2016).

Venendo alle riviste sociologiche, nel 2012 “RIV - Rassegna italiana di valutazione” dedica una special issue alla valutazione della ricerca, curata da Florio, Galimberti, Salini (2012); nel 2013 vengono pubblicati su questi temi un numero monografico di “Sociologia e ricerca sociale”¹⁴, a cura di Bonolis e Campelli (2013) e di “Scuola democratica”¹⁵.

Nel 2015 “Sociologia e politiche sociali”¹⁶ intitola alla valutazione la sezione monografica del numero 2, a cura di Colozzi (2015), *La valutazione della ricerca sociologica: analisi delle criticità e indicazioni di percorso*.

Nel 2017 “Quaderni di sociologia”¹⁷ dedica una sezione monografica al tema dell'educazione (Baldissera, Cornali, 2017), ricordando, in quella sede, le analisi sui temi dell'istruzione cui la rivista ha dedicato numeri o sezioni monografiche negli ultimi 25 anni, oltre a singoli articoli¹⁸. È dello stesso anno il numero di “RIV - Rassegna italiana di valutazione”, curato da Mazzeo Rinaldi e Giuffrida (2017), sui *Big data e*

9. Anche in un passato pre-ANVUR non sono mancati contributi rilevanti da parte delle riviste scientifiche.

10. La rivista è diretta da Laura Paoletti.

11. La rivista è diretta da Pier Aldo Rovatti.

12. Il numero monografico è nato con l'intento di avviare «una riflessione – filosofica in senso ampio – sul senso della cultura della valutazione della ricerca e in generale dell'università» anche a partire dal presupposto secondo il quale «nel bene e nel male, l'idea moderna di università nasce con Kant» e dunque «questo è il minimo che una rivista di filosofia possa fare per uno dei suoi padri fondatori» (Dal Lago, 2013, p. 13).

13. La rivista è diretta da Emilio D'Orazio.

14. La rivista è diretta da Enzo Campelli.

15. Ci riferiamo alla special issue *Education, occupazione e crescita*, curata da Checchi (numero 2, maggio-agosto 2013) nella quale segnaliamo le sezioni “L'università tra riforme e valutazione” e “Osservatorio internazionale sull'education”. Nell'ambito di questa sezione è presente il saggio di Vaira (2013b) ripubblicato in questo volume (CAP. 2). La rivista, diretta da Luciano Benadusi e Assunta Viteritti, ha inoltre dedicato un'altra special issue alla valutazione (in questo caso della scuola), *Valutazione e miglioramento nei processi educativi*, a cura di Barone e Serpieri (numero 2, maggio-agosto 2016).

16. La rivista è diretta da Riccardo Prandini.

17. La rivista è diretta da Paolo Ceri e Paola Borgna.

18. Come ricordano i curatori della sezione monografica (Baldissera, Cornali, 2017), la rivista ha dedicato alla scuola e all'università i seguenti approfondimenti: *Scuola ed esclusione sociale* (5, 1993); *Le politiche dell'educazione nell'epoca della globalizzazione* (15, 1997); *I rom nella scuola italiana* (36, 2004); *L'università valutata* (35, 2004); *La disaffezione verso gli studi scientifici* (38, 2005);

la ricerca valutativa. Non è presente un focus specifico sulla valutazione dell'università, ma il tema dei big data sta assumendo una crescente rilevanza anche nel campo valutativo, ad esempio in relazione al dibattito metodologico sulla bibliometria, di cui diremo più avanti.

Un contributo specifico sulla valutazione dell'università arriva più recentemente, nel 2018, da “Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale”¹⁹, nel quale è presente l'articolo di Decataldo (2018) ripubblicato in questo volume (CAP. 9).

Pur ribadendo l'arricchimento che deriva dalle contaminazioni con altre discipline, rispetto a un'ampia letteratura scientifica, caratterizzata da approcci disciplinari diversi, quali sono alcune specificità della riflessione sociologica in Italia? Non esiste una sociologia, ma tante sociologie, come ricorda Baldissera (2017)²⁰. Non mancano poi differenze e specificità interne, legate anche ai diversi settori scientifico-disciplinari sociologici: Sociologia generale e dei processi culturali e comunicativi (all'interno delle quali rientrano, tra le altre, la Sociologia dell'educazione e la Sociologia della conoscenza, entrambe molto attente alla valutazione dell'università e del sapere scientifico), Sociologia dei processi economici e del lavoro, sociologia dei fenomeni politici, fino a quella giuridica, della devianza e mutamento. Non ci soffermiamo tuttavia in questa sede su differenze e specificità di temi e approcci all'interno dei diversi settori.

Fatte queste doverose avvertenze, sono rintracciabili alcune caratteristiche peculiari della riflessione sociologica, sia in termini di temi e linee del dibattito, che in termini di approccio su alcuni temi rispetto ai quali anche altri ambiti disciplinari, come anticipato, mostrano forte sensibilità.

Proviamo a enuclearle per finalità espositive, chiarendo sin d'ora che più spesso si intrecciano. Nel richiamare le specificità del dibattito accenneremo solo ad alcuni aspetti salienti, rinviano, per gli opportuni approfondimenti, alle segnalazioni bibliografiche di volta in volta proposte.

Anzitutto, come mostrano alcuni contributi presenti in questa raccolta (Vaira, 2013b; Moscati, 2017), i sociologi hanno una forte sensibilità per *l'analisi politico-istituzionale dei processi di valutazione* e, più in generale, per *l'analisi del contesto delle riforme e della crisi dell'università* in cui si “dispiega” la valutazione (Fassari, 2004; 2012; Masia, Morcellini, 2009; Morcellini, 2014a; 2014b; 2015; Moscati, 2012; 2017; Marra, Moscati, 2018; Regini, 2009; Moscati, Regini, Rostan, 2010; Trivellato, Triventi, 2015). A questa dimensione si lega la spiccata attenzione al *contesto socioculturale* e all'*analisi delle dinamiche sociali* in cui la valutazione si inserisce e sulle quali incide.

La scuola italiana all'epoca della crisi (61, 2013); *Rappresentazioni dell'istruzione e del merito scolastico* (64, 2014); *Studenti 2.0* (69, 2015).

19. Si tratta del numero monografico *La “grande trasformazione” dell'università*, curato da Davide Borrelli e Marialuisa Stazio (numero 1). La rivista è diretta da Paolo De Nardis e Roberta Iannone.

20. Il richiamo di Baldissera è a Boudon (2002); Esser (1993); Goldthorpe (2015), Schluchter (1987).

Sono dimensioni strettamente connesse e non isolabili né sul piano teorico, né nelle forme e modalità con cui sono affrontate da diversi studiosi. Proviamo però a trattarle ordinatamente.

Una delle direttive lungo le quali si dispiega una lettura in termini di policy come quella proposta, tra gli altri, da Vaira (2013a; 2013b) e Moscati (2017), riguarda il triangolo “autonomia-responsabilità (accountability)-valutazione”, come nodo al centro dei principali cambiamenti che hanno interessato le istituzioni universitarie negli ultimi anni (sul rapporto tra autonomia e valutazione si rinvia anche alle riflessioni di Ribolzi, 2012; 2013). Ad essa si collega la riflessione sugli obiettivi esplicativi delle recenti riforme sulla valutazione che, come riassunto da Vaira (2013a), sono responsabilizzare le università rispetto allo Stato e alla società civile a fronte della crescente autonomia, promuovere la competizione tra gli atenei, che a sua volta stimoli efficacia ed efficienza, e razionalizzare la spesa pubblica²¹. Torneremo più avanti sulla questione degli obiettivi, per un accenno a quelli impliciti individuati da letture molto critiche ispirate alla interpretazione dei processi valutativi in termine di riproduzione di logiche di potere.

Continuando il ragionamento sul triangolo autonomia-responsabilità-valutazione, in numerosi contributi, emerge che le legittime richieste di accountability sono piegate alla logica del «quasi mercato»²² e a derive dirigistiche, che nei fatti mettono in discussione quell’autonomia che vorrebbero bilanciare (si veda, ad esempio, la riflessione sull’indebolimento dell’autonomia nel quadro del rapporto tra valutazione e politiche riformiste in Morcellini, 2013; Morcellini, Valentini, 2018; Palumbo, Pennisi, 2014).

Un altro aspetto della riflessione sulle policy riguarda le due condizioni che completano la comprensione dei processi valutativi rispetto al contesto politico-istituzionale (Vaira, 2013a): le correnti neoliberiste e del *New Public Management* (Gunter *et al.*, 2016), che sono proprio alla base della logica del quasi mercato appena richiamata; e la crescente sfiducia e delegittimazione verso le istituzioni formative – favorita anche da campagne di stampa denigratorie (Morcellini, 2013) – che giustifica la necessità di un maggior controllo sul loro operato (Vaira, 2013a, richiama Trow, 1996). Diversi saggi di sociologi, in linea con la più ampia produzione scientifica sul tema della valutazione, non solo universitaria²³, ne inquadrano origini ed evoluzione rispetto ai pro-

21. Alla riflessione sugli obiettivi esplicativi, si affianca, e con essa talora si intreccia, quella sugli obiettivi impliciti, di cui diremo più avanti, poiché legata a un’altra specificità delle letture sociologiche, quella relativa alla valutazione come espressione di dinamiche di potere. Inoltre, la riflessione sociologica sulle finalità delle riforme sulla valutazione che hanno interessato l’Italia, come altri paesi, non può essere disgiunta da una riflessione di carattere più generale sulle finalità della valutazione (Stame, 2016; 2018).

22. Sul tema del «quasi mercato» nelle politiche educative e nei processi di cambiamento nei diversi sistemi educativi europei, rinviamo a Giancola (2015).

23. Abbiamo intenzionalmente “trascurato” in questa rassegna contributi e special issue di riviste scientifiche specificatamente dedicati alla valutazione della scuola.

cessi di riforma che hanno interessato la pubblica amministrazione in Italia, e ancor prima altri paesi europei ed extraeuropei²⁴.

Un altro tema esplorato negli studi sociologici, ma anche in altri ambiti, come quello giuridico e politico-sociale più generale, riguarda il *rapporto tra attori e ruoli istituzionali e l'equilibrio tra poteri nei processi decisionali e nell'esercizio delle attività di valutazione*. Su questo intervengono ad esempio Morcellini (2014a; 2014b), Marra, Moscati (2018) e Fontana, Borrelli, Cassella (2019), rivendicando il ruolo di indirizzo politico in carico al MIUR. Questi contributi si muovono entro quadri e attraverso argomentazioni parzialmente diversi (più orientati ad analizzare il contesto politico, anche con analisi di tipo giuridico-amministrativo, o più ispirati a una dimensione organizzativa), così come differente è il taglio, di riflessione teorica nei saggi, e di messa alla prova della dimensione teorica attraverso indagini empiriche nell'articolo di Fontana, Borrelli e Cassella (2019).

Morcellini (2014a; 2014b) inserisce l'analisi del rapporto tra gli attori e dell'equilibrio tra poteri nel contesto più generale delle dimensioni della crisi dell'università e degli eccessi di burocratizzazione. Lo studioso pone il problema anche in termini di «clima culturale» e parla di una «ricalcificazione al ribasso dell'idea di cultura e di università» (2014b, p. 28). Per comprendere meglio il contesto di queste considerazioni, è utile ricordare che Morcellini, in altri contributi, analizza il problema della qualità (soprattutto della didattica) in relazione alla riflessione sull'idea di università e sulle funzioni sociali dell'istituzione accademica (Morcellini, 2009), anche come punto di partenza per definire le policy del sistema e i rapporti tra attori e poteri.

Moscati, insieme al giurista Marra (del valore delle collaborazioni interdisciplinari abbiamo già detto), parte da una riflessione sul rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano, giungendo alla conclusione che

lo sviluppo dei processi di transizione che interessano l'università richieda, oggi più di ieri, una guida politica capace di sostenere e indirizzare il cambiamento. In prospettiva, quindi, il punto da cui ripartire è innanzitutto un ripensamento del centro del sistema e una ridefinizione dei ruoli che spettano, rispettivamente, al decisore politico e all'agenzia di valutazione (Marra, Moscati, 2018, p. 654).

24. Rinviamo in particolare alla sezione monografica del numero 53-54, 2012 di "RIV - Rassegna italiana di valutazione", curato da Nicoletta Stame e Giovanni Urbani (2012), con contributi di sociologi e studiosi di altre discipline, che inquadra le iniziative di valutazione rispetto all'evoluzione delle riforme della PA e riflette sulle conseguenze. La riflessione non è focalizzata esclusivamente sull'università, ma offre spunti utili a comprendere l'effetto delle riforme anche nel contesto accademico italiano. In particolare, l'articolo di Pollit (2012), nel concludere che il successo delle politiche valutative varia a seconda delle complesse configurazioni dei contesti nazionali, offre un inquadramento utile per analizzare la situazione italiana, nella quale «le politiche di contenimento della spesa pubblica si inseriscono su un originario sistema politico accentrativo che fatica a evolvere nel senso indicato dalle riforme del NPM» (Stame, Urbani, 2012, p. 6). Questo tema della "ri-centralizzazione" viene affrontato anche in altri contributi ospitati dalla sezione monografica.

Fontana, Borrelli, Cassella si muovono entro un quadro di riflessione sui rapporti tra i meccanismi valutativi messi in campo dall'ANVUR e il mutamento organizzativo e istituzionale che si sta verificando nell'università italiana. Secondo gli studiosi

il parossismo della valutazione cui stiamo assistendo in questi anni è diventato il “velo di Maya” tecnocratico che impedisce di cogliere la realtà della condizione universitaria e di concepire politiche in grado di dare una risposta efficace ai suoi problemi. [...] a chi la idealizza come un mito salvifico così come a chi la teme come un tabù totalitario, sfugge sostanzialmente che alla valutazione non può in ogni caso essere demandato il compito delle decisioni di ultima istanza circa le scelte strategiche relative alle policy universitarie. [...] decisioni che gli organi di governo sembrano rinviare *sine die* (2019, p. 48).

La valutazione delle policy trova inoltre espressione in un filone di studi empirici basato sulle *analisi longitudinali delle carriere degli studenti* lette e interrogate per individuare le conseguenze delle politiche di riforma con particolare riferimento a quelle degli ordinamenti didattici (Fasanella, Benvenuto, Salerni, 2010; Decataldo, Fasanella, 2011; Decataldo, Benvenuto, Fasanella, 2012).

Un’ulteriore direttrice che ci preme segnalare rispetto all’attenzione alla dimensione contestuale e alle letture dei processi valutativi nella chiave delle policy, in una prospettiva sociologica, riguarda i *divari tra atenei a livello territoriale*, tema già esplo- rato in altri ambiti. La specificità della lettura sociologica è rinvenibile ad esempio nel saggio di Moscati (2017), ripubblicato in questo volume (CAP. 3). Lo studioso riflette sull’apertura all’esterno dell’università e sul suo ruolo nei territori, prefigurando la possibile conseguenza del *divide* tra gli atenei presenti nei territori più dinamici dal punto di vista economico (tendenzialmente quelli del Nord Italia) e le università invece collocate in contesti più “statici”, ossia nel Meridione. L’universalismo, che dovrebbe essere garantito e incarnato dal ruolo istituzionale dell’accademia, viene indebolito dagli effetti delle azioni politiche – che assumono la veste di una sorta di “contronarrazione” – poiché i processi valutativi rischiano di incidere sulla riproduzione o sull’aumento dei divari e delle disuguaglianze (Lombardinilo, 2014b; Morcellini, 2014a; 2014b; Grisorio, Pavolini, Prota, 2017).

Anche Pitzalis mette in guardia rispetto a pericolose derive di riproduzione di disuguaglianze: «se la valutazione viene applicata ad “oggetti” differenti, il mancato riconoscimento di questa differenza può produrre una distribuzione differenziale delle risorse materiali e simboliche (prestigio) aumentando così il divario tra le istituzioni» (2012, p. 23).

Veniamo alle *analisi orientate a cogliere i legami tra processi di valutazione e contesto socioculturale* strettamente correlate, soprattutto in alcuni contributi, alle analisi sul contesto politico-istituzionale. Come sottolineano Chessa e Vargiu:

è esperienza comune che le questioni legate alla valutazione vengano affrontate da un punto di vista preminentemente tecnico. [...] il ragionamento tecnico, pur necessario, non [può] pre-

scindere da un’analisi del contesto socioculturale in cui prende forma, in ragione del fatto che quest’ultimo ne condiziona tanto i contenuti che le forme (2011, p. 4)²⁵.

È tautologico, oltre che scontato, individuare nell’attenzione alle dinamiche sociali una specificità degli studi sociologici sulla valutazione. È allora di interesse ragionare sulle direttive lungo le quali si manifesta.

Una lettura che tiene insieme il piano dell’analisi delle dinamiche sociali e quello del contesto socioculturale è rintracciabile in diversi contributi che mostrano una forte sensibilità per le dinamiche di processo di cui tener conto nelle attività valutative.

Palumbo e Pennisi (2015) portano l’attenzione sul carattere processuale dell’attività scientifica – e riflettendo sulla dimensione istituzionale dell’università – richiamano l’inscindibilità semantica del prodotto e del processo, messa in discussione dalle procedure di valutazione dei prodotti scientifici. I due studiosi si riferiscono al rapporto tra “prodotto” (inteso come oggetto di valutazione della qualità della ricerca) e “processo” nei termini del rapporto tra “parte” e “tutto” in una sineddoche,

come quando usiamo vela per dire barca, Parigi per dire Francia. [...] Tuttavia, per chi è immerso nel “tutto” a cui rinvia la sineddoche, la “parte” deve essere riconoscibile in modo utile ad incidere sul processo di qualità. Viene meno altrimenti qualsiasi attesa di miglioramento si attribuisca alla valutazione. Quando invece è definita in vista di una sua astratta classificazione ed “estratta” dal processo, la “parte” resta certamente “prodotto”, sulla cui internazionalizzazione, rilevanza ed impatto, si può discettare all’infinito, ma cessa di essere di ricerca scientifica in senso stretto, ossia una componente, di validità temporanea, di un processo (cognitivo, riflessivo, sperimentale, ermeneutico, filosofico, analitico) entro il quale e soltanto in relazione al quale, assume il senso di “lavoro scientifico” (ivi, pp. 74-5).

Questo vale anche per la didattica (Decataldo, Fiore, 2018; Lombardinilo, 2017). Gli stessi studiosi, anche in altri contributi, sottolineano che le attività dei docenti non possono essere valutate in modo astratto e indipendente dal contesto in cui prendono forma, dalle missioni e dalle regole che caratterizzano tale contesto, sul piano giuridico-istituzionale, sociale e politico, e culturale. Un altro aspetto che coglie il valore della dimensione istituzionale e processuale riguarda l’impossibilità di valutare diversi livelli separandoli. È un richiamo a una considerazione – anche nelle attività di valutazione – dell’università in una logica istituzionale (e qui torniamo a una delle specificità delle letture sociologiche prima richiamata) tenendo insieme il livello micro (individuale), meso (riferito a dipartimenti, facoltà e corsi di laurea) e macro (l’ateneo nella sua unicità e nel rapporto con la società) (Palumbo, Pennisi, 2011).

25. Chessa e Vargiu ricordano in proposito gli studi di Palumbo (in particolare Palumbo, 2001) e di Bezzi (2001; 2010). Quest’ultimo è stato tra gli ideatori e i promotori dell’Associazione italiana di valutazione (attualmente presieduta da Erica Melloni) e fondatore di “RIV - Rassegna italiana di valutazione”, rivista attualmente diretta da Mita Marra (2015; 2017; 2019).

Questa unità della considerazione dei processi valutativi si estende alle tre mission, didattica, ricerca e terza missione, per la valutazione delle quali analogamente sarebbe auspicabile un approccio più spiccatamente olistico (Decataldo, 2018).

Palumbo anche più recentemente richiama l'attenzione sull'impossibilità di scindere la riflessione sulla valutazione (e in particolare sulle modalità e sugli effetti), dal dibattito sulla e sulle mission, introducendo peraltro un elemento di riflessione interessante e poco esplorato in letteratura relativo al raccordo, anche nella valutazione, tra la componente tecnico-amministrativa e quella professionale:

poiché sono le organizzazioni che producono i risultati, la separazione tra le valutazioni delle performance dei singoli e quella delle strutture riproduce la debolezza attuale degli atenei e la loro difficoltà a darsi e a perseguire delle strategie credibili. Le performance della componente tecnico-amministrativa sono infatti valutate secondo una logica brunettiana²⁶ e i "prodotti" della componente docente secondo una logica darwiniana, come se fossero due mondi separati. Questo non porta molto lontano e difficilmente produce miglioramenti in un sistema sempre più esposto alla concorrenza internazionale (Palumbo, 2018, p. 61).

Sul rapporto e sull'equilibrio tra le mission dell'università rispetto alla valutazione riflette anche Benadusi (2012), nei termini di come evitare che essa introduca squilibri tra le diverse funzioni dell'università, oltre che tra università ed enti di ricerca.

Un'ulteriore direttrice dell'analisi sociologica in queste prospettive "contestuali" (sia politico-istituzionali, sia socioculturali) riguarda la riflessione sul contesto valutativo rispetto alle finalità (di cui abbiamo solo in parte detto, parlando delle finalità esplicite delle recenti riforme sulla valutazione), alle funzioni, agli oggetti, e agli attori e ai destinatari della valutazione (Fornari, Pompili, 2008; Palumbo, 2009; 2018; Palumbo, Pennisi, 2011; 2015; Ribolzi, 2013; Stame, 2016; Vargiu, 2014). Rinviamo ai contributi appena citati per una sistematica trattazione di questi aspetti, è utile soffermare brevemente l'attenzione – nella prospettiva che stiamo tracciando di individuare alcune direttive nelle quali si manifesta l'analisi delle dinamiche sociali nei processi valutativi – sulle riflessioni di Stame (2016) e Palumbo (2018).

La prima, aggiornando la cronologia tracciata in suoi studi precedenti (1998; 2001) sugli approcci alla valutazione, propone una tipologia per ricondurre i tanti modelli presenti in letteratura (per una loro presentazione, continuiamo a rinviare a Stame, 2016) ad alcune famiglie principali che la studiosa definisce approcci: "positivista-sperimentale", "pragmatista-della qualità" e "costruttivista-del processo sociale". «Ognuno di questi approcci principali costituisce un modo particolare di assolvere

²⁶ Si tratta della logica «secondo la quale esiste comunque un cospicuo numero di "lavativi", in tutto il pubblico impiego e quindi anche nell'università, che si aggira attorno al 25% e che assume la stessa consistenza in tutti gli ambiti, dunque una certa punitività dei provvedimenti è giustificata dal fatto che una parte dei docenti (dei dipartimenti, degli atenei?) sia sicuramente "da buttare" e comunque da punire» (Palumbo, 2018, p. 60).

alla funzione di valutare» (ivi, p. 28)²⁷. Soffermiamoci sul terzo approccio, nel quale rientrano modelli che riconoscono il ruolo del contesto e degli attori nel modificare gli esiti di un programma valutativo e, dunque, promuovono una valutazione partecipata e basata sul coinvolgimento dei soggetti interessati.

L'approccio costruttivista è finalizzato ad un uso “conoscitivo” della valutazione, sia nel senso che esso tende a comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, a definire i problemi, a chiarire ciò che si può ottenere coi programmi; sia nel senso del potenziamento delle capacità dei beneficiari di utilizzare il programma per meglio gestire le proprie attività e favorire un processo di apprendimento (ivi, p. 40).

Si tratta di un orientamento a leggere la valutazione a partire dalle relazioni sociali tra gli attori e con il contesto, come pratica democratica di apprendimento.

Tuttavia, secondo Palumbo, tale funzione di apprendimento è oggi «paradossalmente» ostacolata nel nostro paese:

la riduzione dell'autonomia effettiva degli atenei che deriva dall'uso delle risorse in una logica premiale, in base ai dati di valutazione, impedisce, paradossalmente, di usare la valutazione stessa in chiave di apprendimento, dal momento che in un certo senso i “rimedi” sono già incorporati (in modo automatico e “lineare”) nelle logiche premiali e punitive ministeriali (Palumbo, 2018, p. 53).

Anche Morcellini e Valentini (2018), in una prospettiva sociocomunicativa, denunciano il deficit di comunicazione che ha caratterizzato le più recenti fasi riformistiche, a fronte di un forte bisogno di informazione e condivisione da parte del sistema universitario. Queste analisi, che tengono conto di una dimensione sociorelazionale, sono accomunate dal presentare proposte – seppur diverse tra loro – migliorative, orientate a favorire la condivisione e la relazionalità tra i diversi attori coinvolti²⁸. È una visione

27. Per completezza, è utile descrivere brevemente i tre approcci con le parole della studiosa, che così continua nella citazione riportata nel testo: «Poiché valutare significa dare un giudizio di valore su un'azione che si sta svolgendo, più o meno precisamente programmata, ciò che essi hanno di caratteristico, e che costituisce il fondamento distintivo della tipologia, è l'elemento che funge da pietra di paragone. [...] (Nell'approccio “positivista-sperimentale”) l'elemento di confronto è rappresentato dagli obiettivi del programma, e la valutazione consiste nel vedere se e in che modo essi siano stati raggiunti grazie al programma; (nell'approccio “pragmatista-della qualità”) ci si confronta con degli standard di qualità e la valutazione consiste nel dare un parere su quanto ci si avvicini a quegli standard; (nell'approccio “costruttivista-del processo sociale”) ci si confronta con ciò che è considerato un successo dagli stakeholder, e la valutazione consiste nello spiegare perché in quella situazione il risultato sia da considerare tale» (Stame, 2016, p. 28). I tre approcci vengono presentati nel primo capitolo del volume, per poi mostrarne gli intrecci e i successivi sviluppi nei capitoli seguenti.

28. Palumbo, ad esempio, propone di progettare criteri e modalità di valutazione sulla base del dialogo tra ministero, ANVUR, atenei e stakeholder (2018, p. 53). Anche Gambardella, Lumino (2015), nel saggio ripubblicato in questo volume (CAP. 6), richiamano l'attenzione sia sulla reciproca influenza tra contesti organizzativi e politici modalità di impiego degli esiti delle procedure valutative nei processi decisionali, sia sul valore della partecipazione degli stakeholder coinvolti. Su

della valutazione come pratica che emerge da un sistema di relazionalità tra gli attori e non calata dall'alto, connessa, per certi versi, a quell'analisi in termini di policy di cui abbiamo parlato in precedenza che trova nella riflessione sul rapporto tra attori, ruoli e poteri un tema comune a diversi studi di sociologi. Anche Ribolzi (2012, p. 88) sottolinea che «se esiste un coinvolgimento degli attori, è meno probabile che si inseschino meccanismi di deresponsabilizzazione e automatismi». In un altro saggio la studiosa ribadisce l'importanza della negoziazione degli interessi degli attori che sono all'interno del sistema. In termini negoziali, volti alla composizione di interessi, la studiosa vede una condizione indispensabile – e non impossibile – per la riuscita stessa della valutazione, e non solo in riferimento agli attori. Parla infatti di un equilibrio tra «coppie di possibili opposti: fra autovalutazione e valutazione esterna [...]; fra oggettività e soggettività; fra eccellenza e miglioramento» (Ribolzi, 2013, p. 31).

Come vedremo più avanti, studi che sono invece più orientati a una lettura delle procedure ANVUR secondo una prospettiva foucaultiana di riproduzione delle logiche di potere tendono ad avanzare proposte più radicali in termini di ripensamenti o sovvertimenti.

Se i contributi sopra richiamati riflettono sul rapporto tra gli attori a livello macro (attori politici e istituzionali o stakeholder coinvolti, inclusi docenti, studenti e famiglie), altri studi, attraverso indagini empiriche, si concentrano sul piano delle relazioni individuali e di gruppo tra i docenti e sui cambiamenti che hanno interessato valori, comportamenti e pratiche didattiche nel mutato scenario normativo-istituzionale, a seguito dei processi valutativi che interessano la ricerca (Sofia, Valentini, Nemmo, 2018) o la didattica (Sofia, Mazza, Cassella, 2019).

Veniamo qui a un altro tema peculiare dei contributi sociologici: la *riflessione sulla professione e sulle specificità del sapere sociologico e delle caratteristiche della produzione scientifica* (su quest'ultimo tema torneremo più avanti), su cui la valutazione e le più recenti riforme inevitabilmente incidono.

Sono numerosi i cambiamenti portati dai processi valutativi che incidono sulla professione, come accennato in riferimento a quegli studi che indagano le ricadute sul piano relazionale, cognitivo e comportamentale della professione. Gambardella e Lumino, nel saggio ripubblicato in questo volume (CAP. 6), riflettono in particolare sulla riconcettualizzazione del ruolo del ricercatore e sulla ridefinizione del sapere sociologico. Entrambi derivano (anche) dalla quantificazione sempre più centrale nelle procedure valutative e dall'insistenza sul valore pragmatico delle informazioni cui è chiamata la conoscenza scientifica. Inoltre, le due studiose ricordano che la quantificazione è un atto sociale in grado di agire sul mondo (con riferimento a Espeland, Stevens, 1998) e che, richiamando Cannavò, «non fornisce soltanto un riflesso del mondo ma lo trasforma, riconfigurandolo» (1999, p. 378).

proposte migliorative rinviamo anche a Morcellini, Rossi, Valente (2017), con specifico riferimento alla valutazione delle riviste.

Anche su questi temi la riflessione sociologica precede ampiamente l'esercizio delle procedure valutative messe in campo dall'ANVUR e chiama in causa gli studi sulla valutazione della conoscenza scientifica e del merito scientifico. Per una discussione sul tema, anche rispetto alla letteratura pregressa, e con riferimento alle scienze sociali – dunque non solo alla sociologia – rinviamo a Cerroni (2009), il quale lo affronta anche mettendo in luce le tensioni prodotte dall'impatto delle riforme sui valori intrinseci alla professione.

Per una lettura in chiave riflessiva sui processi di trasformazione che hanno investito la professione accademica rinviamo anche a Fassari, Lo Presti (2017).

Un'altra specificità delle riflessioni della letteratura che stiamo prendendo in considerazione riguarda la *lettura dei processi di valutazione in termini di dinamiche e dispositivi di potere*. Esemplificativo è in tal senso il contributo di Borrelli (2018), ripubblicato in questo volume (CAP. 7). Si tratta di una lettura in chiave foucaultiana, che riflette sugli obiettivi impliciti delle politiche e dei processi di valutazione, tra i quali la riproduzione di logiche di potere attraverso dinamiche di centralizzazione e di verticalizzazione organizzativa. È sotto accusa anche la “proceduralizzazione” della valutazione, che rischia di svilirne il significato formativo e scientifico. C’è una forte critica genealogica che si traduce in proposte orientate non a “semplici” aggiustamenti, ma a radicali ripensamenti, se non sovertimenti, inerenti il ruolo e le competenze dell'ANVUR, i dispositivi di valutazione e le funzioni stesse della valutazione. «Senza condizioni», per riprendere le parole che Borrelli mutua da Derrida, in riferimento «all'università, alle sue finalità e alla sua specifica condizione» (Borrelli, 2018, p. 103).

Un altro esempio di questa lettura è rintracciabile in un saggio di Dal Lago (2012), dedicato agli indici bibliometrici (altro tema portante della riflessione sociologica di cui diremo tra breve). Secondo lo studioso, che, come Borrelli, fa riferimento a obiettivi impliciti delle riforme

dietro l'eccitazione per la scienza bibliometrica o, come si dice con un orribile neologismo, per la “scientometria”, non appaiono soltanto problemi reali, ma evidenti questioni di potere accademico. Se una rivista ottiene un punteggio (relativamente) alto, i giovani ricercatori o i candidati a un qualsiasi posto all'università (ai quali non si può applicare il calcolo di indici individuali) tenderanno a pubblicare in quella rivista, il cui direttore o comitato direttivo acquiserà quindi un'evidente influenza (ivi, p. 191).

Infine, ma non certo per importanza, perché è anzi una delle specificità più rilevanti della riflessione sociologica, c’è il dibattito sui *problemI metodologI*. Abbiamo già accennato ai temi metodologici in riferimento agli scopi, dal momento che, come da più parti riconosciuto (Biolcati Rinaldi, 2012; Stame, 1998; Vargiu, 2014), la questione dei criteri è strettamente connessa agli scopi della valutazione e ai destinatari.

Quali sono alcuni aspetti del dibattito su cui è strategico il contributo dei sociologi, posto che si tratta di un aspetto su cui intervengono anche gli statistici, nonché

diversi studiosi appartenenti ad altri ambiti disciplinari, riflettendo sulle conseguenze della bibliometria o della *peer review* nelle loro aree o discipline?

Punto di partenza per enucleare alcuni nodi del dibattito metodologico sulla valutazione è rappresentato dal richiamo al rigore indispensabile nelle procedure di valutazione:

il punto essenziale – per certi versi paradossale per un’istituzione che, come l’università, ha nella valutazione una delle sue funzioni vitali – è che nell’attuale, concitata fase politica si rischia di perdere di vista alcuni semplici standard metodologici che dovrebbero presiedere a un corretto processo di valutazione, a qualunque generazione essa appartenga e qualunque sia l’approccio seguito (cfr. Stame, 1998 e 2001; cfr. anche Shadish, Cook, Leviton, 1991; Guba, Lincoln, 1989) [...]; standard che sembrerebbe necessario richiamare (Fasanella, 2013, p. 132).

Si tratta di un rigore che richiama i decisori e valutatori a quell’accountability su cui essi stessi poggiano uno degli obiettivi e dei fondamenti e ragion d’essere della valutazione, come abbiamo visto a proposito della lettura della valutazione in chiave di policy. In altre parole, se i decisori valutano l’università chiedendo responsabilità, non possono sottrarsi loro per primi a un’esigenza di trasparenza sui processi della valutazione. Fasanella ricorda che la manualistica sulla metodologia delle scienze sociali

insiste alquanto sulla necessità di rendere manifesti gli assunti, le fasi, i procedimenti, le tecniche di cui si costituisce una disciplinata attività scientifica, al fine di consentire il controllo pubblico, la replicabilità e soprattutto la discussione critica volta all’eventuale apporto di correttivi, approfondimenti, suggestioni sui versanti della teoria, del metodo e delle tecniche (cfr. per esempio Statera, 1994; 1997; Campelli, 2009; Bruschi, 1999 [...]), di cui nessuna disciplina scientifica potrebbe fare a meno (ivi, p. 135).

Anche Baldissera (2017) richiama il contributo strategico della metodologia delle scienze sociali e, in particolare, dei lavori di Marradi (1981; 1985; 1994; 2007; 2010), Bezzi (1996), Di Franco (2017), Fideli (1998), Parra Saiani (2009); oltre a rinviare ai propri (Baldissera, 2003; 2009).

Del resto, come ricorda Vargiu (2014), riprendendo Bezzi (2003) e Stame (1998), la valutazione presenta gli stessi problemi di qualsiasi ricerca empirica: è anzitutto, come già ricordato per altri motivi, «un’attività di ricerca sociale al servizio dell’interesse pubblico» (Stame, 1998, p. 9).

La riflessione metodologica chiama in causa la necessaria distinzione tra processi distinti, ma a volte confusi. È dunque un problema definitorio che ha però ripercussioni sul piano delle procedure e delle loro conseguenze. Palumbo (2013, p. 52) denuncia la sovrapposizione tra misurazione e valutazione «che ha portato a ritenere da più parti che ogni misurazione implichi una valutazione [...] e, viceversa, che ogni valutazione si identifichi e si esaurisca in operazioni di misurazione», ma anche tra accreditamento e valutazione. Il primo, che riguarda

l'autorizzazione a operare di un soggetto che rispetta determinati requisiti [...] si discosta dalla valutazione per almeno due aspetti; in primo luogo perché comporta un semplice riscontro di conformità rispetto ai requisiti richiesti e in secondo luogo perché di norma viene effettuato dall'autorità deputata ad autorizzare l'attività, eventualmente delegandola a un ente esterno (ivi, 54).

Su questioni analoghe, interviene Vargiu (2012) a chiarire la distinzione della valutazione rispetto ad altre attività con le quali viene spesso confusa, quali non solo accreditamento (appena citato), ma anche monitoraggio, *benchmarking*, *audit* e certificazione²⁹. Richiamando Bezzì (2003) – e a lui rinviano per i dovuti approfondimenti – schematicamente Vargiu (2012, p. 166) così sintetizza le differenze:

il monitoraggio consiste in una raccolta sistematica di informazioni e dati al fine di verificare gli eventuali avanzamenti di un programma ed eventualmente informare il processo decisionale. Il *benchmarking* consiste invece in un processo di rilevazione e di comparazione (di prodotto, servizi o prassi) tramite il raffronto con concorrenti più forti o con soggetti leader in un settore. L'*audit* è finalizzato a produrre un'analisi delle discrepanze tra una norma e uno stato di fatto [...], la certificazione sancisce l'accreditamento.

Un ambito della riflessione metodologica e della ricerca sociale negli ultimi anni ha riguardato gli esercizi VQR e, in particolare, la disamina delle criticità sul piano semantico e operativo della nozione di “qualità della ricerca” adottata nella VQR 2004-10 (Fasanella, 2013; Fasanella, Di Benedetto, 2014; 2015; Di Benedetto, 2015; Blasi, 2015) e nella VQR 2011-14 (Fasanella, Martire, 2017). In quest’ultimo contributo, inoltre, vengono approfonditi due temi portanti quali «gli strumenti concettuali e tecnici utilizzati nella valutazione» da un lato, e «gli attori della valutazione e il lavoro da essi svolto» dall’altro, «con un’attenzione specifica alla controllabilità delle procedure valutative e ai possibili *bias* che intervengono nella valutazione» (ivi, pp. 89-90). Questi studiosi concepiscono la VQR anche in chiave di «opportunità strategica di studio della valutazione come processo» (ivi, p. 113) e dunque in questo ritroviamo quella concezione della valutazione come attività di ricerca sociale sopra richiamata, oltre che fatta con «spirito costruttivo e non ostile» (ivi, p. 89).

Le analisi appena citate sulla VQR affrontano la questione degli indicatori bibliometrici, che caratterizza altri studi nell’ambito del dibattito metodologico. Il tema

29. Lo stesso Vargiu opportunamente segnala le conseguenze negative di queste sovrapposizioni anche in termini di confusione e ambiguità nello spazio retorico e discorsivo, nel quale si confrontano o, più spesso, si scontrano posizioni differenti e portatrici di visioni diverse e difficilmente conciliabili. I due studiosi infatti sottolineano che «attraverso continui e reiterati stiramenti concettuali, il termine “valutazione” viene a coprire un ambito semantico che comprende pratiche e usi tra loro assai differenti. Ciò non è estraneo, ovviamente, agli interessi dei diversi attori presenti nell’arena discorsiva e comporta che nel dibattito in merito alla valutazione (ai principi che la reggono, alle politiche da intraprendere, alle pratiche e agli usi che se ne fanno, alle sue conseguenze) trovino posto opinioni e argomentazioni assai differenti» (Chessa, Vargiu, 2011, p. 21).

è affrontato in termini differenti nelle scienze sociali e nelle discipline umanistiche rispetto alle scienze naturali e della vita, in considerazione delle loro specificità. Tra queste peculiarità, Biolcati Rinaldi (2012), rifacendosi a sua volta ad altri studiosi³⁰ (Cerroni, 2009; Nederhof, 2006; Signorelli, 2006; Martin, Irvine, 1983, p. 69; Moed, 2005, p. 45), segnala

il carattere culturale, e quindi contestualizzato nello spazio e nel tempo, dell'oggetto di ricerca che porta spesso a selezionare pubblici nazionali – se non locali – per la propria produzione scientifica; la maggiore frammentarietà del quadro teorico e metodologico che favorisce la creazione di monopoli sub-disciplinari che contrastano con l'assunto bibliometrico di un mercato aperto delle pubblicazioni e delle citazioni [...]; la rilevanza della politica e dell'opinione pubblica tra i destinatari della produzione delle scienze sociali che porta ad una maggiore etereogeneità dei prodotti editoriali (Biolcati Rinaldi, 2012, p. 172).

Se i contributi citati riflettono sui limiti concettuali o metodologici delle diverse attività di valutazione della ricerca (e in particolare di *peer review* e impiego degli indicatori bibliometrici), un'analisi in chiave "politica" è portata avanti da Colozzi (2015), a partire dal confronto internazionale³¹. Colozzi presenta le principali caratteristiche ed evoluzioni dei sistemi di valutazione del lavoro scientifico adottati dai diversi paesi, focalizzando l'attenzione su quelli che per primi hanno avviato tali programmi, Australia, Francia, Regno Unito, Olanda, Spagna e Svezia. Questa analisi, accompagnata dal riferimento alla letteratura scientifica, mostra come «sia la *peer review* che la bibliometria rappresentano metodi imprecisi, limitati e rischiosi per valutare la qualità della ricerca», con il conseguente impedimento di arrivare a una «one best way» (Colozzi, 2015, pp. 126-7). Per una riflessione sul referaggio, si rinvia anche a Colozzi (2013). Su queste basi, lo studioso orienta la proposta di spostare l'attenzione dai temi di tipo metodologico a quelli di tipo politico. Secondo Colozzi,

i processi di valutazione devono sempre più chiaramente divenire, anche nel nostro paese, strumenti utili al perseguitamento di politiche pubbliche di sviluppo del sistema universitario definite preventivamente e in modo autonomo dalla valutazione. In questo caso, l'aspetto chiave del sistema di valutazione diventa la sua capacità di contribuire al conseguimento delle finalità indicate e di orientare a ciò i comportamenti dei ricercatori valutati. Se invece, come è accaduto in Italia con la vQR, la valutazione sostituisce la presenza di politiche o ne copre le lacune, allora l'attenzione inevitabilmente cadrà sugli aspetti procedurali, alimentando un dibattito sui criteri e i metodi che rischia di essere poco utile, non potendo esistere, come abbiamo detto, una one best way (ivi, 127).

30. Rinviamo a questo stesso articolo (Biolcati Rinaldi, 2012) anche per una rassegna del dibattito internazionale e nazionale sull'applicabilità degli indicatori bibliometrici alle scienze sociali.

31. Sulla comparazione internazionale rinviamo anche al saggio di Vaira (2013b), ripubblicato in questo volume (CAP. 2).

Da molti contributi arriva un monito: l'irriflessività del metodo e la standardizzazione delle procedure rischiano di tradursi in una valutazione tecnico-burocratica e mortificano la valutazione stessa. È un invito alla riflessività su procedure, indicatori e tecniche di cui dicevamo prima, ossia a “pensare” e a ragionare su di essi e sugli obiettivi per i quali sono impiegati, dato che «essi trovano in questi obiettivi anche i limiti dei loro usi, della loro capacità descrittiva e di orientamento alle decisioni» (Palumbo, Pennisi, 2014, p. 30). Queste esortazioni, in termini diversi, vengono anche da Cipriani (2013), che richiama il ruolo delle procedure autovalutative, da Coin (2012), che riflette sulla corrispondenza tra finalità e modalità del processo valutativo e sulla congruenza tra obiettivi e strumenti, e da Gambardella, Lumino (2015, p. 547), che sollecitano alla riflessione critica sui fini conoscitivi e sulla appropriatezza dei metodi ai contesti di indagine, per non «smarrire, non solo accuratezza e rigore, ma anche la capacità di innescare circuiti di riflessività in grado di contribuire al miglioramento delle politiche».

Molte di queste riflessioni sono trasversali alla valutazione della ricerca o della didattica, cui non abbiamo riservato un approfondimento specifico in questa rassegna. Prima di chiudere, è indispensabile segnalare la più recente attenzione rivolta dai sociologi al tema della valutazione della terza missione. Sono significativi in tal senso i contributi di De Bortoli, Predazzi, Scamuzzi (2015) (sul tema della terza missione rinviamo anche al volume nel quale tale contributo è inserito, curato da Sergio Scamuzzi e Giuseppe Tipaldo), come pure quelli di Boffo, Moscati (2015), di Balduzzi, Vaira (2018) e di Vargiu (2014). Questi studi mostrano gli intenti propositivi – seppur con toni e in forme differenti – rispetto alle politiche della valutazione, di cui abbiamo visto alcuni esempi in altri studi già citati (Borrelli, 2018; Fasanella, Di Benedetto, 2014; 2015; Fasanella, Martire, 2017; Morcellini, Rossi, Valente, 2017; Palumbo, 2018). In particolare, De Bortoli, Predazzi, Scamuzzi (2015, p. 254) si concentrano, nel contesto più generale delle attività di terza missione, su quelle riconducibili alla «comunicazione e condivisione della conoscenza (scientifica, tecnica, economico-sociale, umanistica) attraverso attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società della conoscenza», accanto all'altra forma principale di attività di terza missione, legata alla valorizzazione economica della conoscenza e al trasferimento tecnologico. Il saggio pone in termini problematici alcuni interrogativi importanti inerenti il peso della valutazione della attività di terza missione rispetto alle due tradizionali attività di didattica e ricerca, e il peso delle diverse dimensioni che concorrono a definire la terza missione, nonché le conseguenze di tali valutazioni.

Questa rapida e non esaustiva rassegna mostra che i sociologi hanno offerto contributi importanti alla comprensione dei processi valutativi, facendosi interpreti di quelle responsabilità sociali della ricerca scientifica in generale e della ricerca sociale in particolare di cui parla Vargiu (2012). Tali studi rappresentano per noi sociologi anche l'occasione per riflettere sulle conseguenze nel nostro campo di studi (Valentini, 2013) (basti pensare, a titolo esemplificativo, ai già citati saggi sulle conseguenze della VQR nelle scienze sociali e politiche). Un altro esempio, rispetto alla valutazione delle

riviste sociologiche, è offerto da Ambrosini (2013). Così come non mancano contributi di studiosi appartenenti ad altre aree che hanno riflettuto, talvolta in termini comparativi, sulle conseguenze della valutazione nella nostra. Anche per questo abbiamo ripubblicato in questo volume l'articolo di Bonaccorsi (2016).

Probabilmente dobbiamo però ancora far molto o semplicemente di più. Baldissera e Cornali (2017, p. 3) nella *Presentazione* del già citato numero che “Quaderni di sociologia” ha recentemente dedicato all’istruzione, sottolineano che «produrre studi che approfondiscano questi argomenti – mediante l’applicazione degli strumenti della ricerca sociale – è una sfida dall’elevato valore cognitivo e sociale, in un paese come il nostro in cui essi sono frequentemente affrontati con argomentazioni dottrinali». Come sottolinea Morcellini (2015, p. 76), la sfida, ad esempio

per i sociologi dell’organizzazione, del lavoro, dell’economia e della vita quotidiana, è quella di impegnarsi maggiormente in ricerche empiriche sulla valutazione che è stata fatta dell’università, sugli effetti della valutazione sul sistema culturale dell’università e sulle categorie specifiche che la abitano, anche quelle nuove come i precari, i non abilitati, i non chiamati ecc.

Decisive sono allora ricerche e indagini empiriche, accanto alla pur indispensabile riflessione teorica, che è quella che abbiamo privilegiato nei contributi selezionati.

3

I contributi selezionati

In linea con le premesse in apertura del saggio, e alla luce dei percorsi di riflessione e lettura tracciati nel precedente paragrafo, appare probabilmente più chiara la scelta di focalizzare l’attenzione sui sociologi, e proporre esempi della riflessività e autoriflessività della comunità sociologica sulla professione accademica e sui processi valutativi che direttamente la coinvolgono.

I saggi raccolti esemplificano alcuni temi sopra richiamati. Sarebbe dunque ripetitivo presentare un’analisi interpretativa per ciascuno di essi. Ci limitiamo in chiusura a segnalare avvertenze e limiti delle nostre scelte, e caratteri di “inclusione” (Stame, 2007), intesi come alcuni aspetti salienti che ci hanno spinto a includere i testi ripubblicati.

Anzitutto, come anticipato, la scelta del periodo sul quale abbiamo focalizzato la nostra attenzione non intende mettere in discussione il carattere fondativo degli studi sociologici sulla valutazione che hanno preceduto le attività dell’ANVUR. Il dibattito sulla valutazione dell’università e della scienza è di lunga data e ogni ricognizione del dibattito scientifico su questi temi deve essere ispirata a evidenziare le basi della riflessione sociologica sulla valutazione dell’università. Abbiamo per questo, seppur troppo brevemente, richiamato in questo saggio introduttivo (con inevitabili omissioni) alcuni studiosi dell’area sociologica il cui contributo scientifico è strategico, con preva-

lente riferimento alla valutazione della ricerca, ad esempio in relazione alle questioni metodologiche, ma non mancano esempi anche rispetto alla valutazione della didattica (cfr., ad esempio, Baldissera, Coggi, Grimaldi, 2007).

Più semplicemente, poiché l'ANVUR entra in operatività nel 2011, ci siamo concentrati su saggi a partire da quell'anno in poi. Nella scelta abbiamo inoltre tenuto conto dell'anno di edizione, in modo da coprire tutto il periodo considerato, scegliendo saggi che si collocano in una fase iniziale, se non embrionale e dunque esemplificano un punto di partenza di riflessioni poi maturate nel tempo, fino a contributi più recenti. I primi risentono del clima in cui l'operatività dell'ANVUR prende forma e delle prime fasi di attuazione, gli ultimi beneficiano di una maggiore attualità.

Abbiamo inoltre privilegiato contributi orientati alla riflessione teorica più che alla presentazione di ricerche (in pochi saggi vengono citati dati, inevitabilmente non aggiornati, per i quali segnaliamo più avanti opportuni rinvii bibliografici di aggiornamento). Prevalgono inoltre articoli rispetto a capitoli di libro, poiché hanno una compiutezza intrinseca maggiore. Sovente, infatti, questi ultimi sono più strettamente legati agli altri capitoli e all'intero volume in cui sono pubblicati. Fa eccezione, rispetto a questa scelta, il saggio di Stame (2018): trattandosi di un articolo pubblicato sulla "Rivista giuridica del Mezzogiorno" che raccoglie contributi presentati in occasione di un seminario pubblico, contiene rimandi altri interventi pubblicati nello stesso numero, ai quali abbiamo fatto opportuni riferimenti con una nota delle curatrici.

La scelta si è scontrata inoltre con vincoli di natura pratica, legati anche alla comprensibile impossibilità di ripubblicare per motivi di copyright – tanto più in un progetto in *open access* – contributi di studiosi particolarmente significativi o pubblicati su riviste centrali nel dibattito sulla valutazione in Italia. Delle inevitabili omissioni relative alla selezione degli articoli abbiamo comunque voluto fare accenno nella rassegna in questo saggio.

I contributi qui ripubblicati sono variegati, per certi versi disomogenei, in termini di lunghezza, taglio e impostazione. Alcuni hanno una natura più politica e/o retorica, altri più scientifica, in alcuni ci sono sezioni utilmente descrittive che aiutano, soprattutto il lettore che ha meno familiarità con i processi ANVUR, a conoscere alcuni passaggi, in altri prevale la dimensione interpretativa. Altri ancora mettono insieme i due piani.

Gli autori dei testi raccolti in questo volume hanno scritto diversi contributi sulla valutazione. La scelta del saggio specifico non è tuttavia da considerarsi rappresentativa della loro produzione scientifica in merito, o della produzione scientifica su quel tema. È semplicemente funzionale a esemplificare alcune tematiche o approcci di quello studioso o della riflessione sociologica, di cui abbiamo tracciato alcune direttive nel precedente paragrafo. I contributi non possono considerarsi rappresentativi neanche rispetto alla varietà scientifico-disciplinari della sociologia e ai loro differenti approcci e anime. I testi scelti sono prevalentemente di sociologi generali e dei processi culturali e comunicativi, ai quali si affiancano un professore di Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale e uno di Sociologia dei processi economici e del lavoro.

Veniamo infine a una breve “incursione” nei saggi, per segnalarne aspetti che ci hanno spinto ad includerli nel volume.

Apriamo la raccolta (CAP. 1) con l’articolo di Stame (2018). È una sorta di “manifesto”, che già nel titolo rivolge un monito a valorizzare l’essenza della valutazione, ossia a impiegarla «come strumento di miglioramento e di progresso di un sistema democratico». Sebbene non si riferisca direttamente all’università, ma faccia un discorso più generale, è – rispetto alla “narrazione” tracciata dalla nostra raccolta – un incipit “salvifico” in superamento della propensione a far coincidere la valutazione con un sistema di procedure tecnico-burocratiche che rischiano di svilirne e mortificarne il senso. Nella prospettiva del miglioramento, Stame invita a distinguere la valutazione dal controllo, per superare l’idea che la valutazione abbia il compito di mostrare cosa non funziona. Sia attraverso il ricorso al modello di MacDonald (1976), per il quale esistono tre tipi di valutazione: *a)* burocratica; *b)* tecnocratica e *c)* democratica, sia attraverso l’episodio che conclude il saggio, Stame rintraccia i modelli e gli approcci sotesti alla valutazione, di cui abbiamo, seppur brevemente, detto. Il modello che Stame sembra privilegiare – anche in quanto sociologa – è quello “costruttivista-del processo sociale”, sebbene sia orientata a cogliere le valenze positive degli altri due, pur dentro un quadro di valutazione dei limiti che ognuno di questi porta con sé.

Con i saggi di Vaira (2013b) e Moscati (2017) (rispettivamente CAPP. 2; 3) entriamo nel campo oggetto di nostro interesse, l’università. Abbiamo a più riprese fatto riferimento ai contributi di entrambi soprattutto per la riflessione sulla valutazione in termini di analisi delle policy, sul piano politico-istituzionale e socioculturale.

Vaira (2013b) fornisce un inquadramento della valutazione in una prospettiva di comparazione internazionale. Guida il lettore a una sistematica panoramica sulle origini e sull’evoluzione della valutazione della didattica e della ricerca in Francia, Germania, Spagna, Regno Unito e Italia, con l’obiettivo anche di comprendere come si colloca quest’ultima rispetto agli altri. Offre inoltre, nelle conclusioni, un bilancio rispetto a effetti positivi e criticità delle politiche e delle pratiche della valutazione nelle università. Tra i primi, l’autore sottolinea il fatto di aver stimolato maggior apertura, trasparenza e responsabilizzazione verso l’esterno, il ridimensionamento dell’autoreferenzialità, il riconoscimento di differenti livelli di qualità tra le università, le loro articolazioni e il personale accademico. Per quanto riguarda le criticità, tocca alcuni problemi di cui abbiamo parlato nei precedenti paragrafi, la prevalenza della logica del controllo rispetto a quella del miglioramento, la logica top-down e l’assenza di adeguata condivisione bottom-up, cui si aggiungono problemi echeggiati in altri saggi raccolti in questo volume, quali costi, tempi e logiche delle valutazioni.

Moscati (2017) porta avanti una riflessione di ampio respiro sulle logiche che informano l’università. All’inizio del saggio presenta il quadro dei cambiamenti, di cui abbiamo detto, e dei correlati processi che attraversano il sistema universitario, dando rilievo alla valutazione e al ruolo svolto dall’ANVUR. Nella seconda parte lo studioso coglie alcune logiche di mutamento che scaturiscono dagli obiettivi generali delle riforme. Tra queste: la tensione tra ruolo professionale dei docenti e compiti istituzio-

nali, inscritta nelle richieste più recenti, mosse all'accademia, di contribuire alle finalità dell'università nel renderla competitiva a livello globale e nazionale. E, in secondo luogo, l'apertura verso l'esterno e il ruolo chiave dell'università nei territori, che può avere la conseguenza di riprodurre, se non aumentare, *divide* tra gli atenei che si trovano in territori più dinamici dal punto di vista economico e università collocate in contesti più "statici".

Su un piano di analisi di policy e di attenzione alla dimensione politico-istituzionale e socioculturale si muove anche il contributo di Morcellini (2014a; 2014b), con il quale lo sguardo del lettore si concentra più in dettaglio sulle riforme della valutazione universitaria in Italia e sulle attività dell'ANVUR. La riflessione sulla valutazione e sulle sue conseguenze è presentata nel contesto più generale della crisi dell'università e di una "mappa delle priorità critiche" o dimensioni che la caratterizzano, tra le quali le politiche di riformismo compulsivo, il definanziamento, la crisi della didattica e l'impoverimento di capitale umano legato alla contrazione di docenti, studenti e personale tecnico-amministrativo³². In questo scenario si inserisce una severa critica all'ANVUR, non all'istituzione in sé, riconosciuta come indiscutibilmente positiva, ma alla «concreta e osservabile fenomenologia delle sue azioni». Critica che si configura come una cognizione su poteri e metodi di valutazione della produttività di studiosi e strutture universitarie in Italia. Dopo una messa in questione dei poteri e delle funzioni dell'ANVUR e del nodo dell'indirizzo politico del sistema universitario, vengono toccati due nodi sensibili, quali la valutazione della ricerca e le procedure di accreditamento dei dottorati.

L'articolo di Palumbo e Pennisi (CAP. 5), pur essendo pubblicato nello stesso anno in cui entra in funzionamento l'ANVUR (il 2011) ed essendo frutto di un dibattito politico maturato negli anni precedenti, è stato scelto per il fatto di legare la riflessione sulla valutazione alla dimensione istituzionale dell'università, di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo, e al tema dell'etica. Come esplicitato dagli autori nell'incipit, affronta il tema della valutazione «dal punto di vista dell'etica dell'agire accademico» e lo lega alla riflessione sulle ragioni della pratica accademica e sul ruolo istituzionale dell'università. La riflessione sull'etica riguarda valori e regole che orientano sia il comportamento dei singoli, che il funzionamento delle strutture, per parte distinti, ma per parte anche coincidenti. Oltre alle tematiche rispetto alle quali gli autori hanno maturato successive riflessioni, cui abbiamo accennato nel precedente paragrafo (in riferimento alla lettura in chiave istituzionale e alle dimensioni di processo della valutazione), Palumbo e Pennisi rivendicano l'importanza, già evidenziata

³² I dati dell'articolo sono riferiti al 2014. Per un aggiornamento di quelli relativi alla popolazione di studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo, e di quelli citati successivamente, rinviamo al *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018* (ANVUR, 2018), al "Portale dei dati dell'istruzione superiore", gestito dall'Ufficio statistica e studi del MIUR (<http://ustat.miur.it/>) e a Morcellini, Rossi, Valentini (2018). Rispetto ai temi discussi, segnaliamo inoltre l'evoluzione delle procedure di accreditamento dei dottorati rispetto al 2014, anno di pubblicazione dell'articolo. Le Linee guida aggiornate sono consultabili sul sito dell'ANVUR (<https://www.anvur.it>).

in altri contribuiti, della finalità di apprendimento oltre che di accountability della valutazione. Tale riferimento emerge anche nelle proposte orientate a trovare il modo affinché responsabilità e accountability si riconoscano in regole di validità generale ai fini dell'apprendimento. Nella lettura delle proposte va tenuto conto del fatto che sono maturate in un periodo in cui, come abbiamo detto, l'esercizio dell'ANVUR era agli albori. In alcune di queste, molto centrate sulle pratiche, individuiamo una sorta di escamotage retorico degli autori per illustrare i flussi concreti e riflettere su una valutazione situata e molto vicina ai processi reali.

Dopo i saggi sin qui brevemente presentati, che riguardano la valutazione dell'università nelle linee generali, il focus del volume si sposta sulla valutazione della ricerca e della didattica: possiamo parlare di una breve "incursione", trattandosi di pochi saggi. Nel primo caso, con i due di Gambardella, Lumino (2015) e Borrelli (2018) (rispettivamente CAPP. 6 e 7), cui abbiamo deciso di aggiungere il contributo di uno studioso non sociologo; mentre la valutazione della didattica è trattata nei saggi di Decataldo (2018) e Lombardinilo (2014b) (CAPP. 9 e 10).

L'"incursione" nella valutazione della ricerca è all'insegna di una riflessione metodologica con l'articolo di Gambardella e Lumino (2015), di cui abbiamo già segnalato alcuni aspetti legati alla riconcettualizzazione del ruolo del ricercatore e alla ridefinizione del sapere sociologico che derivano dalla quantificazione e dall'insistenza sul valore pragmatico delle informazioni cui è chiamata la conoscenza scientifica. Le due studiose svolgono una critica propositiva dei rischi della reificazione dei modelli della quantificazione e della performance. Tra gli aspetti salienti del contributo, si segnala l'enfasi, anche a partire dai temi classici della metodologia delle scienze sociali, sulla non neutralità di ogni pratica valutativa, poiché il processo da cui deriva ha in sé orientamenti epistemologici che non possono non riflettersi sulla messa a punto degli strumenti della valutazione. Da qui le proposte di promuovere un confronto e un dialogo tra expertise tecniche dei valutatori o dei decisori e valori ed esigenze degli attori coinvolti, a partire dal riconoscimento, segnalato nel precedente paragrafo anche in riferimento a questo saggio, della reciproca influenza tra contesti organizzativi e politici e modalità di impiego degli esiti delle procedure valutative nei processi decisionali, e dunque all'insegna della partecipazione degli stakeholder coinvolti.

Ha un carattere ancor più critico il contributo di Borrelli (2018; *infra*, CAP. 7), che punta con decisione su aspetti genealogici, offendendo una lettura all'insegna delle dinamiche di potere di cui abbiamo detto. Lo studioso denuncia gli esiti di una valutazione distorta e stravolta nel suo significato formativo e scientifico a causa della proceduralizzazione dei processi. Una valutazione ispirata a logiche burocratiche e di controllo, anche all'insegna dell'impiego in modo tendenzioso e mistificante di parole come "premialità", "meritocrazia", "eccellenza": si noti la sensibilità dello studioso per le questioni nominali in quanto non puramente formali, ma espressione e sintomo

degli obiettivi impliciti e delle funzioni assegnate alla valutazione. Si tratta di obiettivi di centralizzazione e mantenimento di logiche di potere che si erano trovate ad essere relativamente spiazzate nell’organizzazione universitaria italiana. E ispirati a principi di ingegneria gestionale e valori aziendalistici che dovrebbero essere lontani dalle finalità dell’istituzione universitaria. Radicali come la critica sono le proposte, di cui abbiamo detto in precedenza.

L’articolo di Bonaccorsi (2016) che chiude questa ideale sezione sulla valutazione della ricerca (CAP. 8) è “eccentrico” rispetto al focus su contributi di sociologi, per il fatto di essere stato scritto da uno studioso non sociologo. Ci è sembrato di interesse proporre un punto di vista sulle discipline sociologiche da parte di uno studioso, ingegnere gestionale, che è stato membro del Consiglio direttivo dell’ANVUR, dal 2011 al 2015. E ci è sembrato giusto presentare la risposta ad alcune critiche mosse a specifici aspetti della valutazione – in parte presenti anche nei contributi qui raccolti – con le parole di chi ne è stato più o meno direttamente coinvolto, nella misura in cui ha fatto parte dell’ANVUR. Bonaccorsi risponde infatti alle critiche ad alcuni aspetti procedurali della VQR, cui è stata in parte data la colpa di aver favorito un esito negativo delle discipline sociologiche e aziendali. Tra queste, la riduzione del pluralismo scientifico, i limiti delle procedure bibliometriche e le modalità di impiego dei criteri di internazionalizzazione. Nel riprendere tali critiche e presentare contro-argomentazioni, lo studioso riflette su analogie e differenze tra le due discipline, arrivando a concludere che esse sono accomunate dall’aver vissuto un periodo di «stretto controllo oligopolistico degli sbocchi di carriera [...] in un quadro di sostanziale assenza di competizione» (Bonaccorsi, 2016, p. 41). Anche se si differenziano nelle forme concrete di questo controllo oligopolistico. Bonaccorsi vede nell’assenza di competizione causa della sfiducia reciproca tra gli appartenenti ad una comunità e della debole pressione al miglioramento della qualità della ricerca. Il che favorirebbe la dimensione conflittuale che anche altri studi – in quadri interpretativi diversi – mettono in evidenza. Indipendentemente dal fatto che si condividano o meno queste interpretazioni, è interessante riconoscere in questa analisi una sensibilità per una dimensione sociale.

Infine, la breve “incursione” sulla didattica viene proposta attraverso i contributi di Decataldo (2018) e Lombardinilo (2014b). Il primo offre una trattazione sistematica di origini, evoluzione e caratteristiche della valutazione della didattica in Italia. La studiosa fa emergere le logiche di controllo di gestione – che altri saggi evidenziano nelle procedure di valutazione della ricerca – anche nelle attività di accreditamento e in generale di valutazione della didattica. Tornano dunque, anche in riferimento a questo ambito, le interpretazioni delle logiche di valutazione in termini di accountability da un lato, ma anche di formalità burocratica dall’altro, di cui abbiamo parlato in riferimento alla valutazione della ricerca. Il lettore è guidato, nella lettura di questo articolo, in un percorso di conoscenza e approfondimento rispetto alle principali caratteristiche del sistema AVA e in un quadro interpretativo delle sue principali criticità, tra le quali la forte componente autorizzativa che lo caratterizza, la farraginosità delle procedure, la separatezza di procedure che riguardano le diverse missioni e articolazio-

ni del sistema universitario, che hanno invece una natura più inscindibile (tema di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo in relazione alle analisi molto attente alle dimensioni contestuali).

Infine, il contributo di Lombardinilo offre un altro spaccato sulla valutazione della didattica. Va sottolineato che non si concentra solo su questo, poiché affronta – intorno al nodo delle classifiche e dei ranking, focus e filo conduttore dell’articolo – diversi temi, tra i quali alcuni di cui abbiamo già parlato: da un lato il richiamo alle disuguaglianze e distorsioni che possono produrre mal costruiti o mal interpretati ranking; dall’altro l’inquadramento dei processi valutativi nel più generale contesto delle riforme e della crisi dell’università. Sono inoltre di particolare interesse per il lettore le riflessioni sulle ricadute che i ranking hanno in termini di strumenti conoscitivi per orientare le scelte delle famiglie e degli studenti e le osservazioni conclusive sulle sfide cui è chiamata l’università, tra le quali l’autore segnala parole chiave che vedono nella didattica una chiave di volta.

Bibliografia

- ABRAMO G., D’ANGELO C. A., REALE E. (2019), *Peer Review Versus Bibliometrics: Which Method Better Predicts the Scholarly Impact of Publications?*, in “Scientometrics”, 121, pp. 537-54.
- AMBROSINI M. (2013), *La valutazione delle riviste sociologiche: riflessioni a valle di un servizio dibattito*, in “Sociologia e ricerca sociale”, 100, pp. 91-6.
- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, Roma.
- ARIENZO A., GRASSI I. (2017), *Quality, Competition and Regulatory Policies in the Bologna Process. Europe Unified Through Competition*, in G. G. Monti, F. Palazzi, G. Perconte Licatese (a cura di), *Tra ordine e conflitto. Filosofia, economia e politica nel Novecento europeo*, Aracne editrice, Roma, pp. 77-98.
- BACCINI A. (2010), *Valutare la ricerca scientifica. Uso e abuso degli indicatori bibliometrici*, il Mulino, Bologna.
- BACCINI A., COIN F., SIRILLI G. (2013), *Costi e benefici della valutazione della ricerca e della didattica*, in “Paradoxa”, 2, pp. 23-33.
- BACCINI A., DE NICOLAO G., PETROVICH E. (2019), *Citation Gaming Induced by Bibliometric Evaluation: a Country-Level Comparative Analysis* (<https://arxiv.org/abs/1904.04708v1>; consultato il 2 luglio 2019).
- BALDISSERA A. (a cura di) (2003), *Gli usi della comparazione*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2008), *Valutare la qualità scientifica dei prodotti della ricerca sociologica: una proposta*, in “Quaderni di sociologia”, 47 pp. 113-21.
- ID. (a cura di) (2009), *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali*, Bonanno, Acireale-Roma.
- ID. (2017), *Valutare la ricerca sociale: problemi e definizioni*, in “Quaderni di sociologia”, 74, pp. 153-60.

- BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di) (2007), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Pensa Multimedia, Lecce.
- BALDISSERA A., CORNALI F. (2017), *Presentazione*, in "Quaderni di sociologia", 74, pp. 3-5.
- BALDUZZI G., VAIRA M. (2018), *La terza missione dell'università come campo organizzativo e politico. Tre studi di caso in atenei e territori del Nord d'Italia*, in "Scuola democratica", 3, pp. 455-74.
- BANFI A. (2014), *Impatto nocivo. La valutazione quantitativa della ricerca e i possibili rimedi*, in "Rivista trimestrale di diritto pubblico", 2, pp. 361-84.
- BANFI A., DE NICOLAO G. (2013), *Potenzialità e limiti degli indici bibliometrici nella valutazione della ricerca scientifica*, in "Paradoxa", 2, pp. 34-48.
- BANFI A., FRANZINI E., GALIMBERTI P. (2014), *Non sparate sull'umanista. La sfida della valutazione*, Guerini e associati, Milano.
- BARBATI C. (2012), *La valutazione "in cerca" di regole*, in "Astrid Rassegna", 21 (<http://www.astrid-online.it/rassegna>; consultato il 14 luglio 2019).
- BARONE C., SERPIERI R. (a cura di) (2016), *Special issue. Valutazione e miglioramento nei processi educativi*, in "Scuola democratica", 2.
- BECKER T., TROWLER P. R. (2001), *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*, Open University Press/SRHE, Buckingham (2^a ed.).
- BENADUSI L. (1997), *Le riforme del sistema di governo dell'istruzione*, in "Quaderni di sociologia", 26-27, pp. 45-61.
- ID. (2012), *La valutazione della ricerca e rischi degli effetti perversi*, in "Scuola democratica", 5, pp. 146-50.
- BERTACCINI B. (2015), *Il sistema italiano di valutazione della didattica universitaria: analisi critica della normativa vigente*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 63, pp. 7-22.
- BERTONI F. (2016), *Universitaly. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari.
- BEZZI C. (1996), *Per il rigore terminologico nel linguaggio scientifico e professionale: un'intervista ad Alberto Marradi*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 2 (<https://valutazione.blog/2017/07/07/marradi-e-il-rigore-nel-linguaggio/>; consultato il 30 luglio 2019).
- ID. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2003), *Cosa valutiamo, esattamente?*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 27, pp. 49-73.
- ID. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, FrancoAngeli, Milano.
- BIAGETTI M. T. (2018), *La valutazione delle riviste scientifiche nelle scienze umane e sociali*, in "Bibliothecae.it", 2, pp. 419-39.
- BINETTI P., CINQUE M. (2015), *Valutare l'università e valutare in università*, FrancoAngeli, Milano.
- BIOLCATI RINALDI F. (2012), *Quali fonti di dati e indicatori bibliometrici per le scienze sociali? Alcuni risultati a partire da uno studio di caso*, in "Polis", 2, pp. 171-201.
- BIOLCATI RINALDI F., MOLTENI F., SALINI S. (2018), *Assessing the Reliability and Validity of Google Scholar Indicators. The Case of Social Sciences in Italy*, in A. Bonaccorsi (ed.), *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities*, Springer, Cham, pp. 295-319.

- BLASI B. (2015), *Severità di giudizio: dinamiche valutative nell'area della sociologia nella VQR 2004-10*, in "Sociologia e politiche sociali", 2, pp. 9-43.
- BOFFO S., MOSCATI R. (2015), *La terza missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, in "Scuola democratica", 2, pp. 251-72.
- BONACCORSI A. (2015), *La valutazione possibile. Teoria e pratica nel mondo della ricerca*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2016), *L'impatto della valutazione sulle scienze sociali in Italia. Lo strano caso delle discipline aziendali e della sociologia*, in "Notizie di Politeia", 123, pp. 36-45.
- ID. (2018) (ed.), *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities*, Springer, Cham.
- BONOLIS M., CAMPELLI E. (2013), *La valutazione del testo scientifico: omaggio a Gadamer*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 5-10.
- BORRELLI D. (2015), *Contro l'ideologia della valutazione. L'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università*, Jouvence, Milano.
- ID. (2018), *La valutazione tra cultura e adempimento. Per una politica di "rettifica dei nomi"*, in *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello*, Quaderno 3, Supplemento al numero 1-2, gennaio-febbraio, di "Articolo 33", pp. 93-104.
- BORRELLI D., STAZIO M. L. (2018), *La "grande trasformazione" dell'università*, numero monografico di "Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale", 1.
- BOUDON (2002), *Sociology that Really Matters*, in "European Sociological Review", 18, pp. 371-8.
- BOURDIEU P. (1984), *Homo academicus*, Minuit, Paris.
- ID. (2003), *Il mestiere di scienziato*, Feltrinelli, Milano.
- BRUNI A., GHERARDI S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, il Mulino, Bologna.
- BRUSCHI A. (1999), *Metodologia delle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano.
- BURAWOY M. (2005a), *2004 American Sociological Association Presidential Address: For Public Sociology*, in "The British Journal of Sociology", 2, pp. 259-94.
- ID. (2005b), *The critical turn to public sociology*, in "Critical Sociology", 3, pp. 313-26.
- ID. (2007), *Per la sociologia pubblica*, in "Sociologica, Italian Journal of Sociology on line", 1 (<https://www.rivisteweb.it/issn/1971-8853/issue/466>; consultato il 30 luglio 2019).
- CALVANO R. (2015), *Brevi riflessioni sui problemi della valutazione nelle università da una prospettiva costituzionalistica*, in A. Iannuzzi (a cura di), *La ricerca scientifica fra possibilità e limiti*, Editoriale Scientifica, Napoli.
- CAMPELLI E. (2009), *Da un luogo comune. Introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- CANNAVÒ L. (1999), *Teoria e pratica degli indicatori nella ricerca sociale*, LED, Milano.
- ID. (2009), *Qualità nella ricerca, qualità della ricerca*, in "Quaderni di sociologia", 47, pp. 147-56.
- CAPANO G. (2011), *Un centro organizzato per non governare?*, in C. Bologna, G. Endrici (a cura di), *Governare le università. Il centro del sistema*, il Mulino, Bologna, pp. 157-74.
- CAPANO G., REGINI M., TURRI M. (2017), *Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù*, il Mulino, Bologna.

- CASSELLA M. (2014), *Bibliometria sì, bibliometria no: la valutazione della ricerca nelle scienze umane e sociali al bivio*, in “AIB studi”, 2-3, pp. 295-304.
- CASSESE S. (2013), *L'ANVUR ha ucciso la valutazione, w la valutazione!*, in “il Mulino”, 1, pp. 73-9.
- CERRONI A. (2009), *Valutare la scienza sociale nell'epoca della società della conoscenza*, in “Quaderni di sociologia”, 49, pp. 169-81.
- CHECCHI D. (a cura di) (2013), *Special issue: Education, occupazione e crescita*, in “Scuola democratica”, 2.
- ID. (2016), *Le discipline economiche a cavallo fra scienze dure e aree umanistiche*, in “Notizie di Politeia”, 123, pp. 61-9.
- CHECCHI D. et al. (2019), *Have You Read This? An Empirical Comparison of the British REF Peer Review and the Italian VQR Bibliometric Algorithm*, IZA Institute of Labor Economics, Bonn.
- CHESSA S., VARGIU A. (2011), *Valutazione universitaria e mutamenti istituzionali in Europa*, in “Studi di sociologia”, 1, pp. 3-34.
- CIPRIANI R. (2013), *È scoppiata la valutazione. Una proposta: il criterio della “non prevalenza”*, in “Sociologia e ricerca sociale”, 100, pp. 11-6.
- CLARK B. R. (1977), *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*, University of Chicago Press, Chicago.
- COIN F. (2012), *La valutazione: da ranking a profilo di qualità*, in “Scuola democratica”, 5, pp. 160-4.
- COLOZZI I. (2013), *Il problema metodologico del referaggio: cosa vuol dire valutare un saggio*, in “Sociologia e ricerca sociale”, 100, pp. 111-21.
- ID. (2015), *Per un ri-orientamento del dibattito italiano sulla valutazione della qualità della produzione scientifica*, in “Sociologia e politiche sociali”, 2, pp. 111-29.
- CORSINI C. (2018), *Sull'utilità e il danno di “misurazione e valutazione” in educazione*, in Id. (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Nuova Cultura, Roma, pp. 13-28.
- CORSINI C., ZANAZZI S. (2015), *Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità*, in “i Problemi della pedagogia”, 2, pp. 305-34.
- CUBELLI R. (2015), *La psicologia italiana tra scienza della valutazione e valutazione della scienza*, in “Giornale italiano di psicologia”, 5, pp. 647-75.
- DAL LAGO A. (2012), *Contare o perire. L'uso degli indici bibliometrici nella valutazione della ricerca*, in “aut aut”, 354, pp. 191-204.
- ID. (a cura di) (2013), *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, numero monografico di “aut aut”, 360.
- DE BORTOLI A., PREDAZZI E., SCAMUZZI S. (2015), *Le attività di public engagement nelle università italiane. Riconoscerle, censirle, valutarle, valorizzarle*, in S. Scamuzzi, G. Tipaldo (a cura di), *Aprire scienza. Il presente e il futuro della comunicazione della scienza in Italia tra vincoli e nuove sfide*, il Mulino, Bologna, pp. 253-79.
- DECATALDO A. (2018), *Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi*, in “Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale”, 1 (http://www.rtsa.eu/RTSA_1_2018_Decataldo.pdf; consultato il 30 luglio 2019).

- DECATALDO A., BENVENUTO G., FASANELLA A. (2012), *C'era una volta l'università? Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la "grande riforma"*, Bonanno, Catania-Roma.
- DECATALDO A., FACCHINI C. (2015), *L'assetto delle discipline sociologiche alla luce delle trasformazioni del sistema universitario*, in C. Facchini (a cura di), *Fare i sociologi. Una professione plurale tra ricerca e operatività*, il Mulino, Bologna, pp. 23-45.
- DECATALDO A., FASANELLA A. (2011), *Evaluation of the Italian University Reform Policies. A Case Study*, AlmaLaurea Working Papers, 40 (<https://www2.almalaeura.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/wp40.pdf>; consultato il 3 luglio 2019).
- DECATALDO A., FIORE B. (2018), *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università*, Carocci, Roma.
- DE NICOLAO G. (2013), *VQR da buttare? Persino ANVUR cestina i voti usati per l'assegnazione FFO 2013*, in "Roars.it" (<https://www.roars.it/online/vqr-da-buttare-persino-anvur-cestina-i-voti-usati-per-lassegnazione-ffo-2013/?shared=email&msg=fail>; consultato il 14 luglio 2019).
- DERRIDA J. (2001), *L'université sans condition*, Éditions Galilée, Paris (trad. it. *L'università senza condizione*, con P. A. Rovatti, Cortina, Milano 2002).
- DIANI M. (2008), *Indicatori bibliometrici e sociologia italiana*, in "Quaderni di Sociologia", 47, pp. 135-46.
- DI BENEDETTO A. (2015), *Un'analisi del concetto di qualità della ricerca nella VQR*, in "Sociologia e ricerca sociale", 108, pp. 95-112.
- DI FRANCO G. (2017), *Tecniche e modelli di analisi multivariata*, FrancoAngeli, Milano.
- ESPELAND W. N., STEVENS M. L. (1998), *Commensuration as a Social Process*, in "Annual Review of Sociology", 24, pp. 313-43.
- ESSER H. (1993), *Soziologie: allgemeine Grundlagen*, Campus, Frankfurt a.M.
- FABRIS A. (2013), *L'impatto delle procedure di valutazione in ambito umanistico*, in "Paradoxa", 2, pp. 23-33.
- FASANELLA A. (2013), *Valutazione e validazione. Qualche considerazione sulla VQR 2004-10*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 132-47.
- FASANELLA A., BENVENUTO G., SALERNI A. (2010), *Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo "Sapienza" di Roma*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", 1, pp. 143-59 (<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/471/442>; consultato il 27 luglio 2019).
- FASANELLA A., DI BENEDETTO A. (2014), *Luci e ombre nella VQR 2004-10*, in "Sociologia e ricerca sociale", 104, pp. 59-84.
- IDD. (2015), *La valutazione dei pari nelle scienze sociali e politiche. La lezione della VQR 2004-10*, in "Sociologia e politiche sociali", 2, pp. 44-72.
- FASANELLA A., MARTIRE F. (2017), *Considerazioni metodologiche sulla VQR 2011-14 e possibili sviluppi della valutazione*, in "Sociologia e ricerca sociale", 114, pp. 89-116.
- FASSARI L. G. (2004), *L'autonomia universitaria tra testi e contesti: dinamiche di cambiamento dell'università*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2012), *Reti, culture e mutamenti del lavoro: uno sguardo radicale sull'università*, in "Sociologia e ricerca sociale", 98, 2, pp. 54-74.

- FASSARI L. G., LO PRESTI V. (2017), *La mela bacata. Per una riflessività culturale sulla professione accademica*, in "Scuola democratica", 2, pp. 367-86.
- FELISATTI E. (2019), *La valutazione all'università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro*, in "Giornale italiano della ricerca educativa-Italian Journal of Educational Research", XII, numero speciale, maggio.
- FIDELI R. (1998), *La comparazione*, FrancoAngeli, Milano.
- FIorentino M. (2015), *La questione meridionale dell'università*, ESI, Napoli.
- FLORIO M., GALIMBERTI P., SALINI S. (2012), *The Search for Self-Evaluation of Knowledge*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 52, pp. 5-8.
- FONTANA R., BORRELLI D., CASSELLA M. (2019), *Come ci cambia l'università che cambia. Le conseguenze del sistema di valutazione sugli aspetti organizzativi e istituzionali*, in "Sociologia e ricerca sociale", 118, pp. 29-50.
- FORNARI R., POMPILI G. (2008), *La rete della qualità dell'higher education: attori, concetti e modelli emergenti*, in A. Viteritti, O. Giancola, *Giovani sociologi 2007*, Scriptaweb, Napoli.
- FRANZINI E. (2015), *Interrogare la valutazione nelle discipline umanistiche*, in "Spazio filosofico", 1, pp. 155-62.
- GALIMBERTI P. (2012), *La valutazione della ricerca a livello istituzionale: problemi, sfide e possibili soluzioni. Il caso dell'Italia*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 52, pp. 66-80.
- GAMBARDELLA D., LUMINO R. (2015), *Sapere valutativo e politiche pubbliche: l'ingannevole rincorsa al rigore*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 3-4, luglio-dicembre, pp. 529-53.
- GIANCOLA O. (2015), *Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori*, in G. Moini (a cura di), *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano*, EDIESSE, Roma, pp. 129-46.
- GOLDTHORPE J. (2015), *Sociology as a Population Science*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GRAZIOSI A. (2012), *La valutazione delle discipline umanistiche in Italia, 1999-2011*, in P. Miccoli, A. Fabris (a cura di), *Valutare la ricerca*, ETS, Pisa, pp. 63-84.
- GRION V. et al. (2019), *Peer Feedback and Technology-Enhanced Assessment as Critical Issues to Foster Student Learning*, in "Giornale italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research", numero speciale, maggio.
- GRISORIO M. J., PAVOLINI E., PROTA F. (2017), *Abilitazione scientifica nazionale e valutazione della qualità della ricerca. Un confronto a livello territoriale*, in "Scuola democratica", 2, pp. 253-78.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S. (2001), *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park-London-New Delhi.
- GUNTER H. et al. (2016), *New Public Management and the Reform of Education. European Lessons for Policy and Practice*, Routledge, London-New York.
- LA ROCCA C. (2013), *Commisurare la ricerca. Piccola teleologia della neovalutazione*, in "aut aut", 360, pp. 69-108.
- LATOUR B. (1987), *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

- LOMBARDINILLO A. (2014a), *Building university. In una società aperta e competitiva*, Armando Editore, Roma.
- ID. (2014b), *L'università classificata. Tra tassonomie parziali e riforme provvisorie*, in "Comunicazione puntodoc", 9, pp. 201-13.
- ID. (2017), *L'università dei requisiti flessibili. La revisione della didattica e i cortocircuiti dell'accreditamento*, in "Scuola democratica", 2, pp. 279-97.
- LUZZATTO G., MANGANO L. (2016), *Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso*, in "Excellence and Innovation in Learning and Teaching", 2, pp. 17-27.
- MACDONALD B. (1976), *Evaluation and the Control of Education*, in D. Tawney (ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Macmillan Education, London, pp. 125-36.
- MAGRIS F. (2012), *La concorrenza nella ricerca scientifica*, Bompiani, Milano.
- MARRA A. (2014), *La valutazione del sistema universitario e il ruolo dell'ANVUR*, in G. Minelli, E. Turri, G. Rebora (2002), *Il valore dell'università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei*, Guerini e associati, Roma.
- MARRA A., MOSCATI R. (2018), *Il rapporto tra politica e burocrazia nel sistema universitario italiano*, in "Scuola democratica", 3, pp. 637-57.
- MARRA M. (2015), *Più ombre che luci nell'esperienza della valutazione all'interno della PA: l'esigenza di integrare saperi e processi organizzativi*, in "Risorse umane", 4-5, pp. 37-52.
- ID. (2017), *Valutare la valutazione. Adempimenti, ambiguità e apprendimenti nella PA italiana*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2019), *Italian Evaluation Policy. Centralization and Judicially Sanctioned Accountability*, in J. E. Furubo, N. Stame (eds.), *The Evaluation Enterprise. A Critical Review*, Routledge, New York, pp. 159-75.
- MARRADI A. (1981), *Misurazione e scale: qualche riflessione e una proposta*, in "Quaderni di sociologia", 12, pp. 595-639.
- ID. (1985), *Natura, forme e scopi della comparazione: un bilancio*, in D. Fisichella (a cura di), *Metodo scientifico e ricerca politica*, La Nuova Italia Scientifica (poi Carocci editore), Roma, pp. 293-322.
- ID. (1994), *Referenti, pensiero e linguaggio: una questione rilevante per gli indicatori*, in "Sociologia e ricerca sociale", 43, pp. 137-207.
- ID. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- ID. (2010), *Misurazione, esperimenti, leggi: il sillogismo scientifico*, in "Quaderni di sociologia", 54, pp. 101-39.
- MARTIN B. R., IRVINE J. (1983), *Assessing Basic Research. Some Partial Indicators of Scientific Progress in Radio Astronomy*, in "Research Policy", 12, pp. 61-90 (trad. it. parziale in R. Viale, A. Cerroni, a cura di, *Valutare la scienza*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003, pp. 391-419).
- MARTINO V., VALENTINI E. (2007), *Il sistema università nella XIV legislatura. Riforme e questioni aperte*, Pensa Multimedia, Lecce.
- MASIA A., MORCELLINI M. (2009), *L'università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano.
- MAURO E. (2018), *I pesci e il pavone. Contro la valutazione meritocratica della ricerca scientifica*, Mimesis, Milano-Udine.

- MAZZEO RINALDI F., GIUFFRIDA G. (a cura di) (2017), *I big data e la ricerca valutativa*, numero monografico di "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 68.
- MERLONI F. (2004), *Autonomia, responsabilità, valutazione nella disciplina delle università e degli enti di ricerca non strumentale*, in "Diritto pubblico", 2, maggio-agosto, pp. 581-646.
- MILITELLO V. (2016), *Problemi attuali della valutazione della ricerca giuridica*, in "Notizie di Politeia", 123, pp. 97-103.
- MINELLI E., TURRI M., REBORA G. (2002), *Il valore dell'università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei*, Guerini e associati, Milano.
- MOED H. F. (2005), *Citation Analysis in Research Evaluation*, Springer, Dordrecht.
- MORCELLINI M. (2009), *L'idea di università alla sfida del terzo millennio*, Atti del Convegno "L'università italiana ancora alla prova delle riforme", Roma, 26 settembre 2009 (http://win.aiduassociazione.it/public/decennale_aiduo09/Morcellini.doc; consultato il 29 luglio 2019).
- ID. (2013), *Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'università*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 33-51.
- ID. (2014a), *Mobbing normativo*, in "Articolo 33", 9-10, pp. 24-8.
- ID. (2014b), *Nuovismo senza riforme*, in "Articolo 33", 7-8, pp. 26-31.
- ID. (2015), *Per un'università sostenibile e moderna. Uno "sguardo sociologico" sulla valutazione e sull'ANVUR*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 63, pp. 68-82.
- MORCELLINI M., ROSSI P., VALENTE T. (2017), *Valutazione della ricerca e delle riviste*, in M. Morcellini, P. Rossi, E. Valentini (a cura di), *Unibook. Per un database sull'università*, FrancoAngeli, Milano, pp. 158-62.
- MORCELLINI M., VALENTINI E. (2018), *Il nodo dell'indirizzo politico del sistema universitario. Elementi per un primo tagliando alla valutazione*, in *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello*, Quaderno 3, Supplemento al numero 1-2, gennaio-febbraio 2018, di "Articolo 33", pp. 75-92.
- MOSCATI R. (a cura di) (2010), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Liguori, Napoli.
- ID. (2012), *L'università. Modelli e processi*, Carocci, Roma.
- ID. (2017), *Cambiamenti nei sistemi d'istruzione superiore e ruolo della valutazione: le peculiarità dell'università italiana*, in A. Turco (a cura di), *Culture della valutazione. IULM tra sistema nazionale e globalizzazione*, Carocci, Roma, pp. 155-64.
- MOSCATI R., REGINI M., ROSTAN M. (2010) (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi?*, il Mulino, Bologna.
- MOSCATI R., VAIRA M. (2008), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, il Mulino, Bologna.
- NEDERHOF A. J. (2006), *Bibliometric Monitoring of Research Performance in the Social Sciences and the Humanities: A review*, in "Scientometrics", 1, pp. 81-100.
- PALLA P. G. (2007), *Perché l'università. Riflessioni sull'etica del sapere*, EDIMOND, Città di Castello.
- PALUMBO M. (2002), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano.

- ID. (2009), *La valutazione della ricerca*, in A. Baldissera (a cura di), *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali*, Bonanno, Acireale-Roma, pp. 97-125.
- ID. (2013), *Chi ha paura della valutazione cattiva?*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 52-65.
- ID. (2018), *Buone intenzioni e cattive conseguenze*, in *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello*, Quaderno 3, Supplemento al numero 1-2, gennaio-febbraio, di "Articolo 33", pp. 49-64.
- PALUMBO M., PENNISI C. (2011), *Le ragioni delle regole per la valutazione dell'università: per un'etica della pratica accademica*, in "Studi di sociologia", 1, pp. 35-50.
- IDD. (2014), *La valutazione senza governo*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 59, pp. 7-33.
- IDD. (2015), *Criteri corretti e condivisi per una valutazione buona e utile della ricerca*, in "Sociologia e politiche sociali", 2, pp. 73-89.
- PALUMBO R. (2011), *La valutazione periodica della ricerca nelle discipline economico-aziendali. Una comparazione aziendale*, FrancoAngeli, Milano.
- PARRA SAIANI P. (2009), *Gli indicatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- PETRUCCI A. (2014), *Il riconoscimento della scientificità delle riviste: l'esperienza del CUN attraverso la consultazione pubblica*, in "Statistica e società. Rivista quadrimestrale per la diffusione della cultura statistica", 3, pp. 5-9.
- PINTO V. (2012), *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli.
- ID. (2013), *La valutazione come strumento di intelligence e tecnologia di governo*, in "aut aut", 360, pp. 16-42.
- PITZALIS M. (2012), *Equità e qualità dell'istruzione. Quale "missione" per la scuola e l'università?*, in "Autonomia e dirigenza", 7-8-9, pp. 20-4.
- POLLIT C. (2012), *Lacunae: Evaluating Public Management Reform*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 53-54, pp. 9-18.
- REALE E. (a cura di) (2008), *La valutazione della ricerca pubblica: una analisi della valutazione triennale della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- REALE E., MARINI G. (2013), *La valutazione e i suoi effetti sull'università: una comparazione fra Italia e Francia*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 55, pp. 151-70.
- REALE E., PENNISI C. (2013), *La valutazione dell'università e della ricerca in Italia: stato dell'arte e prospettive*, in A. Vergani (a cura di), *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-62.
- REBORA G. (2011), *Quale strategia per la valutazione dell'università?*, in "Scuola democratica", 1, pp. 70-90.
- ID. (2013), *Nessuno mi può giudicare. L'università e la valutazione*, Guerini e associati, Milano.
- REBORA G., TURRI M. (2011), *Critical Factors in the Use of Evaluation in Italian Universities*, in "Higher Education", 5, pp. 531-44.
- IDD. (2012), *Frameworks, Effects and Significance of Research Assessment in the Italian University System*, in AA.VV., *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 203-15.
- IDD. (2013), *The UK and Italian Research Assessment Exercises Face to Face*, in "Research Policy", 42, pp. 1657-66.

- REGINI M. (a cura di) (2009), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma.
- ID. (2016), *Presentazione*, in "Notizie di Politeia", 123, pp. 33-5.
- REGONINI G. (2013a), *La valutazione senza le politiche. L'assenza di una prospettiva di policy*, Relazione presentata al Convegno "La valutazione dell'università in una prospettiva strategica. Dilemmi senza soluzione?", CNR, Roma, 15 febbraio 2013.
- ID. (2013b), *L'università tra quasi-mercato e quasi-comunità*, in "Scuola democratica", 3, settembre-dicembre, pp. 739-62.
- RIBOLZI L. (2012), *Come valutare la qualità della ricerca e dell'istruzione*, in G. Vittadini (a cura di), *L'università possibile. Note a margine della Riforma*, Guerini e associati, Milano, pp. 83-90.
- ID. (2013), *Valutare l'università: una sfida non solo per l'ANVUR*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 23-32.
- ROARS (2011), *Cosa vogliamo*, in "Roars.it" (<https://www.roars.it/online/chì-siamo/cosa-vogliamo/>; consultato il 14 luglio 2019).
- ROSSI P. (2012), *Problemi e prospettive per la valutazione della ricerca italiana*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 52, pp. 26-38.
- ID. (2015), *Sorvegliare e punire. La valutazione come tecnica di potere*, in "Comunicazione-puntodoc", 8, pp. 179-88.
- SANTORO M. (2011), *Esiste una "comunità scientifica" per la sociologia italiana?*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 2, pp. 253-82.
- ID. (2012), *La sociologia in (inter)azione. Una conversazione con Randall Collins*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 4, pp. 719-50.
- SCAMUZZI S., TIPALDO G. (a cura di) (2015), *Apriti scienza. Il presente e il futuro della comunicazione della scienza in Italia tra vincoli e nuove sfide*, il Mulino, Bologna.
- SCHLUCHTER W. (1987), *Weber's Sociology of Rationalism and Typology of Religious Rejections of the World*, in S. Lash, S. Whimster (eds.), *Max Weber, Rationality and Modernity*, Allen & Unwin, London, pp. 92-115.
- SEMPLICI S. (2013), *Insegnamento, il grande assente*, in "Paradoxa", 2, pp. 7-9.
- SHADISH W. R. JR., COOK T. D., LEVITON L. C. (2001), *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*, Sage, Newbury Park-London-New Delhi.
- SIGNORELLI A. (2006), *Il punto sulla valutazione per la ricerca sociologica italiana*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 35, pp. 99-122.
- SOFIA C., MAZZA B., CASSELLA M. (2019), *Esperienze di innovazione didattica: le prospettive dei docenti*, in "Sicurezza e scienze sociali", 1, pp. 239-54.
- SOFIA C., VALENTINI E., NEMMO E. (2018), *La valutazione della ricerca nell'area delle scienze politico-sociali. Primi risultati di un'indagine sull'università italiana*, in "Sociologia e ricerca sociale", 115, pp. 118-40.
- STAME N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, SEAM, Roma.
- ID. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione. Distinguere e combinare*, in M. Palumbo (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-46.
- ID. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.

- ID. (2018), *Per una cultura della valutazione come strumento di miglioramento e di progresso di un sistema democratico*, in "Rivista giuridica del Mezzogiorno", 2, pp. 457-61.
- STAME N., URBANI G. (2012), *Introduzione*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 53-54, pp. 5-7.
- STATERA G. (1994), *Logica dell'indagine scientifico-sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (1997), *La ricerca sociale. Logica, strategie, tecniche*, SEAM, Roma.
- STEFANI E. (2006), *Qualità per l'università*, FrancoAngeli, Milano.
- SWINDLER A. (1986), *Culture in Action: Symbols and Strategies*, in "American Sociological Review", 2, pp. 273-86.
- SYLOS LABINI F. (2013), *Una nota su valutazione e conformismo*, in "aut aut", 360, pp. 124-32.
- SYLOS LABINI F., ZAPPERI S. (2010), *I ricercatori non crescono sugli alberi*, Laterza, Roma-Bari.
- TOSI P. (2017), *La cultura della qualità riconosciuta nelle università, con riferimenti alle università telematiche*, Giapeto Editore, Napoli.
- TRIVELLATO P., TRIVENTI M. (a cura di) (2015), *L'istruzione superiore. Caratteristiche e funzionamento*, Carocci, Roma.
- TROW M. (1996) *Trust, Markets and Accountability in Higher Education. A Comparative Perspective*, in "Higher Education Policy", 9, pp. 309-24.
- TURRI M. (2013), *La valutazione di sistema in prospettiva comparata*, in G. Capano, M. Meloni (a cura di), *Il costo dell'ignoranza. L'università italiana e la sfida Europa 2020*, il Mulino, Bologna, pp. 95-116.
- ID. (2015), *La valutazione nell'università italiana*, in P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Carocci, Roma, pp. 113-33.
- VAIRA M. (2013a), *La valutazione della qualità nell'istruzione superiore. Alcune riflessioni generali e sul caso italiano*, in "Scuola democratica" - Appendice on line, 2, pp. 607-11.
- ID. (2013b), *Sviluppi recenti della valutazione dell'istruzione superiore in Europa*, in "Scuola democratica", 2, pp. 577-93.
- VALENTINI E. (2013), *Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 72-90.
- VALENZA P. (a cura di) (2013), *Valutare o perire. L'Università sul mercato*, numero monografico di "Paradoxa", 2.
- VARGIU A. (2012) *La valutazione dell'università e del lavoro scientifico*, in Id. (a cura di), *La ricerca sociologica tra valutazione e impegno civico. Saggi sulla crisi e l'università nelle società delle conoscenze*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2014), *Logiche di accountability e riforme del sistema universitario. Una discussione e una proposta*, in "RIV - Rassegna italiana di valutazione", 59, pp. 59-77.
- VERGANI A. (a cura di) (2013), *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- VIESTI G. (2016), *Università in declino, un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma.
- ZARA V., STEFANI E. (a cura di) (2017), *Istituzione, attivazione e accreditamento dei corsi di studio-Novità introdotte da AVA 2.0 e dal D.M. 987/2016*, Fondazione CRUI, Roma.
- IDD. (2018), *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*, Laterza, Bari-Roma.

Per una cultura della valutazione come strumento di miglioramento e di progresso di un sistema democratico*

di Nicoletta Stame**

Grazie molte per questo invito e complimenti per aver organizzato la riunione¹ in modo da avere molti punti di vista diversi e interessanti. Ed è anche importante che questa riunione si svolga in un momento in cui ci sono delle innovazioni legislative, per cui possiamo riflettere non soltanto sui principi generali, come abbiamo sempre fatto, ma anche su quello che sta avvenendo. Per questo motivo, vorrei riprendere da dove era partita Mita Marra: se abbiamo delle idee sulla valutazione e poi andiamo a vedere cosa sta succedendo da noi, non è semplicemente per vedere quanto quel modello sia applicato, ma per avere dei punti di riferimento.

La prima cosa che vorrei dire è che non trovo molto ragionevole una idea che serpeggia, ed è quella di dire “Noi abbiamo un nostro sistema istituzionale, noi siamo continentali, di là c’è l’America che è tutta un’altra cosa”; quando poi l’essere continentali significa che il nostro modello è la Francia, di cui peraltro siamo dei cattivi imitatori.

Io ho fondato il mio lavoro di ricerca ormai trentennale sulla valutazione andando a vedere che cosa ci possono invece insegnare altri sistemi, e cosa possiamo prendere da loro. Non a caso Mita ha citato il caso del Canada. Non è vero che altre esperienze non possano ispirarci. Perché o noi abbiamo l’idea che quello che è stato fatto altrove se fatto da noi verrebbe distorto dal nostro sistema legalistico, op-

* Questo capitolo è già stato pubblicato in “Rivista giuridica del Mezzogiorno”, Fascicolo 2, giugno 2018, pp. 457-61. I contenuti dell’articolo originario non sono stati modificati.

** Già professore ordinario di Sociologia generale presso l’Università di Roma “Sapienza”.

1. Come riportato nella presentazione del numero della “Rivista giuridica del Mezzogiorno” nel quale è pubblicato l’intervento di Nicoletta Stame (p. 373) «raccoglie contributi presentati al seminario dedicato a “La valutazione delle politiche pubbliche nell’esecutivo e nel legislativo tra aspirazioni di cambiamento e pratiche adempimenti”, svoltosi alla SVIMEZ il 7 dicembre 2017, presieduto e coordinato da Manin Carabba». Per quanto concerne gli interventi cui Nicoletta Stame fa riferimento, «Mita Marra si è soffermata sul tema di come “valutare la valutazione”, oltre le retoriche e le ambiguità [...]; Antonio La Spina sulla valutazione *ex ante* e il ruolo dell’esecutivo [...]; Guido Pellegrini, sui metodi da applicare alla valutazione delle politiche, che si specifica in valutazione di piani, di progetti e di strumenti operativi pubblici [...]; Daniela Carlà sull’attuazione della rete degli OIV, su come incidono nelle dinamiche della PA, sull’importanza di una valutazione degli esiti, comprensiva degli assetti organizzativi e del radicamento di competenze» (*La valutazione delle politiche pubbliche nell’esecutivo e nel legislativo tra aspirazioni di cambiamento e pratiche adempimenti*, in “Rivista giuridica del Mezzogiorno”, 2, 2018, pp. 373-4, N.d.C.).

pure noi, recependo certe idee e lavorandoci su, possiamo cominciare a trasformare anche il nostro sistema legalistico. Questo sta già succedendo. Lo stesso esempio portato da La Spina ne è la dimostrazione: una cosa che è stata inventata 50 anni fa negli Stati Uniti (l'analisi *ex ante* delle leggi) è diventata parte integrante del modo di fare politica da noi. Quindi perché non lo potrebbe essere anche un altro tipo di valutazioni fatte in altri paesi?

L'esperienza della valutazione, condotta da vari decenni in tanti paesi, ci insegna non solo che bisogna farla, ma anche che ci sono diversi modi di farla. E qui entra il discorso sulla cultura della valutazione: ci può essere una cultura della valutazione completamente legalistica, e ci può essere una cultura di tipo più partecipativo, che cerca di coinvolgere i vari soggetti che fanno parte di una politica e che vengono valutati.

Mi riferisco a una distinzione in cui mi sono imbattuta da poco e che ho subito utilizzato, anche se sono cose molto conosciute: è la categorizzazione dei modi di fare la valutazione che fu formulata per la prima volta da Barry McDonald nel 1977, secondo cui esistono tre tipi di valutazione: *a)* burocratica; *b)* tecnocratica o *c)* democratica. Quando l'ho letta ho pensato: "touchée", perché sono proprio questi i modi su cui ragioniamo continuamente, e li conosciamo tutti.

Che cosa sia una valutazione *burocratica* credo che non sfugga a nessuno. Siamo invasi da libri che si chiamano *Valutare e punire* e cose simili, e che dicono: non vogliamo essere valutati perché non vogliamo fare crocette su dei formulari che ci opprimono. In quel modo di fare valutazione tutta imposta dall'alto i valutati non capiscono nemmeno perché devono rispondere a determinate domande. C'è qualche cosa di veramente burocratico, una logica dell'amministrazione chiusa in cui anche il valutatore non ha nessuna autonomia; in realtà è una logica di un'amministrazione burocratica che va al di sopra di tutto.

Invece la valutazione *tecnocratica* è l'idea per cui il valutatore è un metodologo il quale sa fare determinati tipi di analisi, poi le propone al politico nella speranza che vengano raccolte le sue raccomandazioni e vengano cambiate le politiche. È un modo di ragionare nel quale c'è una preminenza della tecnica e del metodo sui contenuti delle politiche. Ora la competenza sui metodi indubbiamente è importante, però i metodi e le tecniche sono qualcosa che viene utilizzata a seconda delle domande che ci si fa in ogni valutazione, riguardo a determinate politiche.

Questo tema è rilevante per quanto riguarda l'analisi controfattuale. Non penso che l'analisi controfattuale sia buona o cattiva in sé, ma non va bene che una legge dica che per quella tal politica la valutazione debba essere fatta col metodo controfattuale, perché quando si andrà a valutare quella politica possono essersi verificate tantissime situazioni diverse, da richiedere diversi disegni di valutazione, e diversi metodi. Infatti, ci può essere una domanda "Ha fatto la differenza?", e questo è quello che fa il controfattuale, ma ci possono essere altri tipi di domande (sulla causalità, sulla diversa implementazione, sul confronto tra strumenti diversi, sulla giustizia sociale), che richiedono altri disegni e altri metodi. Purtroppo oggi

in Italia sta affermandosi questa specie di identificazione tra valutazione e analisi controfattuale (forse Guido Pellegrini se ne compiace ma io temo che non sia giusto). Sono due cose diverse. Il controfattuale è una tecnica – lo ha detto giustamente Guido – nell’ambito di un metodo comparativo che può essere usata in determinate situazioni, secondo l’approccio e secondo il disegno di valutazione che ogni volta deve essere diverso. Quindi il problema è: noi abbiamo una politica, che solitamente è molto articolata (non dice semplicemente “Voglio aumentare i posti di lavoro” o “Voglio migliorare i servizi”, dice anche tante altre cose), poi sappiamo che ci sono problemi nella sua attuazione, e vogliamo capire dove sono stati affrontati e come. La valutazione andrà fatta laddove il problema si è verificato. Il vero senso della valutazione *ex post* non è andare a dire se ha “funzionato” quella politica in generale. Non dobbiamo valutare “tutto”, ma sapendo – perché lo sappiamo – che saranno sorti determinati problemi, andare a formulare delle proposte che possano servire a prendere delle decisioni.

Quindi benissimo essere esperti di tecniche che sono giuste in determinate situazioni, ma non è bene far prevalere la tecnica sul modo in cui si deve valutare perché per valutare – qui ha molta ragione Daniela Carlà – ci sono delle scelte da fare tutte le volte: ci sono delle scelte da fare nel momento in cui si applica una politica, ci sono delle scelte da fare nel momento in cui si decide di valutare una politica, o un aspetto di una politica piuttosto che un altro.

Il terzo modo di valutazione di cui parla McDonald è quella *democratica*. Cosa vuol dire democratica? Vuol dire che è aperta, che coinvolge più persone, che si rivolge a un desiderio di conoscenza di più soggetti, che fornisce degli strumenti per prendere delle decisioni. Se nel modo tecnocratico c’è l’idea per cui c’è una sola risposta giusta, fornita dal risultato del lavoro fatto, nel modo democratico la risposta è più aperta, offre più soluzioni perché si rivolge a tutti i vari soggetti che vuole coinvolgere, anche se poi in realtà le decisioni le prenderà qualcun altro.

Io valutavo positivamente il fatto che con la riforma istituzionale che poi il referendum ha bocciato si cominciasse a parlare di valutazione al Senato, perché lo vedeva come l’inizio di un cambiamento. Comunque, mi compiaccio moltissimo di quello che sta succedendo nonostante il risultato del referendum: vedo che la valutazione al Senato si fa lo stesso, e si fa tra tutti e due i rami del Parlamento, come ci ha illustrato Renato Loiero. Risultato assolutamente positivo. Però andiamo a vedere come si fa. Io penso, se posso permettermi, che in questo lavoro si debba essere più pluralisti.

Faccio qualche esempio. È stato fatto un master di valutazione unicamente incentrato sul controfattuale. Perché? Ero presente quando il presidente Grasso disse «Facciamo un master di valutazione controfattuale perché questo è *il* metodo di valutazione, quello che ci dà le cose più rigorose». Io mi permetto di dire che non è *il* metodo, è *un* metodo e se si deve fare della formazione bisogna aprire più prospettive. Sono stati fatti dei corsi di statistica per i funzionari del Senato. Stupendo. Ma non c’è solo la statistica da imparare se dei funzionari formati con altre com-

petenze devono poter svolgere anche questa funzione. La mia modesta opinione è che dobbiamo cogliere l'occasione rappresentata dal nucleo di valutazione all'interno del Parlamento per ampliare la prospettiva. Qui io sto chiaramente parlando di valutazione *ex post*, di valutazione di quello che è successo. Poi naturalmente questi dati verranno utilizzati successivamente, nella valutazione *ex ante* di politiche che verranno a seguire. Quando parliamo di cultura della valutazione tutti quegli aspetti che ha nominato Mita Marra vanno presi in considerazione: conoscenze epistemiche, conoscenze codificate, conoscenze di tecniche e conoscenze di pratica. Soprattutto quest'ultimo aspetto è importantissimo: è l'esperienza. Il vizio del centralismo non è semplicemente che la valutazione viene fatta dall'alto, ma che non si tiene sufficientemente conto delle esperienze positive che vengono fatte in tutta l'amministrazione. Questo è un altro aspetto importante da far entrare nella cultura della valutazione. Ho sempre insistito sulla necessità di distinguere la valutazione dal controllo, perché il vero problema è che bisogna rompere con l'idea che la valutazione deve dimostrare cosa non funziona. Questo è un pregiudizio. Perché la gente è contraria alla valutazione? Perché ha paura che si veda che qualcosa non funziona. Ma il non funzionare talvolta è semplicemente aver fatto una cosa diversa da quella che era previsto ma che ha ottenuto dei risultati interessanti. Se non ho un atteggiamento positivo verso il fatto che ci può essere innovazione, e che l'innovazione viene dal basso (e poi l'alto raccoglie le esperienze più promettenti), se non c'è quell'atteggiamento di studiare i casi positivi, di riconoscere le esperienze positive di cambiamento e di innovazione, allora non si coglie la possibilità che ha la valutazione di migliorare le cose, di produrre nuove ipotesi di cambiamento. Queste verranno poi prese in considerazione dal Parlamento e da chi deve promuovere programmi. Ma ciò non può avvenire se si continua a temere la valutazione come fatto negativo. Bisognerebbe molto insistere su questo aspetto della cultura della valutazione.

So che tutto ciò è molto delicato. Vi racconto un'esperienza recentissima. Giusto due giorni fa mi trovavo con un gruppo di persone che stavano facendo valutazione di politiche locali e il committente, visto che qualcuno diceva "Faremo un'analisi dei casi positivi", ha detto "Ah, casi positivi, adesso le cose positive sono le buone pratiche, ma si sa che le buone pratiche non si possono generalizzare, è meglio parlare di cosa non funziona". Questa è una contrapposizione spuria perché è ovvio che l'idea che la buona pratica debba essere generalizzata è sbagliata: quando si parla di una buona pratica ci si riferisce a una logica, a qualcosa che è successo che è buono, ma non è detto che se uno ha fatto bene una cosa poi tutti dovranno fare esattamente la stessa cosa: è una lezione da apprendere, ma poi da adattare al caso concreto. In fondo non c'è niente di generalizzabile e tutto deve essere adattato, con quella discrezionalità di cui appunto parlava anche Daniela. Ma il vero problema è che non bisogna pensare che la valutazione è fatta per dirci solo cosa non funziona, dopo tutto si fa valutazione perché le cose non funzionano e quindi dobbiamo pensare a come risolvere dei problemi. Se continuiamo a dirci "La valu-

tazione mi ha confermato che le cose non funzionano” avremo confermato qualcosa che sapevamo già, ma siamo ancora molto lontani dalla possibilità di usare positivamente la valutazione.

Per chiudere: abbiamo molto bisogno di recepire una cultura della valutazione che sia fondata sull’idea che la valutazione possa essere uno strumento di democrazia nel senso che coinvolge le persone, che riesce a far emergere le potenzialità che ci sono all’interno di situazioni che innovano nelle amministrazioni, nel modo di realizzare le politiche. Essa può diventare uno strumento di miglioramento e di progresso di un sistema democratico come quello che noi cerchiamo di mettere in piedi nel momento attuale.

Grazie.

Sviluppi recenti della valutazione dell’istruzione superiore in Europa*

di Massimiliano Vaira**

Introduzione

Le politiche per la valutazione dell’istruzione superiore costituiscono ormai un elemento strutturale del governo e del funzionamento del settore. Sebbene in tempi diversi, lungo i quasi 30 anni intercorsi dalle prime attuazioni, tutti i sistemi di istruzione superiore europei si sono allineati nel dotarsi di un’infrastruttura di valutazione, attraverso cui essi vengono misurati e giudicati in base parametri di qualità fissati al loro esterno.

Il processo di diffusione delle politiche e delle attività di valutazione ha avuto una rilevante accelerazione, almeno nei paesi europeo-continentali, a seguito dell’attuazione del *Bologna Process* e delle linee guida per la valutazione della didattica elaborate a livello europeo dall’ENQA (European Network of Quality Assurance). Queste linee guida nascono dalla presa d’atto che l’armonizzazione dei sistemi di educazione terziaria nell’area europea dell’alta formazione non può essere raggiunta solo condividendo un’organizzazione in cicli dei percorsi formativi, ma presuppone la condivisione degli obiettivi formativi e la garanzia del loro raggiungimento. Tuttavia, non va trascurato il fatto che le politiche e le attività di valutazione dell’istruzione superiore si radicano e si inseriscono nelle politiche ispirate al neoliberismo e al *New Public Management* che hanno caratterizzato,

* Questo capitolo è già stato pubblicato in “Scuola democratica”, 2, 2013, pp. 577-93. I contenuti dell’articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

Questa sezione, curata da “Scuola democratica” con Fondazione Agnelli, riporta una sintesi sul tema i cui contributi originali sono pubblicati in forma integrale sui siti della Fondazione Agnelli (<https://www.fondazioneagnelli.it/tag/confronti-internazionali>) e di “Scuola democratica” (<http://www.scuolademocratica.it/2013/05/la-valutazione-dell'universita-in-una-prospettiva-di-comparazione-europea/>, N.d.A.). Nella nota, l'url della Fondazione Agnelli è stato sostituito dalle curatrici del volume con quello attivo ad agosto 2019. L'url relativo al sito di Scuola democratica non è più attivo: i contributi originali citati nella nota sono disponibili nell’Appendice al numero 2, maggio-agosto 2013 della rivista “Scuola democratica” sul portale www.rivisteweb.it (<https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X/issue/6226>, N.d.A.).

** Professore associato di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso l’Università degli studi di Pavia.

sebbene in gradi differenti e con il Regno Unito al primo posto, i paesi europei lungo l'ultimo ventennio.

Questo lavoro ha lo scopo di illustrare i più recenti sviluppi delle politiche, delle attività e delle pratiche della valutazione della qualità nei quattro più grandi paesi europei (Francia, Germania, Spagna, Regno Unito), con l'intento anche di comprendere come si colloca il nostro paese rispetto agli altri in questo ambito. Il lavoro che qui si presenta è il risultato dell'integrazione di quattro saggi relativi a ciascun paese, e di uno relativo agli schemi di valutazione elaborati a livello europeo, che sono stati richiesti ad alcuni studiosi altamente competenti nel campo degli *Higher Education Studies* e in particolare della valutazione dell'istruzione superiore (per la Francia, Tierry Chevallier; per la Germania, Barbara Khem; per la Spagna, Camino Ferreira e Javier Vidal; per il Regno Unito, Laura Bellingham e John Brennan; per gli schemi europei di valutazione e la loro applicazione in Italia, Alfredo Squarzoni). L'autore si è occupato dell'assemblaggio dei cinque contributi, nonché dell'integrazione di alcune informazioni relative ai quattro paesi oggetto della comparazione, degli aspetti della valutazione in Italia e delle politiche di valutazione per l'eccellenza.

2.1

Panoramica dell'evoluzione delle politiche e delle strutture di valutazione

Le politiche per la valutazione dell'istruzione superiore hanno il loro avvio intorno alla metà degli anni Novanta, ad eccezione della Gran Bretagna (e dell'Olanda qui non considerata)¹ che ha intrapreso questa strada già nella seconda metà degli anni Ottanta. Tuttavia, nei paesi continentali lo sviluppo più marcato e deciso si è avuto tra la fine degli anni Novanta e i primi anni del Duemila.

L'introduzione dei sistemi di valutazione della qualità si è rafforzata in concomitanza con il processo di armonizzazione dei corsi di studio a livello europeo prodotto dal *Bologna Process* e dalla costruzione della cosiddetta Area europea dell'istruzione superiore e della ricerca. Nella riunione di Bergen del maggio del 2005 e nel contesto del Processo di Bologna è stato adottato dai ministri europei dell'Istruzione superiore il documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, proposto dall'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). L'ENQA ha definito una serie di standard e di linee-guida per la loro comprensione e implementazione, ampiamente derivati dalle norme ISO 9.000, sia per la valutazione interna delle istituzioni e

¹. Si è provato a includere il paese in questa rassegna, ma purtroppo gli esperti contattati allo scopo hanno declinato l'invito.

delle loro articolazioni (assicurazione della qualità), sia per quella esterna condotta dalle agenzie nazionali (assicurazione e valutazione della qualità).

Si deve tuttavia notare che, sia per la generalità degli schemi elaborati dall'ENQA, che lasciano rilevanti margini di adattamento contestuale, sia per una relativa scarsa conoscenza dei medesimi da parte del mondo accademico (gli standard elaborati sono largamente estranei alla concezione tradizionale della qualità radicata nell'accademia), l'attuazione dei sistemi di valutazione della qualità nei singoli casi nazionali sembra essere alquanto de-connessa dallo schema comune e caratterizzata da una rilevante eterogeneità, come si evince anche dal capitolo dedicato all'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore dell'ultimo Rapporto Eurydice sullo stato dell'implementazione del *Bologna Process*². Inoltre, la de-connesione tende a risolversi in una tendenza verso la conformità burocratico-formale agli standard che limita l'adozione di pratiche congruenti agli schemi.

In Francia, prima dell'istituzione di un organismo unico a livello nazionale (Agenzia per la valutazione dell'istruzione superiore e della ricerca, AERES), vi era una pluralità di organismi che svolgevano valutazioni a livello nazionale sul modello tradizionale della *peer review*. Il primo tentativo di superare la frammentazione nel settore – in parte riflesso della struttura pluralista del sistema d'istruzione superiore francese (Jallade, 1992) – è stato compiuto nel 2001 con l'introduzione del meccanismo del *lump sum budget* per le istituzioni di istruzione superiore, ma ha avuto modesti effetti. Solo tra il 2006 e il 2007 il sistema e l'infrastruttura della valutazione francese hanno segnato una notevole accelerazione con l'istituzione dell'agenzia nazionale unica AERES con responsabilità di valutazione delle istituzioni, della ricerca, dell'accreditamento dei corsi di studio, e per il reclutamento e la carriera del personale docente (similmente a quanto avveniva nello stesso periodo in Italia, ma solo a livello normativo, con l'istituzione dell'ANVUR). L'istituzione dell'AERES avviene parallelamente al lancio delle politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore. Nel 2007 viene varata la legge sull'autonomia delle istituzioni di istruzione superiore con cui esse sono rese largamente autonome nel gestire le proprie risorse finanziarie e la politica del personale, per cui la valutazione da quel momento assumerà un ruolo centrale.

Anche in Germania le politiche per la valutazione sono state introdotte in tempi recenti, essendo iniziate nei primi anni Novanta come sperimentazioni che si sono mano a mano diffuse nei vari Länder (Trombetti, Stanchi, 2010). Fino ad anni recenti, la valutazione della didattica era strutturata sulla verifica di tipo burocratico-formale della conformità dei corsi a requisiti stabiliti da accordi tra la Conferenza dei ministri della Cultura (KMK), i Länder e la Conferenza dei rettori. In anni recenti essa si è sviluppata intorno agli assi dell'accreditamento e della valutazione della qualità dei corsi. Come in Francia, vi è una pluralità di agenzie di

2. http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//EHEA_2012_BolognaProcess_implementation_Report.pdf; consultato il 30 gennaio 2014.

valutazione, ma diversamente dal caso francese ciò è in parte un riflesso della struttura federale dello Stato – i Länder sono i principali responsabili delle politiche per l'istruzione superiore nel quadro delle leggi federali -, in parte del sistema binario che vede a fianco delle università il settore delle *Fachhochschulen* (istituzioni di istruzione terziaria tecnico-professionali) e in parte del fatto che alcune agenzie di valutazione e accreditamento operano su base strettamente disciplinare, mentre altre operano su base interdisciplinare. In alcuni casi le agenzie agiscono esclusivamente nell'ambito di un singolo Land, mentre più spesso quelle disciplinari e interdisciplinari si occupano delle istituzioni di più Länder. A seguito della graduale introduzione dello schema di Bologna la valutazione e l'accreditamento dei corsi di studio hanno avuto un potente impulso e hanno raggiunto un livello di strutturazione avanzato a partire dal 2004. Lo stesso non si può dire per l'infrastruttura valutativa della ricerca, sotto forma di esercizi periodici di valutazione dei prodotti, che è al momento assente. Più recentemente, le valutazioni della ricerca sono state introdotte insieme alla politica dell'*Exzellenzinitiative* con lo scopo di promuovere l'eccellenza a livello internazionale della ricerca tedesca e di cui si dirà nel paragrafo dedicato al tema.

Il Regno Unito costituisce il caso in cui le politiche e le attività di valutazione si sono sviluppate precocemente e continuano ad evolvere, ora in maniera incrementale, ora attraverso cambiamenti che segnano parziali discontinuità. La Gran Bretagna è l'unico paese che non fa riferimento ai processi di armonizzazione europei, né per la struttura dei cicli, né per la valutazione. Ciò perché si ritiene che i paesi europeo-continentali si stiano adeguando al modello britannico dove tutte quelle caratteristiche erano già presenti da tempo (Trowler, 2003).

A partire dalla metà degli anni Ottanta, a seguito delle politiche neoliberiste e fortemente orientate all'introduzione dei metodi e degli strumenti del *New Public Management* e della *Public Choice* dei governi conservatori, le politiche di valutazione britanniche si sono incardinate sulla qualità degli output del sistema, delle singole istituzioni, delle loro articolazioni e delle attività dei docenti. Le valutazioni erano e sono usate per orientare il finanziamento pubblico delle istituzioni. La valutazione è stata sottratta in larghissima parte al controllo accademico e affidata ai cosiddetti QUANGOS (*Quasi-Autonomous non-Governmental Organization*), agenzie di parte terza che hanno non solo il compito di svolgere le valutazioni, ma anche quello di distribuire il finanziamento sulla base di esse³.

In ciascuno dei quattro paesi componenti il Regno Unito sono attivi altrettanti Funding Councils, i quali hanno prevalenti responsabilità nella valutazione della ricerca attraverso il *Research Assessment Exercise* (RAE). È stato elaborato uno schema di valutazione della qualità della didattica, il *Teaching Quality Assessment*

3. Per gli sviluppi storici e più recenti della valutazione in Gran Bretagna e Inghilterra, oltre all'articolo di Bellingham e Brennan (http://www.scuolademocratica.it/wp-content/uploads/2013/05/Oss-Int-1_2013-Brennan-Bellingham.pdf), si veda Vaira (2009).

(TQA), poi abbandonato perché eccessivamente costoso, troppo burocratico ed invadente, sostituito da un nuovo schema più leggero (*Subject Review*) e da una nuova agenzia responsabile di esso (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA). Nel 2005 è stata istituita la National Students Survey⁴ che raccoglie annualmente i dati sulla soddisfazione di studenti e laureati in merito al loro percorso formativo. Dal 2008 è in atto un processo di riforma del RAE che porterà a un nuovo schema di valutazione denominato *Research Excellence Framework* (REF) su cui si baserà l'esercizio di valutazione della ricerca nel 2014.

In Spagna le politiche per la valutazione hanno avuto avvio all'inizio degli anni Novanta e sono state in un primo tempo configurate come sperimentazioni agganciate al programma europeo *European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education*. La sperimentazione ha condotto nel 1995 al varo del Piano nazionale della valutazione della qualità delle università (PNECU) con cui venivano valutati insegnamento, ricerca e gestione degli atenei, ai quali nel 2001 è seguito il Piano per la qualità delle università (PCU). Questi piani avevano come principale obiettivo il miglioramento della qualità dell'istruzione superiore. Con la legge di riforma dell'università del 2001 (LOU), è stata istituita l'agenzia nazionale unificata ANECA, affiancata da 11 agenzie regionali con compiti analoghi. Le agenzie regionali, similmente al caso tedesco, riflettono la struttura autonomistica dello Stato. Con l'istituzione dell'ANECA la valutazione ha cambiato fini: non più principalmente il miglioramento (sebbene continui a far parte dei programmi di valutazione), ma anche e soprattutto l'accountability con effetti concreti per le istituzioni, in primo luogo il loro finanziamento, l'istituzione dei corsi di studio e le dinamiche di reclutamento e carriera dei docenti. Il sistema di valutazione spagnolo pare essere, tra quelli qui considerati, quello in cui le linee-guida dell'ENQA e il raccordo con le strutture di assicurazione della qualità a livello europeo sono maggiormente presenti.

La valutazione in Italia ha avuto una storia piuttosto travagliata. Dal punto di vista normativo, la valutazione e l'organismo ad essa preposto sono stati istituiti nel 1993. Tuttavia l'organismo di valutazione (Osservatorio per la valutazione del sistema universitario) diverrà operativo tre anni dopo, ma verrà sostituito da una nuova riforma dell'infrastruttura valutativa con cui si istituivano il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR) nel 1997 e il Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario (CNVSU) nel 1998. Nel 2006 una nuova riforma istituisce l'Agenzia nazionale per la valutazione dell'università e la ricerca (ANVUR), organismo che unifica le precedenti due agenzie assumendo compiti di valutazione su tutti gli aspetti e le attività delle istituzioni universitarie (didattica, ricerca, reclutamento). Con l'ANVUR l'Italia segue il percorso intrapreso da Francia e Spagna basato su una struttura di valutazione unificata a livello nazio-

4. Le istituzioni inglesi, gallesi e nord-irlandesi sono obbligate a partecipare alla survey, per quelle scozzesi la partecipazione è volontaria.

nale. L'ANVUR, tuttavia, diverrà operativa solo cinque anni dopo. Nel 2012 sono iniziate le attività di valutazione della ricerca (per il quinquennio 2004-10) e per le abilitazioni per gli avanzamenti di carriera. A breve sarà varata la prima attività di accreditamento dei corsi di studio denominata Autovalutazione valutazione e accreditamento (AVA). Infine va segnalata la pratica di valutazione *ex ante* per il finanziamento selettivo dei Progetti di ricerca di interesse nazionale (PRIN), fondata sulla *peer review*, simile a quella attiva in Germania.

2.2

Valutazione della didattica e accreditamento

Le valutazioni della didattica in termini di qualità, efficacia ed efficienza dei processi di insegnamento e apprendimento si sono finora fondate prevalentemente sulle valutazioni degli studenti tramite questionari. L'indagine internazionale sul cambiamento della professione accademica (*Changing Academic Profession*, CAP) lo dimostra chiaramente. In Germania, Italia e Regno Unito⁵ i docenti interpellati sul tema hanno risposto quasi unanimemente (mediamente il 90%) che il principale soggetto valutatore sono gli studenti, mentre il ruolo delle strutture formali interne ed esterne è avvertito come modesto. Oggi si tende però in diversi paesi (compresa l'Italia) ad inglobare la valutazione della didattica nei processi di accreditamento che diventano periodici e così ad utilizzare una più ampia gamma di strumenti.

Al contrario della valutazione della qualità della didattica, l'accreditamento è ovunque, ad esclusione del Regno Unito, un'attività svolta da agenzie esterne (nazionali e sub-nazionali come nel caso tedesco e spagnolo). Questa attività è tipica dei sistemi europeo-continentali ed è volta a sostituire le precedenti pratiche burocratico-formali dell'autorizzazione. L'accreditamento pare quindi da un lato innovare e sostituire il sistema burocratico tradizionale, ma, dall'altro, ne incorpora quasi immutate le finalità (autorizzare o meno l'esistenza e/o l'apertura dei corsi di studio). In questo senso, le agenzie di valutazione che svolgono attività di accreditamento operano come organizzazioni di mediazione tra i soggetti da accreditare e le strutture ministeriali che concedono o meno l'accreditamento. Il fatto che nel Regno Unito l'attività di accreditamento non esista dipende da due caratteristiche del sistema tra loro strettamente connesse: da un lato le istituzioni universitarie sono largamente autonome – ancorché facenti capo al settore pubblico – e dunque libere di decidere quali e quanti corsi offrire; dall'altro, è il mercato (gli studenti, le loro famiglie e in parte gli stakeholder esterni) ad “accreditare” i corsi di studio attraverso le loro scelte. Tuttavia, tra istituzioni e mercato si sono inserite le agenzie semigovernative di valutazione le quali, pur non svolgendo attività di accreditamento,

5. All'indagine CAP non hanno partecipato né la Francia, né la Spagna. Il dato medio qui riportato riguarda le risposte dei soli docenti universitari.

mento, danno giudizi di affidabilità (non di qualità) a uso delle istituzioni (ai fini di miglioramento) e al mercato (ai fini delle scelte); ma non al governo.

Ad esclusione del Regno Unito, negli altri paesi considerati, le attività di accreditamento si sono sviluppate a seguito dei processi di riforma universitaria fondata sull'ampliamento dei margini di autonomia delle istituzioni e del cambiamento della struttura curricolare, con l'introduzione dello schema a tre cicli originato dal Processo di Bologna. Il progressivo ampliamento dell'autonomia istituzionale, comprendente l'autonomia didattica, implicava la messa a punto di un sistema di controllo sull'offerta didattica delle sedi come contraltare alla loro maggior autonomia. L'implementazione dello schema Bachelor/Master ha prodotto ovunque un incremento del numero dei corsi offerti e ciò ha comportato non solo un'accelerazione delle politiche per l'accreditamento, ma anche la loro evoluzione verso un modello, se non proprio postburocratico, quantomeno caratterizzato dall'ibridazione di elementi burocratici tradizionali con metodi e criteri valutativi nuovi, in consonanza con l'ideologia di mercato.

Gli standard e le linee-guida sviluppate dall'ENQA costituiscono il riferimento generale di questo modello, sebbene, come detto più sopra, non possa dirsi attuato pienamente e conformemente. In particolare, il framework europeo distingue due dimensioni, tra loro connesse, della valutazione/assicurazione della qualità: *a)* la valutazione interna agli atenei e alle loro strutture didattiche; *b)* la valutazione e l'accreditamento esterno delle istituzioni dei corsi di studio da parte di agenzie nazionali. La *prima* dimensione ha al suo centro attività valutative relative a: *a)* approvazione, monitoraggio e revisione di corsi e titoli; *b)* la carriera degli studenti; *c)* la qualità del corpo docente; *d)* l'adeguatezza dell'infrastruttura didattica; *e)* la raccolta e la pubblicizzazione delle informazioni qualitative e quantitative su corsi e titoli offerti. La *seconda* dimensione riguarda: *a)* l'uso delle valutazioni interne; *b)* la definizione delle finalità e degli obiettivi didattici; *c)* la definizione dei criteri di valutazione; *d)* la valutazione dell'adeguatezza delle procedure messe in atto dalle istituzioni; *e)* la redazione di rapporti valutativi.

Vediamo ora come i paesi considerati hanno strutturato le rispettive politiche e attività di valutazione della didattica. La Francia si è mossa tardivamente nella strutturazione della valutazione della didattica. Sebbene una legge del 1996 prevedesse come obbligatoria l'istituzione di strutture per la valutazione interna agli atenei, essa è rimasta largamente ignorata a causa delle forti resistenze accademiche verso la valutazione, vista come una riduzione dell'autonomia individuale dei docenti. Solo 10 anni più tardi, con la legge di riforma del 2006 (legge programmatica della ricerca 18 aprile 2006, n. 450, *N.d.C.*), la valutazione (non solo della didattica, ma anche della ricerca e delle istituzioni) è diventata parte integrante del sistema francese. Prima dell'introduzione della riforma dei corsi di studio derivata dallo schema di Bologna e chiamata *Licence Master Doctorat* (LMD) del 2002, i corsi di studio venivano autorizzati dal ministero sulla base della valutazione di conformità alle tabelle nazionali. Con l'introduzione della nuova architettura curri-

colare le istituzioni sono state chiamate a definire in maniera autonoma la propria offerta formativa sulla base di linee guida nazionali. In un primo tempo le valutazioni venivano fatte da un'agenzia specifica (MSTP) che con la riforma del 2006 (legge 450/2006 *N.d.C.*) è stata fusa, insieme ad altre agenzie di valutazione nazionali, nell'AERES, una agenzia unificata preposta alla valutazione della didattica, della ricerca e delle istituzioni. Il nuovo sistema si basa su una serie di informazioni che gli atenei devono fornire all'AERES e ad altre due agenzie⁶: sbocchi professionali dei laureati, tassi di abbandono, tempo medio di acquisizione del titolo. La valutazione mette capo alla assegnazione di gradi che sono utilizzati ai fini dell'accreditamento e anche del finanziamento. Una volta ottenuto l'accreditamento esso deve essere rinnovato ogni quattro anni. Tuttavia, come sostengono Trombetti e Stanchi (2010), le politiche per l'accreditamento non paiono aver cambiato significativamente gli schemi di valutazione-accreditamento già utilizzati: al di là dei nuovi criteri su cui basare le valutazioni, la logica sottostante continua ad essere quella dell'autorizzazione di tipo burocratico. Accanto all'accreditamento si stanno gradualmente diffondendo pratiche di valutazione della qualità della didattica fondate su questionari tesi a misurare la soddisfazione degli studenti, di cui sono responsabili articolazioni interne degli atenei. Sebbene prevista con una legge del 1997, questa pratica ha stentato ad affermarsi e, ancora oggi, non può dirsi pienamente istituzionalizzata. Inoltre, i risultati dei questionari non hanno alcuna conseguenza per i docenti (come in Italia) a parte chi volontariamente decida di porre rimedio alle eventuali criticità che emergono dai giudizi degli studenti, né pare costituiscano la base dati per ulteriori valutazioni.

Anche in Germania la valutazione della didattica si è affermata come effetto dell'implementazione del Processo di Bologna, iniziata nel 2002. Lo schema attuale per l'accreditamento prevede una divisione funzionale tra accreditamento e approvazione, quest'ultima di responsabilità dei ministeri dei Länder, con la quale vengono garantite le risorse necessarie per i corsi approvati, nonché riconosciuta la loro compatibilità con le leggi di ciascun Land e la conformità alle leggi federali in materia di istruzione superiore. Con l'accreditamento si valutano la qualità dei corsi e la loro adeguatezza e rilevanza per il mercato del lavoro. La struttura di accreditamento tedesca prevede due livelli: uno nazionale (*Akkreditierungsrat*) e un secondo composto da agenzie disciplinari, interdisciplinari e regionali, per un totale di 10, le quali sono a loro volta accreditate dall'agenzia nazionale. Le istituzioni sono libere di scegliere da quale agenzia di secondo livello farsi accreditare i propri corsi. Possono anche richiedere un accreditamento aggiuntivo ad un'agenzia internazionale allo scopo di qualificarsi meglio sul mercato dell'istruzione superiore. Il processo di accreditamento

6. Nell'AERES non sono confluite due agenzie di valutazione che operano nel campo degli studi di ingegneria e di amministrazione e gestione d'impresa. Ciò perché molte istituzioni che offrono corsi in questi due campi sono private o finanziate da ministeri diversi da quello dell'Istruzione superiore.

segue tre tappe: *a*) l'istituzione richiede a un'agenzia l'accreditamento dei corsi fornendo la documentazione e le informazioni necessarie, sulla base delle quali l'agenzia compie una prima valutazione formale delle informazioni e della conformità rispetto alle normative; *b*) vengono effettuate delle visite valutative presso l'istituzione da parte di un gruppo di valutatori comprendenti, insieme ai *peer* scelti dall'agenzia, rappresentanti dei datori di lavoro, del ministero e un rappresentante degli studenti. Durante l'*audit* vengono svolte interviste con il preside, alcuni docenti e rappresentanti degli studenti, valutate le strutture didattiche (aula, biblioteche, laboratori) e la qualità del corpo insegnante. Il gruppo di valutazione redige un rapporto che trasmette all'agenzia raccomandando l'accreditamento o meno dei corsi; *c*) l'agenzia, sulla base del rapporto, emette un giudizio che può essere positivo, negativo o condizionale. In quest'ultimo caso l'istituzione ha tempo due anni per conformarsi alle indicazioni espresse dall'agenzia. Questo processo, oltre a essere molto complesso (Teichler, 2003), è anche notevolmente costoso: si va da un minimo di 8.000 euro a un massimo di 15.000 per ogni corso. Un'università tedesca di medie dimensioni (tra i 15.000 e i 30.000 iscritti) offre tra i 60 e i 100 corsi di studio, per cui l'accreditamento può venire a costare un milione di euro o più, il che mediamente corrisponde a circa il 10% del suo budget. Va ricordato che le università tedesche non prevedono tasse a carico degli studenti e che i ministeri regionali non forniscono risorse extra per l'accreditamento.

L'uso di valutazioni della qualità della didattica da parte degli studenti è una pratica istituzionalizzata nelle università tedesche già da diversi anni. Le valutazioni degli insegnamenti non sono pubbliche e sono accessibili al solo docente titolare del corso e al vicepreside delegato alla qualità dello studio e dell'insegnamento. In caso di valutazioni negative di un docente questo viene convocato dal vicepresidente per discutere di come migliorare l'insegnamento. Le valutazioni degli studenti non hanno altre implicazioni pratiche.

Infine, si sta di recente discutendo di una politica di accreditamento delle istituzioni, che dovrebbe sostituire l'accreditamento dei singoli corsi. Questa nuova politica è intesa a superare la complessità e l'onerosità del processo di accreditamento corrente. Il dibattito è ancora in corso e alcuni progetti pilota per l'accreditamento delle sedi sono stati varati per verificare quali modalità e criteri siano più efficaci ed efficienti. Si stima che l'accreditamento di sede venga a costare tra i 18.000 e i 28.000 euro, con un notevole risparmio per le università.

Nel Regno Unito, dopo le difficoltà incontrate dalle esperienze di valutazione esterna degli anni Novanta – da parte del TQA (*Teaching Quality Assessment*) che da ultimo avevano preso il nome di *Subject Review* – le valutazioni della didattica poggianno attualmente su due pilastri. Il primo è la valutazione esterna condotta dalla Quality Assurance Agency (QAA) sull'intera istituzione e non più su singole materie e corsi di studio come in precedenza. Le valutazioni della QAA hanno al loro centro i meccanismi locali di assicurazione della qualità, di cui si valuta la congruenza con gli obiettivi formativi che i diversi corsi dichiarano, sulla base dei documenti di auto-

valutazione prodotti dalle sedi. Il secondo poggia sulle valutazioni interne degli studenti le quali, dal 2005, sono istituzionalizzate nella National Students Survey (NSS).

Il processo e le attività di valutazione della QAA sono molto complesse e articolate, si avvalgono di una pluralità di strumenti, criteri e parametri, prendono in considerazione non solo le strutture e i docenti, ma anche gli studenti e si svolgono in una costante dialettica tra valutazioni esterne e valutazioni interne. Non è qui possibile dare conto delle varie parti del processo per ragioni di spazio, per cui si rimanda alla sintetica, ma esaustiva esposizione offerta da Trombetti e Stanchi (2010). Le valutazioni della QAA danno luogo a giudizi di qualità (rating) delle istituzioni, parametrati su standard nazionali predefiniti con cui si graduano le posizioni delle istituzioni in "commendevole", "negli standard", "bisognose di miglioramento per entrare negli standard", "al di sotto degli standard". Le valutazioni della QAA danno molto spazio al feedback degli studenti, in coerenza con la logica di mercato che è anche alla base dell'istituzione della NSS. Questa è costituita da un questionario con cui gli studenti attribuiscono un valore da 1 a 5 su vari aspetti della didattica (qualità dell'insegnamento, strutture didattiche, orientamento e tutoraggio ecc.). La NSS ha lo scopo di fornire informazioni per orientare le scelte di studenti e famiglie, ma spesso i suoi risultati sono utilizzati per costruire dei ranking delle istituzioni da parte di soggetti privati, come ad esempio i quotidiani nazionali, verso cui sono state mosse non poche critiche dal mondo universitario. Le uniche attività di accreditamento dei corsi riguardano i corsi in Medicina, Ingegneria e Legge, cioè quelli che danno accesso alle professioni regolate. Tuttavia, l'accreditamento non è svolto da un'agenzia nazionale, ma da organismi di accreditamento relativi a ciascuna professione, a loro volta accreditati dal Privy Council.

Dopo le sperimentazioni degli anni Novanta, la Spagna intraprende con decisione a partire dal 2001 la strada dell'accreditamento, introdotto con la legge di riforma (Legge organica delle università [LOU] 21 dicembre 2001, n. 6, *N.d.C.*) del sistema universitario che istituiva l'agenzia nazionale per la valutazione (ANECA). Accanto all'ANECA operano 11 agenzie regionali i cui compiti e attività sono del tutto simili a quelli dell'agenzia nazionale, differendo da essa solo per l'ambito di intervento che è strettamente regionale. Questa situazione sta sollevando diverse perplessità, tanto a livello politico quanto accademico, con critiche alla sovrapposizione e duplicazione dei compiti.

Le nuove strutture e pratiche di valutazione dei corsi introdotte dalla riforma del 2001, modificata (legge organica delle università [LOMLOU] 20 aprile 2007, n. 4, *N.d.C.*) nel 2007, hanno segnato anche un cambiamento negli obiettivi della valutazione: non più solo leva per il miglioramento, ma attività che comporta conseguenze sostanziali. Ciò è evidente nel nuovo schema di accreditamento dei corsi di studio in cui le due fasi dell'autorizzazione e dell'accreditamento possono condurre a un giudizio negativo e quindi alla non autorizzazione o non accreditamento dei corsi. Il processo inizia con una valutazione *ex ante* da parte dell'ANECA e di alcune agenzie regionali, chiamata VERIFICA, con cui viene data o meno l'autorizzazione ad avviare

la didattica. L'attività VERIFICA è ancora in corso. Nel caso in cui l'autorizzazione sia accordata, si procede con l'attività di monitoraggio (MONITOR), con cui viene seguita la strutturazione e il funzionamento dei corsi autorizzati ed eventualmente si interviene per correggerne e/o migliorarne aspetti. Infine viene svolta la valutazione *ex post* (ACREDITA) con cui si accreditano o meno i corsi. Ogni sei anni i corsi devono essere riaccreditati dall'ANECA.

Il programma VERIFICA si basa su 9 criteri o dimensioni di valutazione (Trombetti, Stanchi, 2010): *a*) la denominazione e le caratteristiche generali del corso; *b*) le ragioni del corso (rilevanza scientifica e professionale, in cui rientrano i pareri degli stakeholder esterni); *c*) obiettivi del corso (chiarezza e coerenza con il piano studi e gli sbocchi professionali); *d*) modalità di ammissione degli studenti; *e*) pianificazione dell'insegnamento (materie, materiale didattico, organizzazione ecc.); *f*) adeguatezza del personale docente; *g*) strutture e servizi per la didattica; *h*) risultati attesi (tassi di riuscita e abbandono); *i*) sistema qualità (individuazione di un organo responsabile dell'assicurazione della qualità, procedure di assicurazione della qualità, rilevazione della soddisfazione degli studenti).

L'Italia, per quanto riguarda l'accreditamento, è in forte ritardo rispetto agli altri paesi europeo-continentali qui considerati. Il dibattito in merito dura da circa 10 anni in cui si è fatto piuttosto poco. Al momento le uniche valutazioni che vengono fatte per l'autorizzazione ministeriale dell'apertura e mantenimento dei corsi di studio sono relative a standard minimi che riguardano le dotazioni infra-strutturali, il numero di docenti di ruolo necessari e il numero minimo di iscritti. Attualmente è in corso la messa a punto di un sistema di accreditamento da parte dell'ANVUR, denominato Autovalutazione valutazione accreditamento (AVA) che dovrebbe essere implementato a breve.

Il sistema si basa sulle fasi dell'accreditamento iniziale e dell'accreditamento periodico. L'attività di accreditamento dovrà dar luogo a un atto ministeriale che autorizza o non autorizza (accreditamento iniziale), conferma o revoca (accreditamento periodico) l'offerta didattica universitaria. Nel sistema AVA, pertanto, l'accreditamento è legato all'autorizzazione ad operare. L'accreditamento iniziale comporterà l'accertamento della rispondenza di sedi e corsi di studio a specifici requisiti stabiliti dall'ANVUR, volti a misurare requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e della ricerca considerati idonei a garantire qualità, efficienza ed efficacia, nonché a verificare la sostenibilità economico-finanziaria dell'attività programmata. L'accreditamento periodico comporterà invece la verifica della persistenza dei requisiti stabiliti per l'accreditamento iniziale e sarà basato su ulteriori indicatori definiti *ex ante* dall'ANVUR e sui risultati della valutazione periodica. La valutazione interna, operata dai nuclei di valutazione degli atenei e attraverso i questionari sulla qualità della didattica compilati per ogni corso dagli studenti, sono attività in corso ormai da circa un decennio. Tuttavia, non si può non notare come queste valutazioni al momento non abbiano prodotto alcun effetto pratico, o al massimo lo hanno prodotto in minima parte.

2.3

La valutazione della ricerca

La ricerca è diventata l'attività cruciale delle università e degli accademici. A essa viene riconosciuto un ruolo fondamentale per lo sviluppo economico, l'innovazione e quindi la competitività dei paesi. Essa è quindi divenuta il centro dell'interesse e della volontà di intervento politico per indirizzarla verso quegli scopi. Ciò comporta una crescente attenzione verso il suo finanziamento che vuol essere più mirato e volto ad assicurare che essa produca i risultati attesi. Inoltre, a fronte dei processi di razionalizzazione dei bilanci pubblici, il finanziamento statale della ricerca tende, o tenderebbe, a diventare sempre più selettivo. Tutto ciò ha condotto a porre una rilevante attenzione verso la valutazione della ricerca, soprattutto quella svolta dalle università. Nei paesi considerati le politiche per la valutazione della ricerca mostrano una rilevante varietà, con il Regno Unito quale paese che più si è spinto in avanti, essendo stato il primo a introdurla per basare parte del finanziamento alle istituzioni, e con la Germania e la Spagna che si pongono in una situazione arretrata.

Il sistema di valutazione francese, prima dell'istituzione dell'agenzia unificata, era molto complesso e farraginoso, costituito da una pluralità di organismi. A partire dal 2006, la valutazione della ricerca è affidata all'AERES che basa le sue valutazioni su tre fasi: *a)* la prima consiste nell'autovalutazione prodotta dall'università di ricerca; *b)* la seconda nella valutazione delle attività svolte e della documentazione prodotta nella prima fase e viene operata da un comitato di esperti (tra cui esperti stranieri); *c)* infine la terza è di competenza dell'agenzia che redige un rapporto finale. L'attività di valutazione della ricerca non dà luogo a un finanziamento particolare, ma concorre insieme ad altre valutazioni a definire la quota di finanziamento che viene stabilita ogni quattro anni dal Contratto quadriennale tra università e Stato. Per quanto riguarda il finanziamento *ad hoc* per la ricerca, la responsabilità è attribuita a un'altra agenzia, istituita sempre nel 2006: l'Agenzia nazionale per la ricerca (ANR). L'agenzia ha il ruolo di valutare, tramite *peer review*, e finanziare i progetti di ricerca nelle discipline ritenute strategiche a livello nazionale. Si tratta di una valutazione per il finanziamento di tipo selettivo orientato a premiare progetti di elevata qualità.

La Germania, allo stato attuale, non si è dotata di un'infrastruttura di valutazione della ricerca tramite cui indirizzare il finanziamento alle università. L'unica forma di valutazione della ricerca è quella *ex ante* dei progetti di ricerca svolta da diversi organismi, di cui la Fondazione tedesca della ricerca (DFG) è il principale; essa valuta e finanzia selettivamente annualmente progetti di ricerca presentati da docenti e giovani ricercatori. Le valutazioni e i progetti vincitori vengono impiegati per costruire dei ranking delle università più attive nella ricerca, per cui, sebbene indirettamente, essa contribuisce alla costruzione di una gerarchia di prestigio delle istituzioni basata sulla loro intensità e qualità della ricerca.

Con l'introduzione del primo esercizio di valutazione della ricerca (RAE) nel 1986, il Regno Unito è il paese dove la valutazione della ricerca è più avanzata e soprattutto dove essa produce importanti effetti. Attraverso le valutazioni RAE viene distribuita selettivamente una quota pari al 20% del finanziamento statale alle università, che è una fonte determinante di finanziamento delle istituzioni (Vaira, 2009). Il RAE, dalla sua prima comparsa, è andato incontro a diverse modifiche (soprattutto riguardo ai punteggi e al modo in cui essi danno accesso o meno al finanziamento selettivo), ma fondamentalmente ha operato attraverso il meccanismo della *peer review* su base disciplinare dei prodotti della ricerca selezionati dai dipartimenti. Sebbene esso non dia luogo a classifiche delle università, ma a graduatorie di qualità dei dipartimenti delle diverse istituzioni, è stato ampiamente usato per stilare le classifiche delle università che annualmente vengono pubblicate sui principali quotidiani nazionali. L'esercizio di valutazione viene lanciato a livello nazionale e gestito dai quattro Funding Council di Inghilterra, Irlanda del Nord, Galles e Scozia. Sebbene fosse stata predisposta una cadenza regolare delle valutazioni, essa non è praticamente mai stata rispettata. A partire dal primo esercizio del 1986, i successivi si sono tenuti nel 1989, nel 1992, nel 1996, nel 2001 e nel 2008. Quello del 2008 è stato l'ultimo esercizio condotto con lo schema RAE, poiché il prossimo, pianificato per il 2014, vedrà l'esordio di un nuovo schema valutativo, il *Research Excellence Framework*, REF. Al di là delle novità che questo schema intende introdurre, la logica selettiva rimane inalterata.

In Spagna, al contrario della didattica, la valutazione della ricerca sta faticando a venir alla luce per la difficoltà a organizzare procedure condivise (Trombetti, Stanchi, 2010). Attualmente la valutazione della ricerca riguarda: *a*) i progetti di ricerca che vengono valutati dall'ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Perspectiva) con il metodo della *peer review*, ma senza che ciò implichii il finanziamento diretto di essi; *b*) le attività di ricerca dei singoli docenti per attribuire la quota premiale della loro retribuzione; *c*) la ripartizione del finanziamento in alcune Comunità autonome (*ibid.*).

L'Italia si pone in una posizione intermedia tra Regno Unito da una parte e Spagna e Germania dall'altro. Oltre alla valutazione selettiva dei progetti di ricerca finanziati dal MIUR attraverso i PRIN, è stato condotto il primo esercizio di valutazione dei prodotti della ricerca da parte del CIVR nel 2004. Tale esercizio, che avrebbe dovuto costituire la base per l'attribuzione selettiva di una quota pari al 30% del finanziamento statale alle università, non ha prodotto effetti in tal senso se non solo recentemente e per una quota ben al di sotto del 30% ipotizzato (attualmente è del 13%). Nella primavera del 2012 è stato condotto dall'ANVUR il secondo esercizio di valutazione per i prodotti della ricerca del quinquennio 2004-10, i cui risultati nel momento in cui scriviamo (fine 2012 N.d.C.) non sono ancora noti, né si sa se la quota premiale attribuita agli atenei in base a questa valutazione sia destinata ad aumentare o rimarrà quella corrente.

2.4

L'eccellenza: nuova frontiera della valutazione

Non si può concludere questa rassegna senza almeno accennare a un nuovo e recente sviluppo nelle politiche valutative: quelle relative all'eccellenza. Queste politiche e le pratiche che ne discendono, dove implementate, costituiscono un ulteriore sviluppo della valutazione della qualità. L'eccellenza è diventata la nuova frontiera delle politiche dell'istruzione superiore, in parte perché gli standard fissati dalle valutazioni della qualità sono stati in buona parte raggiunti, in parte perché a livello globale il movimento dei ranking mondiali delle università hanno spinto in questa direzione, in parte perché la tendenza del finanziamento pubblico delle università va sempre più verso una razionalizzazione selettiva (Corradi, 2009; Rostan, Vaira, 2010; 2011; Vaira, 2011b).

Le politiche per l'eccellenza si basano principalmente sulla valutazione della ricerca, mentre la didattica è sostanzialmente ignorata – fa eccezione il caso britannico, ma la sperimentazione dei Centri per l'eccellenza nell'insegnamento e apprendimento (CETL) è stata abbandonata (Vaira, 2009). Questo è un aspetto rilevante, perché laddove la valutazione della ricerca prodotta nel e dal sistema è assente o quasi, come in Germania e Spagna, questa viene introdotta, con metodologie e fini molto selettivi, dalle politiche per l'eccellenza. L'Italia è attualmente l'unico paese, tra quelli qui considerati, che non ha una vera e propria politica per l'eccellenza della ricerca.

La Francia ha varato le sue politiche per l'eccellenza nel 2006 basandole su tre iniziative: *a)* reti tematiche di ricerca avanzata (RTRA); *b)* poli di ricerca e di insegnamento superiore (PRES); *c)* operazione Plan Campus. Le RTRA sono reti di centri di ricerca finanziate dallo Stato, con lo scopo di sviluppare progetti di eccellenza scientifica in grado di essere riconosciuti a livello internazionale. I PRES hanno lo stesso scopo, ma rivolto alla collaborazione tra università e Grandes Écoles per accrescere la visibilità internazionale delle istituzioni di istruzione superiore francesi. L'operazione Plan Campus mira a riqualificare campus esistenti e/o creare di nuovi per dare sostegno anche alle iniziative RTRA e PRES, come pure a creare poli di eccellenza indipendenti dalle altre due iniziative. A queste iniziative sono state destinate risorse finanziarie *ad hoc* allocate su base valutativa. Per le 13 RTRA sono stati resi disponibili 200 milioni aggiuntivi rispetto al finanziamento ordinario; per i 10 progetti vincitori di Plan Campus sono stati stanziati 10 miliardi extra da erogare in cinque anni. Nel 2010 la Francia ha destinato ulteriori 11 miliardi per innalzare il livello qualitativo generale dell'istruzione superiore, di cui 8 destinati alla sola ricerca e i rimanenti destinati all'iniziativa Plan Campus.

La Germania ha varato l'*Exzellenzinitiative* nel 2005. Questa politica è costituita da tre tipi di progetti a cui le istituzioni e le loro articolazioni hanno partecipato mediante un bando competitivo: *a)* progetti per la creazione di scuole di dottorato; *b)* progetti per la creazione di raggruppamenti fra istituzioni di ricerca

universitarie e istituti di ricerca pubblici, competitivi a livello internazionale; *c)* progetti per strategie istituzionali, volti a individuare università fortemente orientate alla ricerca. All'*Exzellenzinitiative* è stato destinato un finanziamento pubblico straordinario di 1,9 miliardi di euro per il quinquennio 2007-12. L'iniziativa è stata rifinanziata nel 2009 per il quinquennio 2012-17 con un ulteriore finanziamento straordinario di 2,7 miliardi di euro. Tutto ciò è avvenuto tramite procedure valutative e selettive svolte dalla DFG.

Nel Regno Unito, le politiche per l'eccellenza nella ricerca e nell'insegnamento sono state formalizzate nel *White Paper* del 2003 documento politico che riconosce esplicitamente l'impegno di premiare, attraverso il finanziamento selettivo, le migliori istituzioni al fine di far loro raggiungere un livello di eccellenza capace di tener testa alle migliori università americane. Nel 2008 è stato deciso di sostituire il RAE con un nuovo modello di valutazione della ricerca, significativamente chiamato *Research Excellence Framework* (REF). Il nuovo schema punta a individuare e premiare la ricerca eccellente, cioè di livello internazionale, ovunque essa si manifesti.

Infine, in Spagna nel 2008 è stato approvato il Programma Campus di Eccellenza, parte dell'iniziativa politica Strategia per l'Università 2015. Similmente a quanto fatto in Francia e Germania, il programma mirava a produrre delle collaborazioni strategiche tra università e altre istituzioni (ad esempio, parchi scientifici, centri di ricerca ecc.) per attrarre i migliori studenti e ricercatori e posizionarsi tra i migliori campus a livello europeo e internazionale. Il finanziamento dell'iniziativa era diviso in due blocchi: *a)* il primo finanziava il piano di sviluppo delle aggregazioni; *b)* il secondo finanziava la ricerca. Tuttavia, con l'esplodere della crisi economico-finanziaria, il finanziamento dell'iniziativa è stato annullato dal governo, sebbene la politica rimanga in agenda.

Conclusioni: un bilancio delle politiche di valutazione

Le politiche e le pratiche di valutazione dell'istruzione superiore hanno prodotto e producono diversi effetti sui sistemi, sulle istituzioni e sugli accademici. Alcuni di questi effetti sono positivi, altri mostrano rilevanti criticità che non possono essere liquidate con l'argomento riduttivo delle resistenze accademiche, sebbene esse siano presenti. Relativamente agli effetti positivi queste politiche hanno senza dubbio aperto le università allo scrutinio pubblico, rendendole più trasparenti che nel passato. Hanno fatto sì che esse siano diventate più attente e, quindi, più responsabili nello svolgimento delle loro attività, soprattutto verso gli attori esterni. Hanno ridotto la tipica autoreferenzialità dell'istituzione accademica premendo perché essa tenesse conto dei bisogni e delle domande espresse nella più ampia so-

cietà. Infine, sono volte a fare emergere e a riconoscere differenti livelli di qualità tra le istituzioni, le loro articolazioni e il personale accademico.

Ma sulla valutazione gravano anche aspetti critici di cui si deve tener conto. In primo luogo essa tende ovunque a configurarsi come un meccanismo di controllo, più che di miglioramento e di trasparenza, che riduce l'autonomia delle università. I criteri che vengono fissati per valutare la qualità della ricerca e della didattica sono spesso predefiniti da governi e agenzie e "imposti" alle università che hanno pochi margini di negoziazione. Ciò chiama in causa il delicato problema del consenso, tanto sui criteri di valutazione, quanto sulla valutazione stessa. In generale, si può sostenere che il consenso non sia elevato nel mondo accademico e che la valutazione sia più subita che partecipata. Questo non dipende soltanto dall'opposizione di una parte degli accademici, ma anche dal modo in cui le politiche, le metodologie, gli obiettivi sono stabiliti. Troppo spesso tutto ciò è stato ed è fatto sopra la testa della, se non addirittura contro la, università. Come è stato notato in un'altra analisi sulla valutazione in Europa (Vaira, 2008), gli accademici non sono generalmente contrari alla valutazione, ma piuttosto lo sono verso i suoi strumenti e metodi, che poi sono legati a certe finalità.

Altri aspetti critici riguardano i costi, i tempi e le logiche delle valutazioni.

Valutare costa molto, che i costi li sostenga il ministero o le università. Ogni esercizio di valutazione ha costi di gestione di centinaia di milioni di euro e ci si può legittimamente domandare se effettivamente questi costi portino a un risparmio più grande e, soprattutto, a un miglioramento sostanziale delle performance dei sistemi, delle istituzioni e dei singoli docenti. Anche il tempo è una risorsa importante. È stato ampiamente documentato come le valutazioni siano attività ad elevato consumo di tempo – e di energie – da parte dei valutandi per capirne le regole, predisporre la documentazione, redigere rapporti, accogliere gli *auditors* e così via. Infine, la logica molto burocratica spinge verso la conformità alle regole, quando non a una loro manipolazione. In entrambi i casi ciò crea un *de-coupling* tra le attività e le pratiche concrete e le attività legate alla valutazione.

Relativamente a questi aspetti, è degna di nota la notizia della prossima soppressione dell'agenzia francese AERES da parte del governo e la sua sostituzione con un nuovo organismo con compiti, metodi e finalità diverse⁷. Alla base di questa decisione starebbero le forti critiche mosse al modo di operare dell'agenzia, giudicato eccessivamente invadente, burocratico e burocratizzante, da parte del mondo accademico e della ricerca (in particolare CNRS, INSERM, Accademia delle

7. La notizia è stata pubblicata sull'inserto "Science et Techno" di "le Monde", il 3 gennaio 2013; si veda <http://www.roars.it/online/les-adieux-la-francia-chiude-la-sua-agenzia-di-valutazione> (N.d.A.). Come anticipato nella nota da Massimiliano Vaira, riportando la notizia, nel 2013 il governo francese ha creato una nuova istituzione, Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), che ha sostituito AERES (N.d.C.).

scienze). In altri termini, la scarsa legittimazione accordata ai fini e ai metodi con cui l'agenzia ha fin qui operato.

In conclusione, se la valutazione è il necessario contraltare dell'autonomia delle università e dei docenti e una forma di controllo che, in una certa misura, è anch'essa necessaria, nondimeno non si può per questo sottacerte e soprattutto non affrontarne i problemi e le criticità se si vuole che essa acquisisca non solo una più solida base di legittimazione, ma anche maggior efficacia e utilità.

Bibliografia

- BRENNAN J., BELLINGHAM L. (2013), *Quality Assurance in UK Higher Education*, in "Scuola democratica", 2, pp. 612-8
- CORRADI F. (a cura di) (2009), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*, LED, Milano.
- JALLADE J. P. (1992), *Undergraduate Higher Education in Europe. Towards a Comparative Perspective*, in "European Journal of Education", 27, pp. 121-44.
- ROSTAN M., VAIRA M. (2010), *Politiche per l'eccellenza e ristrutturazione dei sistemi di istruzione superiore*, in R. Moscati, M. Regini, M. Rostan (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, il Mulino, Bologna, pp. 197-271.
- IDD. (a cura di) (2011), *Questioning Excellence in Higher Education Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective*, Sense Publisher, Rotterdam.
- TEICHLER U. (2003), *Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung in Deutschland*, in E. Mayer, H. D. Daniel, U. Teichler (Hrsg.), *Die neue Verantwortung der Hochschulen*, Lemmens, Bonn, pp. 213-6.
- TROMBETTI A. L., STANCHI A. (2010), *L'università italiana e l'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- TROWLER P. (2003), *Il Regno Unito e lo spazio europeo dell'istruzione*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 3, pp. 357-70.
- VAIRA M. (2008), *La valutazione della qualità dell'istruzione superiore in Europa: istituzionalizzazione, pratiche e conflitti*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 2, pp. 215-43.
- ID. (2009), *Politiche per l'eccellenza e stratificazione nell'istruzione superiore inglese*, in F. Corradi (a cura di), *Alla ricerca dell'eccellenza. Le politiche per l'eccellenza nell'istruzione superiore in quattro paesi europei*, LED, Milano, pp. 95-138.
- ID. (2011a), *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, norme, pratiche, attori*, LED, Milano.
- ID. (2011b), *L'eccellenza nell'istruzione superiore: politiche, effetti, problemi aperti. Un'analisi comparativa in quattro paesi europei*, in "Scuola democratica", 2, pp. 55-69.
- ID. (2013), *Sviluppi recenti della valutazione dell'istruzione superiore in Europa*, in "Scuola democratica", 2, pp. 577-93.

Cambiamenti nei sistemi d’istruzione superiore e ruolo della valutazione: le peculiarità dell’università italiana*

di Roberto Moscati**

3.1

Evoluzione dei sistemi d’istruzione superiore

I sistemi d’istruzione superiore attraversano da qualche tempo una serie di contraddizioni (organizzative, culturali) derivanti dalla difficoltà di rispondere contemporaneamente a finalità e compiti sia tradizionali e sia nuovi. L’accresciuta rilevanza dell’istruzione superiore a livello sociale e a livello economico si intreccia con l’apertura di una dimensione che trascende quella nazionale e che viene riassunta nei termini di internazionalizzazione, globalizzazione, europeizzazione. Mentre il fenomeno dell’internazionalizzazione identifica la crescente interconnessione tra singole università o aree disciplinari appartenenti a paesi diversi, secondo una tradizione di fatto antica quanto le università stesse, il fenomeno della globalizzazione trascende le identità nazionali e in qualche modo ne sfida l’autonomia attraverso processi di integrazione secondo logiche non gestite dagli Stati. Questi – per contro – nel modello di internazionalizzazione sviluppano nuove forme di interconnessione (Beerkens, 2004). Lo stesso processo di europeizzazione – segnalato da iniziative come il Processo di Bologna e la Strategia di Lisbona ad opera della Unione Europea¹ – può essere inteso come una forma di globalizzazione messo in atto con logiche e (in parte) da entità che trascendono i singoli Stati (Marginson, van der Wende, 2007).

Va peraltro osservato come la risposta degli Stati al crescente processo di globalizzazione si sia inserita in un contesto politico-culturale caratterizzato dalla diffusione del modello economico neoliberale, sviluppatisi in Inghilterra negli anni

* Questo capitolo è già stato pubblicato in A. Turco (a cura di), *Culture della valutazione. IULM tra sistema nazionale e globalizzazione*, Carocci, Roma 2017, pp. 155-64. I contenuti del saggio originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

** Già professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l’Università degli Studi di Milano “Bicocca”.

1. Strategia che ha portato alla creazione della European Higher education Area (EHEA), mentre gli stessi programmi Erasmus e Socrates di circolazione del personale studentesco e docente in qualche modo possono essere visti nella stessa ottica.

Ottanta e i cui punti principali sono le liberalizzazioni, le privatizzazioni, le deleghe di responsabilità alle banche centrali e ad agenzie gestionali “indipendenti”; mentre sul piano dei valori grande importanza viene data alla responsabilità individuale, alla competizione e alla centralità del mercato, presentato come alternativa allo Stato per la soluzione dei problemi.

Questo quadro ha modificato il rapporto tra università e società e in conseguenza ha inciso sia sul rapporto tra Stato e istituzioni accademiche, sia sulle forme di organizzazione interna degli atenei.

Il processo di globalizzazione ha attribuito una crescente rilevanza a organismi privati che sul piano economico condizionano sempre più le politiche degli Stati. Il caso più recente è rappresentato dal progetto noto come *Transatlantic Trade and Investment Partnership* (TTIP) ma le indicazioni politiche di organismi come l'OECD o il World Trade Organization (WTO) e il correlato *General Agreement on Trade and Services* (GATS) hanno un effetto sui sistemi d'istruzione superiore nazionali che sono spinti ad adottare le indicazioni o quanto meno a tener conto delle logiche proposte da tali organismi. Logiche che prevedono la competizione a livello internazionale tra istituzioni per la fornitura di servizi di ricerca e formazione, all'interno di una divisione globale delle attività economiche. In conseguenza, lo Stato tende a perdere la posizione di egemonia variamente distribuita nei diversi paesi. La rilevanza attribuita alle performance delle università e la spinta alla competizione come processo che incrementa le loro prestazioni comportano un aumento dell'autonomia dei singoli atenei, che ricevono valutazioni comparative a livello internazionale, sia in quanto istituzioni sia per le loro diverse aree disciplinari, nei ranking messi a punto da diversi organismi privati, autonominatisi valutatori (Schmidt, Thatcher, 2013).

Ma ad un tempo, le stesse logiche miranti a massimizzare le prestazioni delle istituzioni accademiche, spingono gli Stati a mettere in atto sistemi di controllo/stimolo delle prestazioni degli atenei. Si sono sviluppati dunque modelli di valutazione delle performance delle università che si sono caratterizzati secondo modalità distinte e più o meno cogenti da parte dello Stato-valutatore: direttamente o a distanza. Lo Stato ha riaffermato la propria funzione di principale portatore di interessi nei confronti delle università, mentre si è venuto progressivamente adeguando alle logiche della globalizzazione sia nella ristrutturazione dei sistemi d'istruzione superiore (il Processo di Bologna) sia nella organizzazione interna degli atenei. Questi ultimi hanno dovuto tener conto dei valori propri alle ideologie neoliberali, in particolare di quello dell'efficienza, diventato sempre più il principale criterio con il quale è valutata la produzione e diffusione del sapere. Coerentemente, al valore dominante dell'efficienza si è aggiunta l'esigenza della sua misurabilità, da cui la diffusione dei sistemi di valutazione.

Lo svilupparsi dello Stato-valutatore ha comportato modificazioni dei meccanismi di funzionamento interno delle università dal momento che le forme di governance di sistema (miranti a distribuire risorse pubbliche in relazione alle per-

formance degli atenei, a stimolare la competizione tra gli stessi, a incentivare la riduzione dei costi, a sviluppare le relazioni tra università e mondo economico) non possono non incidere sulla governance di ateneo. Anche qui le logiche neoliberali si sono manifestate sotto forma del modello ben noto del *New Public Management* che ha modificato la struttura di gestione politico-amministrativa, creando una diarchia tra leadership accademica e management amministrativo, con inevitabili contraddizioni interne allo stesso concetto di leadership nella misura in cui i valori tradizionali della leadership accademica sono contraddetti dal managerialismo (Musselin, 2006). Questo processo si è diffuso dai paesi anglosassoni al resto dell'Europa creando fenomeni di disagio in molti contesti accademici, preoccupati dell'indebolimento del valore del sapere e in generale dell'integrità della scienza (Krücken, 2003). Peraltro, il processo di diffusione del modello del NPM ha assunto aspetti diversi nell'intrecciarsi con le caratteristiche dei singoli sistemi d'istruzione superiore e al loro interno con le specificità dei singoli atenei, tal che si è parlato di allomorfismo (e non di isomorfismo) (Vaira, 2004) e si è arrivati a sostenere che *All Globalisation is Local* (Douglas, 2005). In ogni caso lo Stato-nazione mantiene il proprio ruolo centrale nel gestire l'evoluzione del processo.

Il problema cruciale in gran parte dei sistemi d'istruzione superiore è diventato dunque quello di mantenere le caratteristiche tradizionali e aggiungere ad esse le nuove finalità. Va osservato peraltro che le caratteristiche tradizionali vanno modificandosi comunque: *a*) la formazione delle classi dirigenti si combina male con l'allargamento della partecipazione e l'inclusione dei molti non significa automaticamente raggiungere l'uguaglianza; *b*) la diffusione dell'insegnamento a distanza (on-line; MOOC) è anche un esempio di difesa delle istituzioni dall'eccesso di domanda sociale che crea distinzioni interne tra chi frequenta e chi no; *c*) la distinzione tra istruzione superiore tradizionale e istruzione professionalizzante si riduce in favore della *Lifelong Learning* (come è stato il caso della trasformazione dei Polytechnics in Gran Bretagna); *d*) da tempo nei paesi anglosassoni, ma in crescendo anche altrove, la pressione del mercato rende difficile conservare in concreto l'atteggiamento di neutralità scientifica e la condizione di istituzione non-profit per le università. In alcune università (Oxbridge) si tengono distinti gli istituti dedicati alla "terza missione" da quelli dedicati alla ricerca pura e dai college ai quali è affidata la didattica.

3.2

Il sistema d'istruzione superiore in Italia

3.2.1. RIFORME DI SISTEMA

Il sistema d'istruzione superiore italiano è tradizionalmente segnato da riforme globali che si verificano in genere ogni 10-15 anni, introdotte da leggi dettagliate che innovano con mutamenti drastici, miranti a trasformare il modello esistente,

attraverso procedure formali che entrano in vigore rapidamente e senza meccanismi incrementali di adattamento, seguendo un approccio tipico dei sistemi centralizzati (Archer, 1979).

Le ultime due riforme sono state introdotte nel 1999 (la versione italiana del Processo di Bologna che ha trasformato gli ordinamenti didattici) e nel 2010 (legge 30 dicembre 2010, n. 240, *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*).

— La realizzazione del Processo di Bologna in Italia è stata condotta attraverso una legge (D.M. 3 novembre 1999, n. 509 *Regolamento recante norme concernente l'autonomia didattica degli atenei*) che interpretava la Dichiarazione della Sorbona e quella di Bologna, in particolare introducendo nel sistema d'istruzione superiore la struttura a tre livelli (baccalaureato, master, dottorato) e il sistema dei crediti formativi (CFU). La sua realizzazione è stata formalmente attuata nel giro di pochi mesi sotto il profilo della struttura dei corsi di studio e l'attribuzione dei crediti ai singoli insegnamenti, ma il mondo accademico non ha provveduto alle conseguenti trasformazioni nei contenuti dei diversi corsi d'insegnamento, rese necessarie dalla nuova articolazione dei percorsi formativi, né ha chiarito le finalità professionalizzanti dei corsi di primo livello, di fatto spingendo gli studenti a continuare la formazione al livello "specialistico" (poi denominato "magistrale"). In tal modo non ha realizzato quella parte del rapporto tra università e mondo del lavoro che era centrale nello spirito della riforma. La riforma – di fatto – è stata realizzata sul piano formale (cosmetico) ma non su quello sostanziale (Luzzatto, Moscati, 2005; Moscati, 2006; 2008; Denti, Moscati, 2008). Una ricerca svolta con la collaborazione di alcuni esperti internazionali in sei università ha confermato il limitato successo della riforma, realizzata solo negli aspetti formali per la resistenza al cambiamento da parte del corpo accademico (Moscati, 2010). Si è trattato dunque della ennesima verifica della caratteristica *bottom-heavy* del sottosistema d'istruzione superiore, presente in particolare nei sistemi centralizzati, come descritto da numerosi studiosi (Clark, 1983; Cerych, Sabatier, 1986).

— La legge 240/2010, comunemente chiamata "Gelmini" dal nome dell'allora ministro della Pubblica istruzione, ha modificato il governo dell'università dando maggior rilievo al rettore, e al consiglio di amministrazione (con l'introduzione di membri "laici"), minore rilevanza al Senato accademico e inserendo le facoltà nei dipartimenti. Maggiore peso è stato attribuito al direttore generale, mentre all'interno della governance dell'ateneo sono stati creati organi di valutazione ("presidi di qualità", "Commissione paritetica docenti-studenti") – da affiancare ai già esistenti "nuclei di valutazione", quali referenti interni della nuova Agenzia nazionale di valutazione (ANVUR).

Nella legge l'aspetto della valutazione delle diverse attività degli atenei: ricerca, didattica e terza missione (quest'ultima ha rappresentato una novità assoluta per il mondo accademico italiano) è stato particolarmente sottolineato dal colle-

gamento con i meccanismi di finanziamento pubblico degli atenei. All'interno di una riduzione del sostegno ai bilanci degli atenei, in atto da anni, e considerando che questi dipendono tra il 65% e il 90% dai finanziamenti ministeriali, la riforma ha introdotto percentuali crescenti di quote legate alla valutazione delle performance delle istituzioni, misurate sulla base della qualità della ricerca, sulla produttività della didattica, sullo sviluppo di attività di terza missione, della internazionalizzazione delle attività e dei rapporti con il mondo esterno.

Per verificare gli effetti di queste misure sulla vita degli atenei è stato organizzato sul finire del 2015 un convegno² che ha discusso i programmi strategici di alcune università, presentati dai rispettivi rettori. Da questi programmi sono emerse linee politiche convergenti e una serie di finalità comuni, frutto non di un indirizzo concordato ma di logiche autonome. In particolare, alcune finalità condivise riguardano tematiche innovative riferite all'attenzione per il reclutamento degli studenti, all'offerta formativa in lingua inglese, ma soprattutto all'apertura verso il mondo esterno, sia nella dimensione economica del trasferimento tecnologico e dell'innovazione, sia in quella sociale dei rapporti con il territorio – e la città in particolare – attraverso collaborazioni con le istituzioni pubbliche su temi sociali e culturali.

3.2.2. LE RIFORME E IL LORO IMPATTO

Osservando a posteriori gli effetti delle due riforme ci si può domandare come sia stato possibile che la prima (il Processo di Bologna) abbia avuto un successo solo formale, che non ha cambiato la sostanza del funzionamento delle università, mentre la seconda (legge 240/2010) abbia inciso fortemente sul funzionamento delle università e sulla loro interpretazione del proprio ruolo.

Va osservato come le possibili risposte a questo interrogativo debbano tener conto *a)* dell'esistenza o meno di condizionamenti esterni derivanti dalla normativa, sotto forma di incentivi legati a politiche innovative (quote di finanziamento premiali nei contributi dello Stato); *b)* della presenza o meno di verifiche (valutazioni) della realizzazione delle politiche dichiarate; ma anche *c)* dello svilupparsi o meno della consapevolezza nel mondo accademico italiano del mutamento delle richieste della società nei confronti dell'università.

Il progressivo emergere di questa consapevolezza – che si manifesta nel mondo accademico italiano in ritardo rispetto ad altri sistemi d'istruzione superiore (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2010) – è certamente aiutata dalla ridistribuzione organizzativa del potere all'interno delle università, come anche

2. Il convegno intitolato “Idee di Università e strategie degli Atenei italiani” si è tenuto a Roma il 30 novembre-1 dicembre 2015 con le relazioni di 12 rettori e la partecipazione di numerosi studiosi. Gli atti del convegno sono stati pubblicati in M. Michelini (a cura di) (2016), *Idee di università e strategie degli atenei italiani*, Guerini e associati, Milano (N.d.C.).

dalla necessità di rivolgersi all'esterno per migliorare i propri bilanci, ma segnala altresì un cambiamento in atto nell'interpretazione dei ruoli professionali e dei compiti istituzionali. Cambiamento che avviene con difficoltà e resistenze (più evidenti nelle aree disciplinari umanistiche e delle scienze *soft* che in quelle *hard*), ma che ha già prodotto convergenze interdisciplinari sorprendenti (come nel caso dell'Università di Brescia). Ne deriva un rapido sviluppo del ruolo delle università nei diversi contesti urbani che si avverte particolarmente nell'economia delle aree maggiormente sviluppate (il Nord del paese) e nella vita sociale delle regioni meno sviluppate (il Mezzogiorno) (Viesti, 2016; Goddard, Vallance, 2013). I casi dell'Università di Brescia (con il programma di ateneo "Health & Wealth") ma anche, in minor misura, dell'Università di Udine e dell'Università di Milano "Bicocca" nel Nord del paese, delle Università del Salento, dell'Aquila, e di Catania nel Mezzogiorno, sembrano indicare l'avvio di un processo di apertura al territorio delle istituzioni universitarie (e non dei singoli dipartimenti) che prefigura l'allargamento (e dunque la trasformazione) delle funzioni che gli atenei si stanno attribuendo, interpretando autonomamente parte dello spirito della legge 240/2010³. Nelle aree periferiche delle città metropolitane e in particolare in quelle del Mezzogiorno l'assunzione di ruoli di promozione e coordinamento di attività culturali a diversi livelli (dagli start-up alla formazione continua e alla organizzazione di eventi sociali) può rappresentare una risposta significativa ad esigenze sociali particolarmente evidenti. Detto altrimenti, si tratta della diffusione di aspetti della terza missione, già in parte presenti in alcune università (si pensi ai politecnici) in termini di apertura al mondo esterno e diffusi in altri paesi, che vanno combinati con attenzione con i compiti tradizionali delle università.

Si può dunque sostenere che lentamente alcuni principi del neoliberalismo e una serie di componenti del NPM si stiano inserendo nel sistema accademico italiano, influenzando l'organizzazione della governance dei singoli atenei (con tensioni tra gestione amministrativa e personale accademico) e orientando le politiche degli stessi verso forme di apertura al mondo esterno. Aperture che vengono diversamente influenzate dai contesti economici e sociali di riferimento, come dalle diverse propensioni dei singoli atenei verso le dimensioni nazionali e internazionali, favorite o frenate dalla rilevanza di distinte aree disciplinari. E del resto, fa parte del processo di globalizzazione anche l'imitazione di modelli di successo che provengono dall'esterno: la corsa ad attivare insegnamenti in lingua inglese, come prevalente quando non unica espressione dell'internazionalizzazione degli atenei, è un esempio significativo dell'influenza del mondo anglosassone, quale luogo di origine della "filosofia" della globalizzazione.

3. La legge appare non del tutto coerente al riguardo, dal momento che non favorisce lo sviluppo delle attività trasversali e la formazione interdisciplinare, cruciali per le iniziative di apertura al territorio.

3.2.3. IL RILIEVO DELLA VALUTAZIONE

Tuttavia, alla base di questo processo di frettoloso adeguamento a modelli diversi non c'è solo una spinta all'imitazione di realtà maggiormente centrali, quanto e soprattutto una presa d'atto delle sollecitazioni provenienti dal sistema di valutazione, divenuto significativo con l'entrata in funzione dell'agenzia ANVUR.

Sugli effetti del processo di valutazione non è ancora possibile una presentazione di risultati complessivi ma alcune indicazioni sono già ben visibili. Al riguardo si osserva – ad esempio – una nuova politica nel campo della didattica, incentivata dal riconoscimento (premiale) del rapporto tra iscritti e laureati⁴. Ne consegue sovente l'introduzione di forme di didattica interattiva e il contenimento del rapporto numerico docente/studenti.

L'intero processo di valutazione – che si viene sviluppando attraverso le visite agli atenei delle speciali commissioni ANVUR – ha suscitato considerevoli preoccupazioni nel mondo accademico. Preoccupazioni spiegate dalla assoluta novità del meccanismo che impone una riflessione dei singoli sulla loro appartenenza all'istituzione universitaria e sul loro contributo alle finalità della stessa, oltre che a quelle del sistema universitario⁵. E del resto, come si è accennato, la rilevanza attribuita alla valutazione fa parte del riflesso esercitato dal processo di globalizzazione sui sistemi d'istruzione superiore.

In sintesi, quella che il sistema d'istruzione italiano sta attraversando sembra si tratti di una fase di adeguamento a (ed elaborazione di) scenari politici che, stimolati dalla normativa generale (legge 240/2010), richiedono un periodo di adattamento e sperimentazione cui gioverebbe un supporto centrale maggiormente puntuale. Una politica di sistema dotata di una visione di prospettiva a medio termine, aiuterebbe – infatti – il processo di adeguamento alle trasformazioni indotte dall'influenza delle logiche della globalizzazione. Per contro, a livello di singoli atenei sembrano comunque emergere processi di progressiva e spesso faticosa accettazione, non solo “cosmetica”, delle principali innovazioni; cosa che non si era registrata nel caso della riforma degli ordinamenti didattici (Moscati, 2010).

E dunque la sfida negli anni a venire sarà prevalentemente rivolta alla capacità dei singoli atenei di combinare attività tradizionali con attività indotte dai nuovi ruoli che la società viene chiedendo di assumere all'università. Ogni ateneo verrà infatti chiamato a realizzare una sintesi originale tra le finalità tradizionali – peraltro adattate ai nuovi partner (ricerca) e ai nuovi utilizzatori (didattica) – e finalità nuove, riassunte nella terza missione. Il processo sarà ovviamente influenzato dal grado di autonomia che il sistema garantirà alle università e dunque dal tipo di controllo messo in atto dallo Stato-valutatore.

4. Lo stimolo ad alzare la percentuale dei laureati spinge le università all'introduzione del numero programmato in sempre più numerosi corsi di studio, peraltro in contraddizione con l'interesse ad avere un alto numero di iscritti, con il conseguente beneficio in termini di tasse d'iscrizione.

5. Mentre era in precedenza prevalente l'identificazione con la propria area disciplinare.

Bibliografia

- ALTBACH P., REISBERG L., RUMBLEY L. (2010), *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, Boston College-Center for International Higher Education, Boston.
- ARCHER M. S. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London.
- BEERKENS H. J. J. G. (2004), *Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia*, CHEPS-University of Twente, Twente.
- CERYCH L., SABATIER P. (1986), *Great Expectations and Mixed Performances. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Tenthamb Books, Trentham.
- CLARK B. R. (1983), *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, The University of California Press, Berkeley.
- DENTI F., MOSCATI R. (2008), *Strutture formative e relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 4, pp. 515-46.
- DOUGLAS J. A. (2005), *All Globalization is Local: Countervailing Forces and the Influence of Higher Education Markets*, University of California Press, Berkeley.
- GODDARD J., VALLANCE A. P. (2013), *The University and the City*, Routledge, Abingdon.
- KRÜCKEN G. (2003), *Learning the "New, New Things": On the Role of Path Dependency in University Structures*, in "Higher Education", 46, pp. 315-39.
- LUZZATTO G., MOSCATI R. (2005), *University Reform in Italy: Fears, Expectations and Contradictions*, in A. M. Gornitzka, A. Kogan, A. Amaral (eds.), *Reform and Change in Higher Education*, Springer, Dordrecht, pp. 153-68.
- MARGINSON S., VAN DER WENDE M. (2007), *Globalisation and Higher Education*, OECD Working Papers, Paris.
- MOSCATI R. (2006), *Italy*, in J. J. F. Forest, P. G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, vol. II, Springer, Dordrecht, pp. 811-27.
- ID. (2008), *Transforming a Centralised System of Higher Education: Reform and Academic Resistance in Italy*, in A. Amaral, I. Bleiklie, C. Musselin (a cura di), *From Governance to Identity. A Festschrift for Mary Henkel*, Springer, Dordrecht, pp. 131-40.
- ID. (a cura di) (2010), *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa*, Liguori, Napoli.
- MUSSELIN C. (2006), *Are Universities Specific Organisations?*, in G. Krücken, A. Kosmützky, M. Torka (eds.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 63-84.
- SCHMIDT V. A., THATCHER M. (2013), *Why Are Neo-liberal Ideas so Resilient in Europe?*, in "Policy Network" (http://www.policy-network.net/pno_detail.aspx?ID=4500&title=Why-are-Neo-liberal-ideas-so-resilient; consultato il 30 aprile 2016).
- VAIRA M. (2004), *Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis*, in "Higher Education", 48, pp. 27-54.
- VIESTI G. (a cura di) (2016), *Fondazione RES, Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma.

Oltre la crisi dell'università

Il corto circuito dei dibattiti sulle criticità e sull'oppressione burocratica*

di *Mario Morcellini***

Non ci vogliono strumenti di rilevazione sociale sofisticati per dire alla politica e alle istituzioni che *c'è più disagio di quello che si rende visibile*. È ormai un luogo comune la presa d'atto e la conseguente denuncia dell'aumento di carichi di lavoro amministrativo, di prescrizioni, moduli, riunioni e quant'altro (non a caso, il CUN – come altri organismi – sta provvidenzialmente pensando a censire gli eccessi di complicazione e proporne un superamento). Ma è difficile negare la difficoltà di passare dalla critica e dalla segnalazione del disagio ad una *proposta concreta e attuabile in tempi rapidi*. Sotto questa angolazione, appare in piena luce la decisività del tempo come elemento di condizionamento e di qualità delle policy, e dunque il rischio che la frustrazione possa incoraggiare forme di ripiegamento e di disimpegno, di cui non mancano già evidenti avvisaglie.

4.I

Crisi dell'università e oppressione burocratica

Siamo sempre in vista di una fase che si caratterizzi come *netta discontinuità rispetto alle politiche universitarie più recenti*. Sta cambiando il clima intorno all'Università; si moltiplicano e si radicalizzano le prese di posizione di soggetti, movimenti e istituzioni che dichiarano un profondo disagio per lo stato di cose esistente. La vertenza contro l'oppressione burocratica, del resto, ha senso solo se ricontestualizzata dentro un progetto di università di cui l'eccesso di prescrizioni è soltanto una delle logiche conseguenze; non certo la causa.

Occorrerà presto interrogarci se il processo di cambiamento dovrà porsi inevitabilmente come obiettivo un superamento rapido della legge egge 30 di

* Questo capitolo è già stato pubblicato sulla rivista “Articolo 33” in due parti: la prima parte, dal titolo *Nuovismo senza riforme*, sul numero 7-8, 2014, pp. 26-31, la seconda parte, dal titolo *Mobbing normativo*, sul numero 9-10, 2014, pp. 24-8. I contenuti dell'articolo originario non sono stati modificati. Per la ripubblicazione è stato impiegato il titolo del contributo pensato per la versione integrale.

** Già professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso la “Sapienza” Università di Roma.

cembre 2010, n. 240, la cosiddetta “riforma Gelmini”, o non sia più saggio un processo di restrizione/implementazione amministrativa che preluda poi ad un passaggio legislativo. Non a caso, già oggi la legge 240/2010 è stata oggetto in diversi *punti di un superamento *de facto*. Il nodo aperto, dunque, è quello della radicalità nella discontinuità, su cui potrà maturare un giudizio tecnicamente compiuto solo apprendo questo specifico dibattito.

Al di là di questa problematica decisiva, c’è però qualcosa su cui occorre intenderci in termini di ricapitolazione, inevitabilmente brusca, dei punti di crisi prodotti, o resi comunque più visibili, dal “riformismo di maniera” dell’ultimo decennio.

Provo a proporre la mia versione di una semplificata mappa di priorità critiche, scegliendo la strategia di *attaccare dimostrando*¹.

4.2

Governance, definanziamento, didattica

La prima conseguenza (in parte voluta, in altra sovraordinata rispetto agli obiettivi), è stata la scossa continua alle istituzioni universitarie della didattica e della ricerca.

La razionalizzazione della governance è presto diventata un serial sempre meno fortunato, alimentando un festival di cambiamenti che ha logorato la pazienza di qualunque docente e ricercatore. I vantaggi in termini di chiarezza delle nuove strutture, riconoscibilità del marketing delle offerte formative e messa in sicurezza delle istituzioni universitarie, appaiono oggi poco rilevanti rispetto all’euforia iniziale.

Anzi, si fa sempre più forte la sensazione controvertibile che si sia trattato di una vasta manovra diversiva per distrarre istituzioni, rettori e docenti dalla continuità del definanziamento e dal *conseguente aggravamento di tutti i parametri di funzionamento*. Ma c’è qualcosa di più generale: l’università sembra un *cantiere sempre aperto*, e questa metafora ha due conseguenze concrete e psicologiche. Da un lato, diventa impossibile entrare in una fase *a regime*, in cui la stabilità delle cornici è più forte dell’assalto dei cambiamenti. Dall’altro, diventano più probabili gli incidenti, che nel caso dell’università si chiamano ripiegamenti nel particolare, ritiro di giovani-adulti a studiare e ad adempire alle prescrizioni di carriera e infine prepensionamenti non a caso aumentati negli ultimi anni.

Il risultato è che, sotto i colpi del continuo riformismo delle cornici, la didattica si è polverizzata e burocratizzata, in un contesto in cui gli adempimenti formali – parleremo più avanti dei lacci e laccioli che ingessano il sistema – fi-

1. Il taglio retorico di questo saggio punta ad un elenco tendenzialmente completo di priorità piuttosto che all’approfondimento di singoli *items*. Ne consegue che i pochi dati selezionati ai fini di questo testo vengono assunti come strategici, ovviamente rinviano ad altri testi e documenti una più articolata argomentazione.

niscono quasi per sostituire il front office storicamente costitutivo dello spirito universitario: la relazione docenti-studenti.

Certo non mancano le responsabilità dei docenti nell'*indebolimento della didattica*, soprattutto a causa della mortificante lentezza della modernizzazione della comunicazione formativa. Resta in ogni caso il fatto che la *vertenza della didattica* non è più rinviabile e trascurabile, poiché rappresenta la prima “impressione” dell'università e superficie di contatto con il maggior numero di “portatori di interesse”.

4.3

La perdita di capitale umano

In seconda battuta, è allarmante l'impoverimento di capitale umano in tutto il sistema universitario. Qui i dati sono coerenti e sconcertanti sia letti singolarmente che sinergicamente: meno studenti; meno matricole; meno docenti; meno ricercatori; meno addorrandi, meno personale TAB e, infine, meno iscritti ai master universitari. I dati sul calo delle immatricolazioni sono tra i più deludenti. Come ha denunciato il CUN nella *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema*, del 30 dicembre 2013², il numero degli immatricolati è passato da 338.482 (nell'a.a. 2003-04) a poco più di 280 mila unità (nell'a.a. 2011-12). Si tratta di una diminuzione di circa 58.000 studenti pari al 17% degli immatricolati del 2003: come se in un decennio fosse scomparso un ateneo grande come la Statale di Milano, per riprendere la metafora adottata dal CUN, rivelatasi mediaticamente molto efficace. È un calo che non si arresta. Nell'a.a. 2012-13 gli immatricolati sono scesi a 269.564 e nell'a.a. 2013-14 a 265.527. La flessione dal 2011-12 al 2013-14 è stata dunque pari al 5,2%, mentre nell'ultimo anno si arresta per il momento all'1,5%.

Questo è il vero risultato della razionalizzazione, che è arrivato il momento di chiamare contrazione. Ancora una volta, appare chiaro che il termine razionalizzazione ha esaurito tutte le possibilità mitologiche insite nelle promesse infondate: i dati dicono che la riforma della governance ha comportato essenzialmente un ridimensionamento dell'offerta di banco da parte degli atenei.

Insistiamo sul ridimensionamento quantitativo dell'utenza universitaria, anche perché se ne parla troppo poco e spesso con spiegazioni fantasiose. Non mancano infatti i distinguo e le rassicurazioni, come quella che collega le perdite di studenti al venir meno dei mercati professionali che avrebbero drogato negli anni passati i tassi di immatricolazione. È sconcertante che in un paese civile si possano lanciare numeri e cifre su questo fenomeno, se non fosse che serve a mascherare il fatto che il combinato disposto tra crisi economica e politiche universitarie recessive va nella direzione

2. I dati riferiti al 2013-14, aggiornati a marzo 2014, sono provvisori. Fonte: Anagrafe nazionale Sstudenti, MIUR.

di ridimensionare, nell'accesso all'istruzione universitaria, la già modesta quota di studenti provenienti da famiglie più deboli dal punto di vista delle chance.

Non è meno sconcertante che almeno la politica, non aliena dalla retorica della società della conoscenza, dimentichi puntualmente che la percentuale di laureati del nostro paese è deludente sia nei confronti europei che rispetto a tutte le stime relative alla competitività internazionale e agli standard di una società cognitiva.

Un bel risultato davvero per un paese in cui – come ci hanno a lungo ammonito gli studi di Piero Giarda (2006) – le classi più povere pagano in parte gli studi ai figli del ceto medio e delle classi più ricche. È una forma di esclusione sociale, stranamente invisibile agli occhi degli scienziati della formazione e della società, che rievoca la suggestione delle pagine di don Milani e della sua Scuola di Barbiana.

4.4 Più tecnologia e meno università

Allargando lo sguardo ad altri paesi europei, appare evidente che la crisi economica non si è automaticamente tradotta in un disinvestimento dagli studi universitari. Ma c'è di più: osservando i dati sui consumi culturali delle famiglie italiane al tempo della crisi, si scorge con chiarezza che l'investimento su comportamenti comunicativi più selettivi ed esigenti ha avuto una dinamica anticyclica. Per chiarire, nelle precedenti crisi economiche il primo punto su cui le famiglie risparmiavano era cultura e comunicazione. Stavolta non è andata esattamente così, né in termini comparativi né in valori assoluti. Troviamo qualche caso di contrazione, ma in generale la tenuta di questi comportamenti è in controtendenza con i tassi di disinvestimento sull'università, e risulta invece pienamente coerente con gli investimenti su *devices* tecnologici ed elettronica di consumo.

Solo in Italia, dunque, l'università risulta meno attrattiva persino dei consumi culturali e delle tecnologie; c'è da riflettere su chi abbia costruito un clima culturale così impoverito, che prepara solo disastri in termini di coesione sociale e di riduzione dell'orizzonte della speranza.

Il clima culturale degli ultimi anni ha segnato una riclassificazione al ribasso dell'idea di cultura e di università. I media hanno favorito un clima di semplificazione dei ragionamenti, delle opinioni, delle prese di posizioni al di fuori di qualunque sostenibilità logica nella relazione tra parole e fatti; hanno esasperato una lettura della realtà riduttiva che ha fatto dell'amnesia delle condizioni sociali il meccanismo di facilitazione dell'individualismo³; e su questa cornice culturale indebolita e priva di qualunque accento realmente critico (al di là del verbalismo esasperato), la politica culturale e

3. Uno sviluppo più analitico di questi argomenti nel mio ultimo saggio (Morcellini, 2013a); un aggiornamento di questa tematica che coinvolge studiosi di diverse discipline è pubblicato nel numero 2, 2014 di "Paradoxa" (Morcellini, 2014).

il *sentimento* collettivo tipici della fase storica alle nostre spalle ha consolidato un vero e proprio attacco all'università e alla sua giustificazione sociale e professionale.

4.5 Le conseguenze di errori politici

Uno dei compiti di questo saggio è quello di attirare l'attenzione sulla circostanza che chi paga il costo degli errori di progettazione politica è troppo spesso chi non ha concorso a deciderli, con il rischio di una vera e propria *impunitas*. Ebbene, nella ricerca di un elemento dimostrativo principe per individuare le criticità delle politiche economiche adottate, nel corto circuito che esse attivano con quelle universitarie, emergono due nodi di sconvolgente evidenza. Il primo è quello dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*), mentre il secondo, sui cui torneremo tra poco, si impernia sul disastro comparativo regalato alle università meridionali.

NEET perché rappresentano la provocazione più acuta alla nostra sensibilità di docenti e di cittadini della modernità. Anzi, a bene vedere, sono comunque una nostra sconfitta.

Occorre ammettere che in tutte le statistiche sociali sulla gioventù (e penso in particolare allo straordinario lavoro di animazione culturale portato avanti da AlmaLaurea), era rilevabile un contingente giovanile disinteressato sia agli studi che all'ingresso nel mondo delle professioni; e stiamo parlando di fasi storiche in cui il lavoro – almeno in molte aree del paese – era una chance realistica. Questa situazione cambia radicalmente nell'ultimo decennio. A partire da quest'ultima fase storica, il contingente dei giovani indisponibili sia a studiare che a lavorare diventa la prova più evidente delle insufficienze e contraddizioni dello spirito pubblico sbadatamente appiattito sul cosiddetto neoliberismo.

Al di là di rappresentazioni semplicistiche da parte dei media e della politica, che sfociano talora nella tendenza ad ignorare i nodi strutturali sottesy dalle agende politiche sopravvalutando dunque la spiegazione in termini di responsabilità individuale, i NEET costituiscono un universo tutt'altro che omogeneo, includente una varietà di profili e livelli di vulnerabilità divergenti. Tra questi figurano, accanto agli *indisponibili*, disabili o con responsabilità di cura e ai *disoccupati* tradizionali, di lungo e breve periodo, la categoria dei *disimpegnati*, che appunto non cercano lavoro né formazione, inclusi i lavoratori demotivati e coloro che assumono stili di vita asociali. Completano la lista i *ricercatori di opportunità*, che selezionano attivamente le chance di lavoro o formazione più consona alle proprie abilità, e i *NEET volontari*, che viaggiano o sono costruttivamente impegnati in altre attività (arte, musica, autoformazione) (EUROFOUND, 2012). Si tratta di una differenziazione particolarmente rilevante, nella misura in cui dovrebbe ispirare la formulazione di policy diversificate per i vari profili.

Quanto alla specificità del caso italiano, secondo il recente rapporto *Noi Italia 2014* (ISTAT, 2014), i NEET sono ormai oltre due milioni (quasi il 24% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni). Inoltre, il NEET italiano è prevalentemente donna (26,1%, a fronte del 21,8%); vive nel Sud, concentrandosi soprattutto in Sicilia, Campania e Calabria; ha la cittadinanza italiana (secondo un rapporto di *Italia Lavoro* su dati ISTAT del 2009, i giovani NEET stranieri sono il 13% del totale, contro l'87% degli italiani); presenta un modesto livello di istruzione. Alle radici del fenomeno si evidenziano: il basso tasso di occupazione dei giovani italiani; l'elevata percentuale, tra i NEET, dei giovani-adulti (25-29 anni) rispetto ai giovani-giovani (15-24 anni), come probabile conseguenza di lunghi periodi di contrazione di chance lavorative; l'elevato tasso di abbandono scolastico, ma anche lo scarso rendimento dell'investimento in formazione; l'inesistenza sostanziale dell'apprendistato e dell'alternanza studio-lavoro; scarso investimento nei servizi per l'impiego accanto alle caratteristiche di rigidità e flessibilità incontrollata dei percorsi lavorativi. In questo contesto, il disinvestimento sul welfare finisce per favorire il ruolo di supplenza della famiglia (Antonini, 2014).

I numeri sono impressionanti, anche per la simmetria evidente con l'aumento della disoccupazione giovanile, ma pongono anzitutto *un problema di confronto europeo*. Un confronto che va cercato anche quando non ci conviene, altrimenti ignoriamo la forza dei dati. È impossibile spiegare un rigonfiamento di questo cluster giovanile demotivato già nella fase sabbatica della vita senza mettere in questione, oltre al protezionismo degli adulti "familiari", le culture pubbliche di questo paese e l'ignorante immaginario che le ha accompagnate. Siamo di fronte all'aporia più grave delle teorie del mercato del lavoro neoliberali, imperniate sulla flessibilità imposta essenzialmente *solo ai giovani* in omaggio ad una citazione di Frantz Fanon che non potrebbe essere più demistificatrice: «sento parlar bene del lavoro flessibile, ma tutti quelli che me ne parlano hanno il posto fisso».

Al Sud, tutte le contraddizioni finora elencate acquistano un'evidenza quasi vertiginosa. Siamo di fronte ad un database tutt'altro che virtuale su cui sono urgenti adeguate forme di risposta politico-istituzionale o, in loro assenza, dobbiamo attenderci segnali di ribellione con il rischio che appaiano largamente giustificati dalla miopia delle policy e dalla sconcertante incapacità di previsione delle conseguenze sociali delle strategie adottate.

Già gli ultimi rapporti SVIMEZ (2013) hanno fatto registrare un declino dell'economia meridionale che appare, allo stato dei fatti, pressoché inarrestabile. Nel 2012, il Sud ha subito una contrazione del PIL nell'ordine del 3,2%, superiore di oltre un punto percentuale rispetto al resto del paese. Ma, quel che è peggio, si tratta di un dato non strettamente congiunturale, dal momento che negli ultimi dieci anni il Sud è cresciuto la metà rispetto al resto dell'Italia.

Volgendoci ora ai dati sull'università, emerge che il calo delle immatricolazioni dell'ultimo decennio è concentrato per metà al Sud; un trend del resto preparato dalla presa d'atto che già nel 2012 i ragazzi italiani tra 18 e 24 anni che hanno

conseguito al massimo la licenza media sono stati il 17,6%, mentre nelle regioni meridionali la percentuale è salita al 21,1% (CENSIS, 2013).

Come confermano anche i dati MIUR, le regioni meridionali sono quelle con il calo più significativo. Ancor più vistosa è la riarticolazione nella ripartizione nazionale degli atenei: quelli meridionali raccoglievano il 35% delle domande, e dunque poco meno di quelli settentrionali (39%) (MIUR, 2013). Oggi, il distacco è diventato ben più netto, se si pensa che nel 2011-12 gli atenei del Sud sono diminuiti al 31%, mentre i secondi sono saliti al 45% (*ibid.*). Il drastico calo delle immatricolazioni al Sud è uno dei risultati della *mala riforma* dell'università.

La stretta sui corsi e sulla docenza, il diffondersi di una matrice eccessivamente quantitativa e specialistica della valutazione, combinandosi con gli effetti comparativamente più gravi della crisi economica e della disoccupazione giovanile nel Sud, hanno prodotto un soffocamento della parte più debole del sistema universitario.

Il trend è stato segnalato con chiare parole dal Consiglio universitario nazionale (CUN), che con altrettanta precisione ha denunciato l'assenza di meccanismi correttivi in grado di ponderare le performance delle università alla dotazione economica e sociale dei territori. Si va dalla penalizzazione degli atenei meridionali nella distribuzione dei punti organico alla contrazione del Fondo di finanziamento ordinario (FFO), dal definanziamento della ricerca (PRIN e varianti) agli esiti dell'Abilitazione scientifica nazionale. Per di più, le università più finanziate dal sistema pubblico sono proprio quelle che praticano tasse maggiori e possono contare su consistenti apporti finanziari esterni, mentre le altre – operanti operano in contesti economicamente svantaggiati – corrono il rischio concreto di vedere vanificati qualunque sforzo competitivo.

Nel complesso, emerge una seria difficoltà ad immaginare criteri di valutazione che, oltre a premiare il merito, garantiscano un minimo di rispetto del principio di equità, sollecitando dunque «nuovi algoritmi che comprendano al loro interno meccanismi perequativi voltati ad attenuare eccessive distorsioni» (documento CUN⁴).

La convergenza dei due fenomeni appena descritti (impennata dei NEETS e “separazione” del sistema universitario del Sud dal resto del paese) si traduce in evidenze economiche, sociali e culturali, per larghi versi riconducibili allo specifico universitario: il Sud si allontana dal centro gravitazionale delle risorse, che è il Nord. E solo il Nord. Non c'è bisogno di aggiungere che tutti i parametri di deimmatricolazione, contrazione di iscritti e ridimensionamento del numero dei docenti nelle università meridionali, in parte argomentati sopra, appaiono ben più disastrati che nel resto del paese. Del resto, nello sviluppo di una specifica riflessione sull'impatto *sinergico* esercitato dalle criticità connesse alla fase storica che stiamo vivendo sulla condizione giovanile e sul sistema universitario nel Sud (in corso

4. CUN, Mozione – D.M. 9 agosto 2013, n. 713, *Decreto criteri e contingente assunzionale delle università statali per l'anno 2013*.

di conclusione e pubblicazione), sono approdato ad un titolo che recita: “Onda su onda”, per evocare lo tsunami di cambiamenti e stress di vario tipo che finiscono per compromettere un equilibrato sviluppo del Sud. I rischi per la stessa competitività italiana sono evidenti, ma il vero danno è di ordine psicologico-sociale e di etica pubblica: stiamo assistendo, in una cornice di sostanziale incuria intellettuale e politica, a un fenomeno che il presidente dell’ISTAT ha definito come separazione in atto dal resto del paese. Ma preferisco citare il brano tratto dalla puntata di *Zapping 2.0* del 15 aprile 2014 in cui il prof. Antonio Golini, replicando a una pertinente domanda di Giancarlo Loquenzi, commenta un’audizione al Parlamento sugli effetti più significativi e percepibili della crisi:

mi viene da pensare che il Mezzogiorno è come un iceberg che si sta staccando dal continente, sotto il peso della crisi economica e, da qualche tempo, di quella demografica... [Questi fenomeni] lo rendono più emarginato e difficile da trattenere attaccato al paese.

Le conseguenze sono sia sistemiche che specifiche, e riguardano ad esempio la presa d’atto che troveremo meno giovani e meno candidati del Sud in grado di raggiungere posizioni di ingresso nell’accademia o forme di mobilità e promozione di carriera.

Ci limitiamo a citare qui solo uno dei casi più studiati, relativo alle Scienze sociologiche (macrosettore 14C, “Sociologia generale, giuridica e politica” e “Sociologia dei processi culturali e comunicativi”), dal punto di vista della distribuzione territoriale dei candidati. Sul totale di 939 candidature, 563 provengono da strutturati presso istituzioni accademiche nazionali, e dunque solo su questo totale può essere condotta una verifica sull’eventuale distorsione geografica. Il dato di partenza delle domande è che il 48,84% (275) sono strutturati al Nord, il 21,84% (123) al Centro e infine il 29,3% (165) al Sud. A fronte di questa base dati, il risultato è francamente sconcertante, tenendo presente che il numero di abilitati già strutturati (complessivamente in prima e seconda fascia) ammonta a 169 unità; di questi, 119 risultano strutturati al Nord (70,41%), 26 al Centro (15,38%) e 24 al Sud (14,2%). La sproporzione tra abilitati e candidati in rapporto alla provenienza geografica è impressionante, segnando un vantaggio di +21,57% per le domande provenienti dal Nord, a fronte di uno *spread* negativo di -6,46% e di -15,1% rispettivamente per gli incardinati in università del Centro e del Sud. Ogni commento è superfluo.

4.6 L’esclusione dei giovani

La questione giovanile merita però un esercizio di attenzione più profondo, perché ricapitola gli effetti moltiplicatori della crisi subiti in modo privilegiato da quello che, nella chiacchiera pubblica, è il pezzo pregiato del paese. Non solo i giovani vedono allontanarsi l’istruzione universitaria come chance concreta di emancipazio-

ne e mobilità; non solo l'aumento dei costi oggettivamente riduce le probabilità di investire su percorsi pluriennali come quelli offerti dagli atenei.

A tutto questo si aggiunge una sconcertante incapacità delle politiche di riforma dell'accesso al primo gradino dell'istruzione universitaria che "scientificamente" ha prodotto le seguenti conseguenze: drastica riduzione dei concorsi per ricercatore, a cui bizzarramente non fa da contrappeso un aumento delle variegate tipologie di ricercatori *post doc*⁵. Basti pensare che le borse *post lauream* dal 2010 al 2012 sono diminuite, passando da 6.565 a 3.092, e le borse post dottorato (ex legge 398/1989) sono state abolite dalla legge 240/2010 (art. 29, comma 11°, lett. b) (ANVUR, 2014). E che non si tratti solo di una conseguenza del definanziamento delle università è provato dal fatto che non abbiamo assistito ad un fiorire di concorsi di ricercatore a termine con la tipologia *tenure track*. Il CUN, nell'ambito di una riflessione sui percorsi pre-ruolo, con l'obiettivo di istituire una proposta modificatrice della disciplina di accesso e progressione nella carriera docente, a ragione sottolinea che il numero di ricercatori a tempo determinato di tipo B è "quasi trascurabile": si tratta infatti di 112 unità nel periodo 2011-13 (*ibid.*).

Siamo di fronte, in buona sostanza, al sostanziale licenziamento di un'intera generazione dall'accesso all'università intesa come chance professionale e avvio alla carriera docente. Ma l'insensatezza delle politiche che provano conseguenze così traumatiche per lo stesso equilibrio sociale si rivela nel mix tra effetti probabilmente pianificati ed effetti tecnicamente imprevisti. Così, l'allontanamento/emarginazione dei giovani consente paradossalmente ad una politica sempre tentata dalla demagogia di mettere alla berlina l'invecchiamento della docenza, perché questo argomento richiama alla memoria una delle più sontuose metafore del populismo degli ultimi anni, evocata nei privilegi del baronato. Detto da giornalisti e politici è già di per sé una bella caricatura, perché sappiamo quanto siano alieni dai privilegi. Ma è comunque un falso, perché si tratta di un risultato lucidamente preparato e perseguito. A ben vedere, le curve di pensionamento già in atto, e quelle del triennio davanti a noi, pongono invece⁶ un duplice problema, solo apparentemen-

5. Sulla necessità di riaprire il paese alla ricerca, valorizzare i ricercatori, e, più in generale, restituire segnali di attenzione al mondo della cultura e della formazione, rinvio alla riflessione presentata in due articoli, frutto di un percorso condiviso, redatti da me e da Elena Valentini, recentemente pubblicati sul numero monografico di "Sociologia e ricerca sociale" dedicato alla valutazione e curato da Maurizio Bonolis e Enzo Campelli (Morcellini, 2013b; Valentini, 2013). Si tratta di una delle tre riviste che nel 2013 hanno dedicato uno speciale approfondimento allo stesso tema, insieme a "Paradoxa" (con il n. 2, *Valutare o Perire* a cura di Pierluigi Valenza) e "aut aut" (con il n. 360, *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, a cura di Alessandro Dal Lago).

6. Attraverso ripetuti e documentati studi, Paolo Rossi ha analizzato l'evoluzione della docenza nelle università italiane negli ultimi 40 anni, individuando le tendenze di lungo periodo ed effettuando proiezioni previsionali sulla base dei risultati emersi dall'analisi e dall'impatto esercitato dalle normative. Si rimanda in particolare a uno dei suoi contributi più recenti (Rossi, 2012), nel quale vengono presentate le proiezioni relative ai prossimi due cicli triennali. Anche a partire da queste analisi, il CUN ha recentemente approvato il documento su *Reclutamento universitario. Una proposta*

te contraddittorio: scomparsa antropologica dei giovani, se non nella forma delle *anime morte* del precariato, ed irrimediabile crisi della *seniority* universitaria. Impossibile non intravvedere gli effetti destrutturanti connessi ad un'insensata mancanza di programmazione nel ricambio della docenza apicale, con possibili rischi ai fini della continuità e specificità scientifica, ma anche per un'adeguata expertise ai fini della governance delle istituzioni accademiche.

4.7 Di chi è la colpa?

Commentando sinotticamente gli elementi fondamentali di questa aspra riconoscizione dei punti di crisi del sistema universitario, si impongono due domande perentorie: è stata davvero solo colpa della crisi economica? E soprattutto, chi paga gli eventuali errori delle politiche rivelatesi improvvise – questo ci può stare – ma per di più drammaticamente incapaci di simulare i loro effetti?

La risposta al primo quesito è motivatamente negativa per almeno due ragioni: da un lato, i politici non potevano ignorare di agire in un contesto di risorse decrescenti, a cui hanno anzi attivamente cooperato; dall'altro, appare sempre più chiaro il costo economico e sociale di una legislazione sempre appiattita sul nuovismo (ci vuole coraggio a chiamarlo riformismo, perché quello vero si ispira ad un principio di manutenzione). Inutile aggiungere che, quasi per definizione, un'innovazione non sostenuta da un progetto meditato, e animata da un pensiero strategico, è sempre contrassegnata da una modesta capacità di *problem solving* legislativo e di competenza tecnica.

E non stiamo dando la stura alla saggezza del poi. Molte voci si sono levate, qualcuna anche per tempo, a segnalare la deriva⁷ potenziale dell'accumularsi compulsivo di leggi, circolari, note ministeriali e regolamenti evidentemente chiamati a spostare altrove l'attenzione dei docenti. È stata una cornice soffocante su cui solo ora si ha il coraggio di dire “basta!”⁸.

per uscire dall'emergenza (aprile 2014) con il quale offre un decisivo contribuito – che si auspica sarà raccolto dalla politica – per contrastare la contrazione sempre più drammatica del numero di docenti ed evitare «il collasso strutturale del sistema universitario» (CUN, 2014, p. 1).

7. Anche la CRUI è recentemente intervenuta in tal senso attraverso la lettera che il presidente Stefano Paleari ha indirizzato al presidente dell'ANVUR e al ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per denunciare «il progressivo appesantimento degli adempimenti burocratici da più parti ormai provenienti» e chiedere di «riflettere radicalmente sull'aggravio burocratico» legato in particolare alle Linee guida ANVUR per l'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio.

8. “Al Governo e all'ANVUR: ora basta!” è lo slogan dell'iniziativa promossa sul sito ROARS da Giovanni Salmeri e Stefano Semplici – di cui si parla più avanti (PAR. 4.9) – che hanno aperto uno spazio per raccogliere le «prese di posizione che a vario titolo e in vario modo convergono sull'obiettivo di ottenere dal governo un radicale cambiamento di rotta» (2014a). Tra questi, una lettera del 30 aprile 2014 del CCS di laurea triennale in Filosofia di “Tor Vergata” al Rettore Novelli e un

4.8 L'ANVUR e la valutazione

L'analisi sulla crisi dell'università italiana non sarebbe completa e tantomeno onesta se tacessi sull'ANVUR e sulle conseguenze culturali e psicologico-sociali determinate *non dalla sua invenzione* (indiscutibilmente positiva), ma dalla concreta e osservabile fenomenologia delle sue azioni, incluse quelle definite comunicazioni.

Apriremo più avanti (PAR. 4.9) la questione della relazione complessa ANVUR *versus* indirizzo politico-ministeriale. Ma qui interessa segnalare un carattere di coerenza imprevedibilmente assunto dall'ANVUR rispetto alla dimensione politico-istituzionale.

È difficile non scorgere che le politiche adottate dall'ANVUR presentino una forte analogia con le riforme di matrice politica, se non altro perché *non hanno il minimo sentore di una previa analisi di impatto sulle strutture*. Norme e regolamenti sono stati selettivamente adottati *alla cieca*, forse sulla base di un giudizio pregiudizialmente negativo sulla capacità di risposta del sistema universitario. È una postura tutt'altro che incomprensibile e persino fondata. Ma quando questa si accompagna ad una sostanziale incapacità di ascolto, di risposta alle polemiche e alle critiche, di fastidio per reazioni e osservazioni poste pubblicamente all'indirizzo politico, significa che la spinta tecnocratica ha preso il sopravvento sul fine istituzionale di implementare la cultura della valutazione. *Viene di fatto scoraggiato il diritto alla discussione*, e si alimenta una stagione in cui nessuna tensione tra visioni intellettuali diverse può esprimersi compiutamente, con gravi danni per il senso di appartenenza alla comunità universitaria e, dunque, per l'equilibrio del sistema.

La conseguenza coerente è una marcata preferenza per le parate autoreferenziali, la cui dimostrazione spettacolare è stata la vera e propria cancellazione del dibattito, peraltro esplicitamente menzionato nell'invito e nel manifesto. Ci diranno che è stato causato solo dalla mancanza di tempo? Ma sono disponibili anche altre evidenze in proposito.

Una di queste chiama in causa qualche più o meno esplicito segno di insofferenza per ROARS. Si può capire che la comunicazione dia fastidio, ma stupisce che non ci si domandi come mai sia nata ed abbia avuto una così brusca fortuna una piattaforma digitale non aliena dalla critica, ma che presenta indiscutibilmente il vantaggio di una discussione razionale e collettiva dei problemi, riaprendo un diritto di tribuna troppo sottodimensionato negli ultimi tempi.

documento redatto dagli stessi studiosi “a proposito di AVA” del 5 maggio 2014. Su un passaggio di quest’ultimo documento mi sento di dissentire e fare una necessaria precisazione: Salmeri e Semplici esortano il CUN a trovare «finalmente il coraggio e, arrivati a questo punto, la dignità per annunciare che l'università si fermerà se non sarà fermata questa opera di devastazione» (2014a). Ritengo doveroso segnalare che a più riprese il Consiglio universitario nazionale ha dato prova di coraggiose e ferme prese di posizione, ma sono purtroppo rimaste inascoltate.

Per onestà intellettuale, debbo aggiungere che questa interpretazione così critica della postura comunicativa dell'ANVUR ha trovato una smentita, e dunque un punto di quiete, a partire dalla pubblicazione del già citato *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* (ANVUR, 2014), che può segnare un risultato decisivo nella percezione di valore dell'Agenzia di valutazione, colmando un preoccupante vuoto lasciato a seguito della disattivazione del CNVSU che, dal 2001 al 2010, ha offerto un prezioso contributo al monitoraggio e all'analisi dell'evoluzione del sistema universitario con i suoi *Rapporti Annuali sullo stato delle università*.

Nel complesso, però, il ruolo dell'ANVUR non è stato certo all'origine di un aumento della qualità così alto da giustificare la percezione, probabilmente sbagliata, di un'*'Equitalia della valutazione*. Il vantaggio indiscutibile di aver stressato posizioni di rendita, e persino non rare nicchie di assenteismo nella docenza, non è adeguatamente compensato dal *clima procurato* di divisione e incattivimento che l'ANVUR, non meno delle sigle coerentemente derivate della VQR e dell'ASN, hanno generosamente distribuito nel sistema.

Basterebbe pensare all'impressionante numero di ricorsi contro le abilitazioni scientifiche nazionali; già questo è un indicatore di fallimento nella gestione di problemi che mai, nel nostro passato, e in tutti i sistemi universitari del mondo, avevano procurato un contenzioso così imponente e tutt'altro che concluso.

Fino a qualche tempo fa, colpiva la circostanza che un simile numero di istanze di chiarimento e di rigetto non fosse venuto anche nei confronti dell'esercizio della VQR relativo al periodo 2004-10. Ma ora appare più chiaro che questo è successo solo perché, con singolare capacità di autoprotezione, l'ANVUR ha negato l'accesso alle informazioni sulla cui base sono stati *costruiti* giudizi sommari, creando un precedente giuridico mostruoso per un paese che è stato la culla del diritto, e che lo ha aggiornato fino alle leggi sulla trasparenza amministrativa. C'è da domandarsi come mai questo vincolo alla trasparenza, divenuto parte dello *slang* dei moderni, si arresti davanti alle porte del tempio dell'ANVUR, ponendo il problema di una verifica più rigorosa di tutela individuale e di una riconoscibile lesione degli interessi dei docenti.

Per di più, tutto questo avviene in evidente spregio di qualunque tradizione accademica ispirata alla parità, omologando politica, organismi tecnici non eletti e spirito universitario. Ancora una volta, l'*impunitas* dei politici rischia di trasformarsi in *immunitas* degli organismi tecnici. Difficile non riconoscere qui che siamo di fronte ad un altro modo di silenziare il dissenso, anche perché non possiamo dimenticare che, nelle prime confuse risposte ministeriali a chi prospettava ricorsi alla procedura per l'abilitazione, era stato sfacciatamente risposto che la procedura era giuridicamente impossibile perché non si configurava la fattispecie del concorso. Come dice il *Gattopardo*, «una nuova palata di terra venne a cadere sul tumulo della verità» (Tomasi Di Lampedusa, 1963, p. 321).

Posti questi principi di lettura, i nodi su cui interviene più dettagliatamente il testo successivo⁹ sono quelli dell'indirizzo politico sull'università, le questioni correlate dell'abilitazione e della VQR, e infine la vicenda dell'accreditamento dei dottorati. Quanto all'ANVUR, a ben vedere, essa è prevedibilmente interferente a tutte le tematiche citate, come ampiamente dimostrato dalle ultime pagine.

Il criterio generale di lettura si ispira al riconoscimento che l'università italiana ha forse bisogno di riforme, nonostante le cattive prove dell'ultimo decennio. Ma ha sicuramente ancor più bisogno di un diverso sistema di attenzione e di entrare finalmente in una logica di manutenzione del sistema, in contrasto con l'amaro ammonimento di Ennio Flaiano: «gli italiani alla manutenzione preferiscono l'inaugurazione».

4.9

Il potere di indirizzo sulle politiche universitarie

Sulla rivendicazione al ministero del diritto di indirizzo alle politiche universitarie, oltre a quanto detto dalla precedente ministra Maria Chiara Carrozza, trovo importante documentare alcune osservazioni, quanto mai chiare, del capodipartimento Mancini (Marco Mancini è stato capo dipartimento per la Formazione Superiore e per la Ricerca del MIUR dal 2013 al 2018. Da ottobre 2018 la carica è ricoperta da Giuseppe Valditara, *N.d.C.*), nel suo intervento al CUN e, poco prima, in occasione dell'incontro con l'Interconferenza dei direttori. Prendendo in quel caso a pretesto la questione dei documenti ANVUR sul dottorato di ricerca, Mancini al CUN ha sottolineato che si è instaurata una dialettica tra le due parti, e il ministro ha espresso le sue opinioni sul alcuni punti generali di criticità del D.M. 8 febbraio 2013, n. 45. Ai presidenti delle Conferenze dei direttori e responsabili di strutture universitarie ha dichiarato che

Il MIUR intende garantire il rispetto dei ruoli e delle diverse competenze e ribadire che il potere di indirizzo politico e delle linee programmatiche appartiene esclusivamente al ministero, come il ministro ha inteso ribadire in relazione al recente provvedimento sull'accreditamento del dottorato. Tutte le questioni che riguardano criteri e parametri pertengono ovviamente all'ANVUR, ma, a garanzia del corretto funzionamento del sistema, il confine delle competenze deve essere chiaro a tutti gli attori.

Tornando all'intervento di Mancini al CUN, l'evidente riconoscimento di una verifica attenta delle competenze è ripresa dal presidente Lenzi (Andrea Lenzi è stato presidente del CUN 2007 al 2017. Dal 2017 al 2019 la carica è stata ricoperta da

9. Il documento "sfrutta" i verbali CUN, anche per farli vivere a distanza, a riprova del fatto che un organismo collegiale deve credere nella natura impegnativa delle parole che ci scambiamo.

Carla Barbatì. Da maggio 2019 il presidente del CUN è Antonio Vicino, *N.d.C.*), e successivamente, fatto proprio da molti interventi di singoli consiglieri: da me stesso, Arienzo e molti altri.

Nella replica finale, il capodipartimento si esprime sulla questione delicata di allineare le dichiarazioni pubbliche agli atti consequenti, segnalando comunque la difficoltà di «gestire l'eredità del cumulo normativo spesso trasformatosi in modo irrazionale». Anche al CUN Mancini dice, con particolare nettezza, che il ministro rivendica con forza il diritto di esercitare un potere di indirizzo. Aggiunge che «c'è bisogno che la voce del CUN si alzi chiara, forte e incisiva sull'ASN e su altre questioni e sarà certamente tra le voci più autorevoli in materia». Insisto in questa sottolineatura anche perché sono espressioni di insolita chiarezza, per di più in replica esplicita al mio intervento («l'appello politico che hai fatto è giusto; questo appello va accolto nella misura in cui dobbiamo cercare di condividere le prospettive e gli obiettivi politici sottesy ai provvedimenti»).

Appare chiaro dunque che il problema è quello di una recensione selettiva delle priorità di disagio a cui faccia seguito l'appontamento di strumenti di semplificazione e almeno riduzione del danno. Promettenti in questa direzione sono le Linee programmatiche presentate dal ministro Stefania Giannini (Stefania Giannini è stata ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 22 febbraio 2014 al 12 dicembre 2016, *N.d.C.*) ispirate alla semplificazione, uno dei principi cardine, accanto a programmazione, valutazione e internazionalizzazione.

Il nodo è qui. Esige più capacità di proposta che interventi polemici di corto respiro. Come sta facendo il CUN, che ha attivato un gruppo di lavoro dedicato a censire le principali criticità legate ai lacci e lacciuoli della burocrazia e individuare proposte di semplificazione. In questa direzione va anche l'iniziativa promossa sul sito ROARS da Giovanni Salmeri e Stefano Semplici che hanno aperto uno spazio dedicato alla raccolta di segnalazioni e proposte correlate al «disagio ormai insopportabile causato dai criteri, parametri, moduli, regolamenti, algoritmi e schede che avrebbero dovuto rendere più trasparente ed efficace la gestione della didattica nelle nostre università e hanno prodotto al contrario confusione e un vero e proprio supplizio burocratico» (Salmeri, Semplici, 2014a).

4.10

Abilitazione scientifica nazionale e VQR

Applichiamo questa riflessione tesa a ricapitolare le criticità verso proposte positive di superamento al nodo delle Abilitazioni scientifiche nazionali, e seguiamo ancora l'intervento di Mancini: «Per quanto attiene all'ASN in via teorica si possono ipotizzare tre tipi di soluzione: non cambiare; cambiare mantenendo l'impianto attuale; cambiare radicalmente abolendo l'art. 16. È evidente che l'orizzonte è vastissimo e le proposte sono già molto numerose».

Queste parole suonano in risposta a precedenti osservazioni di uno dei rettori membri del CUN, il prof. Nappi, che aveva così espresso il suo punto di vista:

nel campo della collaborazione tra gli attori del sistema (ANVUR, CRUI, CUN) si chiede da una parte alla CRUI e dall'altra al CUN di aprire riflessioni su elementi di criticità. Il ministro stesso ha però detto che i margini di intervento sulla 240 sono risicati mentre alcune scelte ne implicherebbero la modifica.

Da questo punto di vista è immaginabile ottenere modifiche normative?

La discussione che ne deve discendere è stretta tra due evidenze confliggenti: da un lato la chiara posizione del capodipartimento, che, in replica al rettore Nappi, così si esprime: «per quanto riguarda la legge 240 mi pare di capire che l'unica maniera di correggere alcune criticità è di intervenire proprio sulla legge ma sarebbe complicato ipotizzare una riforma complessiva della 240 in questo momento». Dall'altro, sta il promemoria dal CUN che, per bocca della presidenza, informa tutti «che in realtà ci sono già stati nove interventi di modifica della 240, e dunque forse si può fare».

Approfondendo il problema ASN, appare che esso è diventato esplosivo per diverse ragioni. L'irrazionalità della procedura ha provocato un gigantesco contenzioso che inasprirà per anni il clima degli atenei, consolidando un giudizio diffuso di incapacità tecnica da parte della politica di approntare una soluzione semplice e trasparente ai problemi della mobilità di carriera e ancor più, come del resto è successo, per le procedure di avvio e inizializzazione del lavoro accademico.

In questo caso, le responsabilità dell'ANVUR e dello stesso ministero sono certamente secondarie rispetto a quelle della governance politica, ma non sfugge che una parte del contenzioso è logicamente collegata alle incertezze e contraddizioni con cui l'ANVUR e lo stesso ministero hanno accompagnato il varo delle Abilitazioni scientifiche nazionali, mettendo in campo intempestivi interventi successivi, a partire dalla lettera del ministro Profumo che si è rivelata una fonte sicura di ricorsività.

È in questo contesto che l'intervento dell'attuale ministra Stefania Giannini (da settembre 2019 il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è Lorenzo Fioramonti, *N.d.C.*) all'Inaugurazione dell'a.a. 2013-14 di Padova ha incoraggiato un clima di attesa per provvedimenti coraggiosi sull'ASN, poi purtroppo differiti al turno successivo, senza una conseguente assunzione di responsabilità.

Non sfugge però che la ministra ha esplicitamente parlato di *un fallimento dell'Abilitazione*, preannunciando un'iniziativa di semplificazione di tutta la problematica. Sullo stesso argomento, il capodipartimento aveva già espresso con nettezza un giudizio di grave preoccupazione per l'accumularsi del contenzioso, sempre nell'incontro di fine gennaio:

Vorrei raccomandare (al CUN) una riflessione attenta sul meccanismo di abilitazione; ho percepito con chiarezza che c'è una reattività enorme da parte di tutto il sistema. La riflessione dovrebbe essere confortata da dati statistici per capire cosa si può fare per migliorare eventualmente il percorso. *La Direzione generale è sottoposta ad uno stress incredibile*: si ricevono ogni giorno centinaia di proteste e di richieste di chiarimenti.

Nel recente incontro con l'Interconferenza di martedì 29 aprile, Mancini ha aggiornato le cifre sul contenzioso (oltre mille ricorsi stando alla dichiarazione del ministro¹⁰), su cui del resto si sono avuti molti pronunciamenti in quasi tutte le sessioni del CUN. Lo stesso presidente Lenzi, tornando ai verbali, ricorda che il Consiglio «aveva cercato di segnalare alcune criticità, *prima che si mettesse in moto la macchina del processo abilitativo*», presentando una proposta pubblica. Nel mio stesso intervento, così mi esprimo a verbale: «Avevamo previsto (e scritto) che la normativa sull'ASN fosse costruita per moltiplicare i ricorsi: quindi abbiamo diritto di presentare una proposta. In futuro ci vogliono norme più semplici e un accompagnamento di tutto il processo da parte del ministero».

Tra i tanti interventi del CUN in quel verbale, segnalo intanto quello di Pezzella, il quale correla logicamente alle modifiche strutturali dell'ASN la caduta del vincolo della non ripresentabilità dei non abilitati; in un ulteriore intervento dello stesso consigliere, si segnala «un aspetto non secondario che riguarda la creazione delle commissioni: ben venga l'idea di un serbatoio da cui potere attingere. Forse si potrebbe costruire una commissione che viene eletta e questo forse darebbe qualche garanzia in più».

Altri interventi segnalano l'incongruenza rappresentata dall'assenza della didattica ai fini della valutazione delle abilitazioni; in particolare Di Franco si dichiara «d'accordo per inserire qualcosa sulla didattica perché anche se non previsto molte commissioni la hanno inserita nei criteri»; Amore dichiara di propendere per un'abilitazione accademica, e dunque si deve valutare tutto». Infine, Paolo Rossi così conclude:

l'urgenza è quella di arrivare ad una soluzione semplice e rapida se vogliamo che serva a qualcosa e cioè dare al Governo e al Parlamento i tempi per arrivare alla modifica della normativa. L'abilitazione non può predefinire chi deve diventare professore altrimenti aboliamo l'articolo 18 e cioè il concorso.

L'abilitazione deve stabilire una soglia sotto la quale *non si può* diventare professore, e non sopra la quale *si deve* diventare professori. Ci vuole un meccanismo semplice e cioè stabilire chi può presentarsi ai concorsi.

Resta ovviamente il problema del condizionamento dei tempi, e dell'oggettiva difficoltà di interventi, ma comincia ad apparire chiaro che l'aumentato consen-

¹⁰ Il dato è aggiornato alla sessione CUN del 29 aprile 2014.

so sulle posizioni critiche meriterebbe scelte più coraggiose. E non merita comunque messaggi non univoci.

4.II

Dottorato e accreditamento ANVUR

Si tratta di una tematica apparentemente non comparabile con le altre, ma è diventato un caso esemplare di due negative tendenze degli ultimi tempi:

- un aumento vertiginoso di complessità e di adempimenti amministrativi;
- una sistematica opacità e talora contraddittorietà delle informazioni, persino rese davanti a organismi istituzionali come il CUN, e dunque debitamente verbalizzate.

Ricordo anzitutto che anche sulla tematica di un alleggerimento della normativa sui dottorati, esattamente in analogia con i pronunciamenti relativi ai due precedenti punti di questo documento, la ministra Carrozza (Maria Chiara Carrozza è stata ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 28 aprile 2013 al 22 febbraio 2014, *N.d.C.*) aveva dato esplicativi segnali, anche in termini di perplessità sulle procedure adottate.

L'intervento di gennaio del capodipartimento Mancini, e dunque in epoca Carrozza, così figura a verbale:

La proposta che proviene dal nostro ministro sul processo di accreditamento del dottorato è quella di una necessità di semplificazione, soprattutto rispetto agli adempimenti di natura amministrativa. Così come si è intervenuti sul D.M. 30 gennaio 2013, n. 47 di accreditamento dei corsi di studio, si pensa di semplificare anche il D.M. 8 febbraio 2013, n. 45. L'idea è quella di rinviare una parte degli adempimenti che gravano attualmente sulla fase *ex ante* alle fasi *in itinere* ed *ex post*. C'è inoltre una divergenza di opinioni a proposito delle titolature a cui il ministro vorrebbe dare maggiore flessibilità. Si è dunque aperta una discussione...

Non meno esplicito l'intervento del rappresentante degli addottorandi al CUN, Montalbano: «Il risultato della commissione sul dottorato è un pacchetto prodotto da tecnici ma non condiviso. Alcuni aspetti del documento sono positivi ma il documento mostra una carenza strutturale; è un'occasione mancata per poter intervenire su tanti punti che erano già stati segnalati in alcuni documenti...».

Nella stessa giornata, il CUN ha avuto anche un incontro con l'ANVUR, rappresentato in quell'occasione dal presidente e dai consiglieri Benedetto e Graziosi. Stiamo commentando dunque un evento successo oltre tre mesi fa (l'autore fa riferimento all'intervento al CUN del presidente dell'ANVUR, Stefano Fantoni e dei consiglieri ANVUR, Sergio Benedetto e Andrea Graziosi nella seduta del 29 gennaio 2014, *N.d.C.*), e dunque i cambiamenti rispetto a quella data si rivelano

tecnicamente plausibili. Colpisce però la distanza tra le informazioni rese e i testi che di lì a poco sarebbero stati emanati. Colpisce ancora la disarmante incapacità di comunicare cambiamenti di punti di vista, interventi della politica e interazioni istituzionali, la cui corretta informazione avrebbe consentito di capire le scelte definitive rispetto a quelle annunciate o lasciate trasparire.

Si è così alimentato irresponsabilmente un clima di rassicurazione dei Coordinatori dei dottorati e delle stesse commissioni, poi puntualmente contraddetto dalle Circolari definitive.

E anche qui, non sembra un caso, che la nota del direttore generale di accompagnamento indichi come adempiere e preveda esplicitamente, in caso di parere negativo dell'ANVUR, le modalità per far ricorso¹¹. C'è dunque la presa d'atto che i provvedimenti degli ultimi tempi producono automaticamente ricorsi. Del resto, sarà il caso di denunciare pubblicamente che lo stesso elementare diritto di accesso agli atti per giudizi ritenuti ingiusti da parte degli stakeholder è stato impedito con parole degne di un volgare azzeccagarbugli. Due diverse strategie per incattivire la comunità universitaria. E ora che i docenti vedranno, grazie al cosiddetto accreditamento ANVUR, le conseguenze individuali di un infelicissimo *mobbing* normativo, c'è da scommettere che verranno attivate nuove iniziative di tutela giudiziaria in un mondo che di tutto avrebbe bisogno tranne che di eccitare il rivendicazionismo individuale.

Negli interventi di presentazione da parte dell'ANVUR al CUN emerge con chiarezza il disegno di apportare rilevanti modifiche alla VQR, senza mai un cenno di autocritica rispetto alla prima somministrazione. Anche questo è un problema di etica istituzionale: perché modificare un presunto sistema esperto come la VQR se poi lo si modifica? Non sarebbe più logico ammettere esplicitamente che si è rivelata un'operazione di ulteriore inasprimento e divisione della comunità universitaria?

Colpisce in proposito anche la nettezza delle frasi con cui è verbalizzata la coerenza/incoerenza di uso della VQR. Un testo la cui lettura inclinava ancora verso la rassicurazione.

Il prof. Benedetto lapidariamente dice che essa «non deve essere utilizzata per confrontare qualità della ricerca tra aree scientifiche diverse, né per valutare singoli ricercatori». Sembra inequivocabile che questo riguardi frontalmente i dottorati, anche perché, come è stato riconosciuto da diversi consiglieri del CUN, si registra una palese incongruenza tra il modello di valutazione scelto per i dipartimenti, e la sua impropria applicazione ai dottorati che ovviamente presentano altre finalità scientifiche e culturali. Sono altre istituzioni.

11. Recita la Circolare del 16 aprile 2014: «In caso di parere negativo dell'ANVUR, il ministero sospende l'adozione del provvedimento di diniego per i corsi interessati, nelle more della eventuale motivata istanza di riesame ai sensi dell'art. 4, c. 2 del D.P.R. 27 maggio 2010, n. 76, da parte dell'istituzione interessata che dovrà essere presentata direttamente all'ANVUR, e per conoscenza al ministero, utilizzando la medesima banca dati del dottorato, nei termini stabiliti dai regolamenti dell'ANVUR».

Un pasticcio clamoroso, in altre parole. Senza contare che in troppe occasioni pubbliche e private è stata alimentata la sensazione che la valutazione sarebbe stata affidata alle mediane per le abilitazioni (basti pensare che l'unica delibera del Senato accademico della "Sapienza" esplicitamente fa riferimento solo ad esse). È pertinente in proposito l'intervento della consigliera Berti: «forse si dovrebbe aggiungere l'indicazione di non usare la VQR per la valutazione del collegio perché io scelgo un lavoro per il dipartimento che potrebbe non essere buono per il dottorato».

Sull'accreditamento si sviluppa in più sessioni un aperto dibattito, con molte osservazioni critiche da parte del CUN (*quorum ego*), il tutto condito da una raccomandazione del presidente Lenzi che invita l'ANVUR a «trovare un modo per evitare che si debba continuamente riempire moduli e che si unifichi il sistema».

Il consigliere Arienzo ringrazia «il prof. Benedetto per aver ribadito che i risultati della VQR *non possono essere utilizzati per le valutazioni individuali*» (sic!). E aggiunge: «Molti dottorati vogliono chiedere ad ANVUR i risultati del collegio dei docenti». Il prof. Benedetto lapidariamente dichiara: «Non li avranno». Tutti sanno invece come è andata; ma *ipse dixit*.

Nella replica a tutti gli interventi, il presidente Fantoni dice che «il documento è stato messo in linea proprio per recepire le eventuali osservazioni. E posso ribadire che non vogliamo utilizzare la VQR per la valutazione individuale. Nel dottorato viene valutato il collegio nella sua interezza e questo è per dare strumenti seri proprio ai dottorandi». Riletta a distanza di tempo, l'indicazione che la pubblicazione on line del documento è stata concepita «per recepire le eventuali osservazioni» appare come una inutile crudeltà retorica, ed è un evidente indicatore dell'approfondimento delle distanze tra potere e comunità accademica. Basti pensare, come elemento di prova, che gli atenei, il CUN e i dottorati sono stati indotti a passare alla logica dei 16 membri del collegio (di cui 4 ricercatori).

Ancor più icastica è la risposta al dibattito di Benedetto: i dati VQR «hanno avuto un forte impatto sulle strutture. Questo era inaspettato e abbiamo sempre affermato che i dati non devono essere utilizzati in modo improprio». È un coraggioso atto di verità, ma anche la prova della totale assenza di una capacità di simulazione delle conseguenze delle decisioni. Esattamente come la politica e la legislazione universitaria.

Nella stessa sessione, e dopo aver ascoltato capodipartimento e ANVUR, il CUN licenzia un proprio documento sull'accreditamento dei dottorati che

ribadisce le critiche più volte espresse al D.M. n. 45/2013, rilevandone il carattere eccessivamente prescrittivo, e soprattutto l'enfasi posta sull'autorizzazione *ex ante* a scapito di un processo di valutazione *ex post*, di certo più condivisibile e più efficace. Pur senza entrare in un'analisi di dettaglio del documento ANVUR, questo consesso non può fare a meno di esprimere la sua forte preoccupazione e contrarietà su due punti cruciali che, pur non esaurendo l'insieme delle criticità rilevabili, meritano una peculiare considerazione:

1. la riduzione delle tematiche di ogni corso di dottorato entro i limiti di un macrosettore concorsuale; questa scelta sarebbe in molti casi impraticabile, oltre che contraria alle consuetudini internazionali e la sua effettiva applicazione al sistema universitario italiano comporterebbe il concreto rischio di una caduta dell'offerta nazionale di formazione superiore di terzo livello;
2. l'uso improprio dei risultati della *VQR* nella valutazione del possesso di documentati risultati di ricerca da parte dei membri del collegio.

Il Consiglio universitario nazionale pertanto, nell'imminenza dell'avvio delle procedure per l'accreditamento dei corsi di dottorato del xxx ciclo, sottolinea l'inopportunità di formulare oggi indicazioni che rischiano di condizionare da subito le proposte degli atenei, orientandole verso soluzioni in realtà spesso non condivisibili, e di creare quindi una sorta di "fatto compiuto" difficilmente reversibile in seguito.

Ritiene invece importante che lo schema valutativo, soprattutto se finalizzato a una procedura autorizzativa, sia quanto prima allineato alle future linee guida che il ministero, unica sede di indirizzo politico per il sistema universitario, sicuramente non mancherà di emanare nel momento in cui si darà seguito all'auspicata revisione del D.M. n. 45/2013.

Bibliografia

- ANTONINI E. (2014), *Giovani senza. L'universo NEET tra fine del lavoro e crisi della formazione*, Mimesis, Milano-Udine.
- ANVUR (2014), *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013* (<https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/rapporto-sullo-stato-del-sistema-universitario-e-della-ricerca-2013/>; consultato il 28 febbraio 2014).
- BARBATI C. (2012), *La valutazione "in cerca" di regole*, in "Astrid Rassegna", 21, 2012 (<http://www.astrid-online.it/rassegna>; consultato il 28 febbraio 2014).
- CENSIS (2013), *47° rapporto sulla situazione sociale del paese*, FrancoAngeli, Milano.
- CNVSU (2001-11), *Rapporto annuale sullo stato delle università* (<http://www.cnvsu.it>; consultato il 28 febbraio 2014).
- CUN (2014), *Reclutamento universitario. Una proposta per uscire dall'emergenza*, Roma.
- ID. (2013), *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema* (<http://www.cun.it>; consultato il 28 febbraio 2014).
- DAL LAGO A. (a cura di) (2013), *All'indice. Critica della cultura della valutazione*, in "aut aut", 360.
- EUROFOUND (2012), *NEETS. Young People not in Employment, Education or Training: Characteristics, Costs and Policy Responses in Europe* (www.eurofound.europa.eu; consultato il 28 febbraio 2014).
- GIARDA D. P. (2006), *Il finanziamento dell'università italiana*, in "Economia pubblica", 3-4, pp. 5-30.
- ISTAT (2014), *Noi Italia 2014*, Roma
- MIUR (2013), *Anagrafe nazionale degli studenti 2012*, dati presentati nel Documento CUN, *Dichiarazione per l'università e la ricerca, le emergenze del sistema*, MIUR, Roma.
- MORCELLINI M. (2013a), *Comunicazione e media*, Egea, Milano.
- ID. (2013b), *Eutanasia di un'istituzione. Il cortocircuito riforme/valutazione sulla crisi dell'università*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 33-51.

- ID. (a cura di) (2014), *I guasti della comunicazione*, in “Paradoxa”, 2.
- MOSCATI R., VAIRA M. (2008), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, il Mulino, Bologna.
- OCSE (2013), *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- PINTO V. (2012), *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli.
- ROSSI P. (2012), *Dinamica e prospettive del reclutamento nel sistema universitario italiano*, in “Sociologia italiana-AIS Journal of Sociology”, n. 0, pp. 159-71.
- SALMERI G., SEMPLICI S. (2014a), *Al Governo e all'ANVUR: ora basta!*, in “ROARS. Return On Academic ReSearch”, 23 maggio 2014 (<http://www.roars.it/online/al-governo-e-allanvur-ora-basta/>; consultato il 28 febbraio 2014).
- IDD. (2014b), *Ora basta! Una proposta concreta per semplificare il Decreto AVA*, in “ROARS. Return On Academic ReSearch”, 28 maggio 2014 (<http://www.roars.it/online/ora-basta-una-proposta-concreta-per-semplificare-il-decreto-ava>; consultato il 28 febbraio 2014).
- SVIMEZ (2013), *Rapporto SVIMEZ sull'economia nel Mezzogiorno*, il Mulino, Bologna.
- TOMASI DI LAMPEDUSA G. (1963), *Il gattopardo*, Feltrinelli, Milano.
- VALENTINI E. (2013), *Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali*, 100, pp. 72-90.
- VALENZA P. (a cura di) (2013), *Valutare o perire. L'Università sul mercato*, in “Paradoxa”, 2.

Le ragioni delle regole per la valutazione dell'università: per un'etica della pratica accademica*

di Mauro Palumbo e Carlo Pennisi**

Con questo documento ci si pone l'obiettivo di contribuire a una riflessione sull'attuale fase di cambiamento dell'università. Si prova a farlo assumendo un punto di vista particolare. Si intende cogliere l'occasione del dibattito sulla valutazione ed il governo dell'università per porre il problema dal punto di vista di un'etica dell'agire accademico. Per molte ragioni, infatti, i contenuti effettivi dell'autonomia universitaria possono essere rintracciati o perdersi sul piano delle regole della condotta individuale. Trovare effettive ragioni per valutare l'università richiede che ci si interroghi sulle ragioni della pratica accademica e sul ruolo istituzionale dell'università. Non si intende spostare l'attenzione dai temi del dibattito corrente, ma porre l'accento sulla rilevanza che, rispetto ai temi del governo e della valutazione dell'università, ai loro metodi ed alle loro tecniche, gioca il contenuto che si attribuisce all'autonomia universitaria dal punto di vista della pratica accademica.

Trovare le ragioni per la valutazione significa riscoprire quelle dell'università e, con esse, le ragioni specificamente accademiche delle nostre pratiche. Non sembra intempestivo porre così tale questione, nel momento in cui occorre mettere a

* Questo capitolo è già stato pubblicato in "Studi di sociologia", 1, 2011, pp. 35-50. I contenuti dell'articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

Questo documento nasce da una riflessione avviata all'interno di SPE (Sociologia per la persona) nel corso del 2009 e presentata ai colleghi nel marzo 2010. L'evoluzione del d.d.l. "Gelmini" (si tratta del disegno di legge che è stato poi approvato con la legge 30 dicembre 2010, n. 240, *N.d.C.*) ha indotto gli autori a procrastinare la sua pubblicazione, come contributo all'avvio di una discussione su questi temi, in attesa di una più compiuta definizione della riforma. Nonostante sia stata nel frattempo approvata la legge 30 dicembre 2010, n. 240, abbiamo ritenuto che fosse più opportuno proporre ai colleghi il documento nella sua versione originale, evitando una "rincorsa" al suo aggiornamento alla luce di uno *jure condendo* che, stante l'entità di provvedimenti attuativi che prevede difficilmente si trasformerà in tempi brevi in *jure condito*. Sottponiamo quindi queste riflessioni ai lettori della rivista e ai colleghi, riservandoci di intervenire in futuro per aggiornare le nostre considerazioni alla luce del dibattito che speriamo si attiverà sul tema e dei provvedimenti che nel frattempo saranno varati. Il documento è frutto di un lavoro di costante confronto tra i due autori, che se ne assumono pertanto congiuntamente la paternità; Carlo Pennisi ha redatto i PARR. 5.1; 5.2 e Mauro Palumbo il PAR. 5.3.

** Rispettivamente professore ordinario di Sociologia generale presso l'Università degli Studi di Genova e professore ordinario di Sociologia giuridica, della devianza e mutamento sociale presso l'Università degli Studi di Catania.

fuoco gli orientamenti di fondo sui quali si compiranno nei prossimi anni scelte cariche di conseguenze.

Da questo punto di vista, la riflessione sulle dimensioni etiche del lavoro degli accademici si pone in un ambito di riflessione che non si esaurisce sul piano delle private motivazioni personali, ma coinvolge l'assetto delle regole entro le quali tali motivazioni si sviluppano e acquistano contenuti d'agire e conseguenze nel rapporto con gli altri. La domanda sull'etica istituzionale è così una domanda che riguarda valori e regole che orientano le singole condotte, ma anche una domanda sui valori e sulle regole che motivano e orientano sanzioni e riconoscimenti. Coinvolge quindi il piano dei comportamenti individuali e quello del funzionamento delle strutture organizzative e delle istituzioni in cui tali comportamenti si strutturano (e che concorrono a strutturare). Non tutte le risposte che possono essere date sui due tipi di domande coincidono, ma quelle che coincidono possono identificare contemporaneamente ruolo e istituzione.

Se tutto ciò non bastasse, la domanda sull'etica istituzionale coinvolge coloro che si sono riconosciuti nel documento fondativo di SPE in un modo particolare e per più di una ragione. Riconoscendosi nel valore del rigore scientifico, quel documento affidava alla pratica sociologica lo sviluppo di un sapere critico, orientato alle nostre società, alle nostre comunità di ricerca, ai giovani. Un orientamento che, specificandosi nei confronti delle istituzioni accademiche e delle scienze sociali, nell'impegno educativo e nell'assunzione di una responsabilità deontologica sul piano scientifico e professionale, intendeva far i conti con le trasformazioni della società italiana. A quindici anni di distanza quelle trasformazioni hanno raggiunto il cuore stesso dei processi e delle strutture alle quali quel documento si riferiva. Esse si sono ampliate oltre quanto era possibile prevedere e impegnano adesso chi si riconobbe in quelle prese di posizione a radicalizzare l'orientamento verso un sapere critico con la ricerca di una etica dell'autonomia del lavoro scientifico.

L'obiettivo di un sapere "critico", di una educazione alla critica, di una ricerca che ne mantenga il carattere, diventa infatti sempre più difficile, ma sempre più rilevante, in un sistema sociale globalizzato nel quale spesso conformismi molteplici alimentano forme di omologazione sempre più sottili. L'autonomia della pratica scientifica e, nel suo ambito, di quella sociologica, appare di conseguenza come condizione sempre più onerosa, ma sempre più necessaria.

5.1

Da dove nasce il problema di una etica istituzionale

5.1.1

Con il termine "università" non si identifica un oggetto di valutazione. L'università costituisce, a certe condizioni, il quadro istituzionale degli atenei, delle loro

componenti e dei loro processi. Il carattere “istituzionale” di questo quadro consiste in contenuti normativi e cognitivi volti a:

1. rendere compatibili e unitariamente sensati modelli normativi di ruolo e di organizzazione (ricerca, didattica, amministrazione) che, autonomamente, avrebbero orientamenti naturalmente divergenti;
2. definire e governare i rapporti con il resto del sistema sociale (fini, scambi e comunicazioni) a livello locale, nazionale e internazionale.

Da questo punto di vista, come per tutte le istituzioni sociali, nessuno decide che esista (per questo avrebbe poco senso considerarla *oggetto* di valutazione). Come istituzione non coincide né con la sua organizzazione amministrativa, né con l’“insieme degli atenei” che, a sua volta, diviene come tale oggetto di valutazione solo definendo un criterio di identificazione dell’insieme. Come istituzione è quotidianamente “secreta” dai processi di riproduzione di quei ruoli e di quella organizzazione, eventualmente “richiamata” come strumento di controllo delle eventuali “devianze”. Come istituzione “si vede” quando sembra “mancare”. Gli atenei, nelle loro più diverse componenti, sono dunque oggetto di valutazione, l’insieme degli atenei costituisce eventualmente un altro oggetto.

Se accettiamo questo punto di vista, occorre convenire sul fatto che le nostre pratiche di studiosi, o di responsabili di strutture, o di docenti, diventano “accademiche” solo se riferite contestualmente a ciascuna delle dimensioni che l’“istituzione” università tiene insieme. Divengono invece centrifughe rispetto all’istituzione quando assolutizzate come fonti di criteri a partire dalle quali definire le altre, come spesso accade nel dibattito corrente e in certe pratiche che si presentano come valutazione. Non esiste quindi una valutabilità delle nostre pratiche “astratta” dal contesto in cui prendono forma, dalle mission e dalle regole che improntano tale contesto, che è sia giuridico-istituzionale che sociale e politico, oltre che culturale.

5.1.2

La stagione dell’autonomia universitaria ha accentuato l’attenzione sulla dimensione istituzionale, perché ha richiesto una migliore e più condivisa efficacia delle sue “funzioni” (1. e 2., cfr. PAR. 5.1.1). La debolezza della valutazione contestualmente avviata ha impedito che le pratiche diffuse in questo periodo fossero definite, qualificate, imputate a responsabilità, valutate e ridefinite sulla base dei risultati. L’effetto è stato che il nesso tra autonomia e responsabilità sia rimasto retorico, con la conseguente crescente confusione sui contenuti dell’uno e dell’altra, sebbene il loro interconnesso chiarimento costituisca sia un presupposto necessario per ogni discorso sulla valutazione sia la ricaduta fondamentale di qualsiasi effettivo processo di valutazione.

L’autonomia dell’università non coincide con l’autonomia degli atenei. La prima è quella di cui si occupa la Costituzione, la seconda è quella di fatto avviata

con la riforma delle amministrazioni nei primi anni Novanta ed oggi pesantemente messa in discussione. La prima riguarda la conoscenza, la ricerca e la critica (e la formazione a queste attività) come valori che “valgono” indipendentemente da utilità (sociali, economiche o tecniche), “giustezze” (religiose, etiche o politiche) o “bellezze” (estetiche). La seconda riguarda le condizioni alle quali questa autonomia, istituzionalizzandosi, può di volta in volta convivere con gli assetti che il perseguitamento degli altri valori (economici, politici, etici e religiosi) permette.

L'autonomia dell'università è *costitutiva* della garanzia di indipendenza delle pratiche che in essa si realizzano, l'autonomia degli atenei specifica le condizioni, giuridicamente variabili, per la loro realizzazione. In un certo senso è riduttivo considerare quest'ultima “attuazione” della Costituzione. L'assetto giuridico e amministrativo degli atenei, piuttosto che una “conseguenza” del dettato costituzionale, rappresenta il “compito” che è stato affidato al sistema degli atenei e ai singoli atenei per rendere disponibili al sistema sociale le attività a cui sono riferiti quei valori.

Se le pratiche accademiche non esercitano autonomia, non alimentano, con l'assunzione di responsabilità specifiche, la distinzione tra un agire accademico e uno politico, economico, professionale o confessionale, l'autonomia dell'università diventa un principio astratto. Come astratto principio non ha modo di resistere ad assetti giuridici che impongono modalità di realizzazione delle pratiche accademiche contraddittorie con l'autonomia dell'università. L'autonomia degli atenei viene di conseguenza profilata sulle coordinate della sostenibilità economica e di criteri giuridico amministrativi generali e non più specifici. Il “buon andamento” dell'amministrazione perde ogni legame con l'antico principio del “superiore interesse degli studi”.

Le pratiche di accreditamento e di valutazione iniziate nei primi anni Novanta negli atenei italiani avevano per obiettivo specifico proprio la progressiva determinazione degli equilibri tra questi livelli di autonomia. L'attuale prevalere di orientamenti di accentramento regionale e nazionale, come pure la diffusione di vaghi esercizi di ranking, nel segnalare il parziale fallimento dell'obiettivo iniziale, impongono a tutti una riflessione in grado di uscire dal registro dell'urgenza e dell'emergenza.

5.1.3

Lontani dalla possibilità di costruire un bilancio realmente informato su questa fase di riforme, si profilano cambiamenti che, nella loro incertezza, nostrano segnali inequivocabili.

Se non ci si attarda sul dibattito giornalistico, i dati salienti in questo momento sono espressi da:

1. il rinvio sino a giugno, attraverso il D.L. 30 dicembre 2009, n. 194 (il c.d. “milleproroghe”), dell’attivazione dell’Agenzia nazionale per la valutazione dell’uni-

versità e della ricerca (il cui decreto istitutivo è ancora in fase di registrazione), con conseguente proroga degli enti che vi sarebbero dovuti confluire;

2. la Nota ministeriale 4 settembre 2009, n. 160 avente per oggetto *Ulteriori interventi per la razionalizzazione e qualificazione dell'offerta formativa nella prospettiva dell'accreditamento dei corsi di studio*, rimasta allo stato di "desiderata" da parte del ministero, ha recentemente ricevuto pesanti rilievi dal Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario, con il parere espresso nel Doc. 16/09 dello scorso dicembre ed un sostanziale largo rinvio a seguito della Nota Ministeriale 27 gennaio 2010, n.18;
3. il d.d.l. 1905 (comunicato al Senato il 25 novembre 2009, *N.d.C.*), presentato al Consiglio dei ministri dalla ministro Gelmini (*Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*), sul quale il Consiglio nazionale universitario ha espresso non meno incisivi rilievi con il Parere del 14 gennaio 2009.

Alcuni segnali sono inequivocabili. Si guardi infatti:

- a) al modo in cui, nella relazione di accompagnamento al D.D.L. 1905, sono adoperate alcune sentenze della Corte Costituzionale (145/1985 e 1.017/1988), per sostenere il rilievo non costituzionale dell'autonomia universitaria;
- b) alle argomentazioni addotte dalla Corte dei conti per l'inclusione di alcuni atti amministrativi delle università al proprio controllo, interpretando in via estensiva alcuni commi della legge 3 agosto 2009, n. 102, sulle quali va segnalata la recente presa di posizione della CRUI in una lettera indirizzata al ministro (Roma, 22 gennaio 2010, Prot. 54-10/P/rg¹).

Si tratta di decisioni che stanno di fatto negando l'autonomia universitaria, come definita sin dagli anni Ottanta.

In altri termini, per un verso appare evidente che la valutazione sin qui sperimentata ed il sistema di governo che si è strutturato intorno D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 e alla legge 9 maggio 1989, n. 168 stanno per essere abbandonati, per un altro verso la direzione del cambiamento è ancora di fatto largamente indeterminata. Alle "ampie convergenze" che si registrano su taluni punti nel dibattito politico e sui media, fanno da contrappeso le incertezze su quali "inerzie" riusciranno di fatto a prevalere. Ancora di più, dunque, le ragioni dell'autonomia della pratica accademica vanno

1. La pubblicazione sulla *G.U.*, successiva all'elaborazione di questo lavoro, del Regolamento dell'ANVUR, la promulgazione della legge 30 dicembre 2010, n. 240 nonché la nomina da parte del Consiglio dei ministri del Consiglio direttivo dell'ANVUR il 21 gennaio 2011, consolidano, insieme ad una certa accelerazione del processo, le diverse preoccupazioni espresse nel testo. Assegnato alla valutazione il ruolo di strumento di un forte processo di accentramento e stravolti i termini dell'autonomia amministrativa degli atenei, i processi di istituzionalizzazione delle comunità accademiche, che abbiamo sin qui chiamato università, dovranno essere reinventati radicalmente insieme alle valutazioni che potranno assicurare loro autonomia.

ripensate a fondo quando si tratta di affrontare sfide per le quali media e opinione pubblica sono già stati da tempo orientati.

I termini dell'autonomia individuale del singolo studioso vanno dunque oggi riconsiderati in un quadro molto più complesso da quello individuato dalla “comunità accademica” di mertoniana tradizione. L’autonomia individuale risulta esercitabile solo attraverso l’esercizio di responsabilità istituzionale, ossia orientando le pratiche di studiosi, di docenti o di responsabili di strutture al riferimento unitario che le qualifica come “accademiche” e ne impedisce una definizione della loro autonomia come alternativa all’autonomia dell’ateneo o del sistema degli atenei.

Tuttavia, i contenuti di queste autonomie, definiti concretamente dai loro rapporti, sono ormai definitivamente in discussione. Il dibattito sulla valutazione o si concentra su questo fuoco o si frantuma in segmenti (la valutazione della ricerca, della didattica, nei concorsi, il controllo di gestione ecc.) ciascuno strumentalizzabile ai più diversi fini, anche contro l’università stessa ed il lavoro accademico.

5.1.4

È possibile, in questo momento, indicare il carattere istituzionale dell’università? L’università è ancora una istituzione sociale?

Astrattamente, questo carattere si comprende in riferimento alla *tipicità* della sua autonomia. Questa non si risolve nella dimensione giuridico-amministrativa, dove si de-specifica nell’ambito delle c.d. autonomie funzionali, oppure si allinea ai diversi segmenti di una pubblica amministrazione genericamente individuata. Non si risolve neppure nella ricerca e nella sua appartenenza a sistemi scientifico-disciplinari: a fronte del carattere multinazionale del dibattito scientifico e delle strutture di ricerca (con le molteplici relazioni con la divisione internazionale delle conoscenze e della produzione di tecnologia *hard* e *soft*), il carattere istituzionale dell’autonomia universitaria si dissolve. Infine, neppure un esclusivo riferimento agli studenti rende ragione della specificità universitaria: “licenzia” (o “aziendalizza”) il mandato istituzionale (laddove neanche per la scuola secondaria resta chiara la definizione dell’“utenza”) e profila l’università tra le diverse agenzie di un welfare ormai estinto.

Concretamente, l’università è istituzione se si *differenzia* in modo specifico sulla base di un criterio che unitariamente gioca, seppure in modo storicamente variabile, dalla amministrazione pubblica, dal mercato dei servizi e delle professioni, e dallo stesso sistema della scienza, costituendosi in un *unicum* specifico rispetto al quale elabora, di volta in volta, la didattica orientata alla ricerca, la ricerca trasfusa nella didattica, l’amministrazione che “disaccoppia” didattica e ricerca rispetto al mercato, alle professioni, alla tecnologia ecc.

La valutazione degli atenei e del sistema degli atenei, dunque, non può che rivolgersi contestualmente a tutti i livelli in cui si specifica questa unitarietà, non solo ai due estremi della scala, la valutazione dei singoli docenti, da un lato, e la valutazione del sistema degli atenei dall’altro. Solo in riferimento ai livelli “meso” (i dipartimenti,

i gruppi di ricerca, i corsi di laurea ecc.) è possibile tener conto dei contesti specifici in cui si colloca il lavoro del docente e tradurne le attività in pratiche suscettibili di regole e di valutazioni dei processi e dei risultati.

Di fatto, non solo la valutazione nell'università è ormai tutt'altro e sembra andare in tutt'altra direzione, ma lo stato della stessa *tipicità* pone ineludibilmente in discussione il carattere istituzionale della università: è ancora istituzione? È ancora istituzione sociale? E che genere di istituzione è diventata?

5.1.5

Per queste ragioni, in questo momento, il problema di tale *unicum* specifico va posto non soltanto sul piano della ricostruzione del funzionamento delle strutture e dei loro processi, ma anche sul piano delle pratiche individuali che danno corpo a quei processi. Si tratta, prima ancora di ragionare su metodi e tecniche della valutazione (proprio per una loro corretta comprensione ed applicazione), di individuare nei processi esistenti quegli strumenti che, dando conto delle modalità e dei risultati delle pratiche individuali, pongano in luce le loro conseguenze su quei processi di riproposizione delle strutture. È un passo necessario per discriminare tra questi processi quelli che giocano in senso istituzionale e quelli che invece finiscono per negare la specificità accademica, pur essendo efficienti sul piano della ricerca, oppure su quello della formulazione dell'offerta formativa.

Si tratta, in un certo senso, di procedere verso l'etica della responsabilità per dare all'etica della convinzione, che muove dal valore della conoscenza, la possibilità di costruire la propria specifica autonomia, esprimendola sul piano delle condotte di ruolo, dei comportamenti organizzativi e degli assetti istituzionali. Si tratta dunque di trovare, in termini storicamente situati, ma pur sempre intersoggettivamente condivisi, regole di validità generale (ma non assoluta) e procedure che permettano la rendicontazione del modo in cui i tre processi comunicano con i riferimenti esterni dell'accademia (intesa in senso stretto), quindi l'accountability, e che permettano altresì di sviluppare miglioramenti significativi dei processi interni aventi rilevanza esterna (dunque in una prospettiva di *learning*).

5.1.6

Per queste ragioni, come istituzione sociale, ossia ancora in senso pre-giuridico, l'università trova nella valutazione uno degli strumenti più forti della propria autonomia, nella misura in cui presuppone ed alimenta una condivisa descrizione (e dunque definizione e ridefinizione) delle sue pratiche. Se, questo è il punto, l'autonomia universitaria è un valore istituzionalizzato in senso proprio, essa è un valore non solo dell'università ma per tutto il sistema sociale. Dunque, la valutazione risponde anche ad un valore del sistema sociale, come istituzionalizzato nella università, non esclusivo di quest'ultima.

In discussione, in questo momento, è proprio l'esistenza di questo valore sociale, il modo in cui esso è perseguito attraverso l'università, la forma che sta assumendo la istituzione che ne dovrebbe assicurare il perseguitamento al sistema sociale. È necessario mettere a fuoco questo punto per discriminare tra pratiche efficienti ed efficaci sul piano istituzionale da quelle che invece lo sono solo su uno dei tre piani che unitariamente lo definiscono. Da qui, appunto, emerge il problema di un'etica istituzionale.

5.2 Alternative pratiche

5.2.1

Le considerazioni sin qui sommariamente espresse vanno approfondite per costruire e condividere una posizione comune che aiuti a orientarsi nelle scelte che si dovranno fare in tema di governo e di valutazione degli atenei.

Esse possono servire, piuttosto che a porre la questione su tecniche e criteri, a mostrare “eventualità” sufficientemente concrete da coinvolgere direttamente le nostre pratiche di ruolo e sufficientemente astratte da non restare vincolati alle sparse ed eterogenee esperienze di valutazioni subite o compiute nella convulsa *routine* di questi anni.

Si possono infatti enumerare alcune “situazioni” (meno che “proposte”) che, estremizzate, aiutano a chiarire le alternative pratiche sulle quali si costruisce un'etica dell'autonomia e da questa si attribuisce valore e limiti d'uso alle pratiche di valutazione.

Si tratta di esempi di condotte, di ipotesi, che servono soltanto a porre, su circoscritti ambiti, il problema della valutazione come conseguenza del modo in cui ci si riabitua a riflettere sulle nostre pratiche. Non si potrà fare una buona valutazione se non si arriva ad una definizione condivisa delle sue ragioni (dalle quali dipendono i suoi usi), e queste ultime si possono chiarire meglio attraverso una franca riflessione sulle nostre condotte.

5.2.2

L'eterogeneità delle “eventualità” di seguito presentate (come decisioni, possibilità, regole) serve solo ad esemplificare ambiti di pratica dove acquistano senso i temi della valutazione e, di conseguenza, gli orientamenti che su quel piano occorre assumere per prendere poi posizione (teorica, politica, tecnica, metodologica) sui problemi della valutazione. Si tratta di un numero limitato di “situazioni” alle quali molte altre possono essere affiancate, così come molteplici sono le prospettive valutative dalle quali possono essere rilevanti:

1. cosa succederebbe se, chiarito che qualsiasi tipo di regola concorsuale offre comunque il fianco a comportamenti ed alleanze “opportunistiche”, si capovolgesse la sequenza di decisioni? Se si esplicitasse, in altri termini, il carattere cooptativo del concorso e si sottoponesse a valutazione al triennio non solo il candidato scelto, ma anche la commissione che lo ha scelto. Se nel periodo stabilito la produzione del vincitore risultasse insoddisfacente, per quantità e qualità (in senso incrementale rispetto alla situazione al momento del concorso), allora quei commissari starebbero “fermi un giro” rispetto alle commissioni successive. Insomma, cosa succederebbe se si decidesse che non si possa andare in commissione se gli esiti delle valutazioni precedenti non sono giudicati soddisfacenti dal punto di vista della produzione scientifica, dell’attività didattica e del contributo gestionale alle proprie strutture, che i candidati scelti avranno dato nel triennio successivo?

Si tratta di un esempio che sposta il criterio dell’universalismo da criterio astratto di vincolo della discrezionalità amministrativa del “commissario” a criterio di valutazione del risultato delle scelte che compie in esercizio della propria autonomia di studioso. In altri termini, la cooptazione può diventare oggetto di valutazione e, quando esplicitamente esercitata, diventa imputazione di responsabilità, su chi esercita la scelta, circa i risultati ottenuti.

2. Cosa succederebbe se, tenendo conto dell’età e del tipo di valutazione comparativa, la “originalità” dei contributi dei candidati venisse bilanciata dalla richiesta di compiutezza nella rappresentazione dello “stato dell’arte” sul tema di cui si occupa il lavoro del candidato? Potrebbero strutturarsi, progressivamente, per aree disciplinari, rappresentazioni condivise dello “stato dell’arte” che possano far da riferimento?

Con questo esempio ci si sposta sul piano dei parametri disciplinari, degli standard minimi, e sul terreno del “merito” scientifico. Uno sforzo in questo senso potrebbe attivare in modo sorvegliato quella “codificazione” che torna ad essere necessaria con la ridefinizione dei SSD. Potrebbe essere un buon lavoro in un momento in cui è in discussione ogni confine disciplinare.

3. Cosa succederebbe se si rendesse obbligatoria, esplicita e temporanea, l’assunzione di responsabilità di ciascuno studioso senior nei confronti di giovani in formazione di sedi differenti dalla propria, se si riconoscesse a questi ultimi il diritto ad esporsi alla diversità?

Con questo esempio si introduce il tema della formazione all’autonomia dei nostri giovani ricercatori. Potrebbe essere un passaggio, infatti, che li autonomizza e li responsabilizza nei confronti della propria formazione offrendo, mediante la diversità, possibilità di identificazione.

4. cosa accadrebbe se si “restringesse” lo statuto di ricerca empirica ad imprese conoscitive che riuscissero di fatto a collocarsi nell’ambito di più ampi progetti e si sviluppassero in connessione, anche parziale, con loro; se si riconoscesse a tutto il resto un ruolo istruttorio, preparatorio. Cosa avverrebbe se si vincolassero gli sforzi teorici a misurarsi sul terreno della ricerca, affidando l’“accettabilità” della proposta teorica (analitica, storiografica ecc.) all’indicazione degli sviluppi empirici (sul piano degli strumenti, del disegno della ricerca ecc.) che ne legittimino il carattere sociologico?

Qui si apre il problema dell’orientamento professionale della disciplina (e della formazione) e del confronto con le altre conoscenze scientifiche. Potrebbe essere una strada per “operativizzare” il descrittivismo che sta affogando la disciplina, non meno delle fughe filosofiche. Potrebbe essere una strada per definire interlocuzioni specifiche con altre discipline e mondi professionali specifici.

5. Cosa capiterebbe se nella allocazione delle risorse non si chiedessero solo progetti (di ricerca, ma anche di gestione o per attività didattiche), ma fossero esaminati rendiconti di finanziamenti ed attività precedenti di cui si è stati responsabili o ai quali si è avuto accesso o partecipato?

Potrebbe essere un modo per chiarire come le condotte valutabili non sono solo “quelle che verranno” e che, sul futuro, talune “regolarità di comportamento” potrebbero offrire più informazione di semplici indicatori di monitoraggio rispetto ai quali ci si può sempre adattare in modo opportunistico.

6. Cosa avverrebbe se si riuscisse a convenire su alcune modalità per descrivere la propria attività didattica in modo da esplicitarne la connessione con la propria attività di ricerca (e viceversa)?

Sulla didattica della sociologia si parla ancora meno che della ricerca. Come si possono affrontare (discutere, discernere, proporne altri) i criteri di valutazione della didattica ragionando come se l’insegnamento della sociologia non abbia presupposti ed effetti che sono radicalmente diversi da quelli di molte altre discipline? D’altra parte, nessuno può sostenere che la semplice proiezione degli interessi di ricerca sulla didattica produca automaticamente didattica accademica. È qui che, chiarendo il “perché del come” insegnare sociologia, si può porre la questione di “chi” ha insegnato e sta insegnando, cosa e dove.

7. Cosa accadrebbe se, nella descrizione della propria attività di ricerca e di didattica, si chiedessero le connessioni con gli obiettivi della programmazione delle strutture a cui si appartiene. Se si richiedesse che queste esplicitino i propri obiettivi in modo da potervi collegare le proprie attività, se si considerasse obbligatoria la partecipazione informata (e non burocratica) ai passaggi decisionali di questa programmazione? Cosa avverrebbe se si rendesse monitorabile questa programmazione e si compissero valutazioni e se ne diffondessero i risultati alla

luce dei dati offerti da questi monitoraggi; se si facessero diventare queste connessioni parte da esplicitare nel curriculum?

Quale senso si può attribuire alla valutazione se non si è consapevoli del fatto che, sempre di più, si è identificati attraverso le strutture alle quali si appartiene e che, per tale ragione, le condotte di ognuno producono effetti su ciascuno in modo sempre più mediato dai loro effetti sulle strutture a cui appartengono.

8. Cosa accadrebbe se nella valutazione periodica, cui tutti i colleghi dovrebbero sottoporsi nelle loro diverse posizioni accademiche, venisse inserita anche la valutazione delle strutture didattiche e di ricerca di cui fanno parte?

È infatti evidente che un pur timido passo in questa direzione favorirebbe l'impegno dei singoli verso le responsabilità collettive cui sono chiamate le strutture in cui operano (dalla didattica ai dottorati alla ricerca) e che vengono oggi valutate in modo apparentemente indipendente dalla valutazione dell'operosità scientifica dei singoli loro componenti.

9. Cosa accadrebbe se si decidesse di vincolare i criteri della rappresentanza democratica dei nostri colleghi a presupposti relativi alle prestazioni di ruolo? Ad esempio, cosa accadrebbe se l'elettorato passivo degli studenti per le loro rappresentanze fosse definito in via esclusiva da coloro che non hanno ritardi negli esami e una media non inferiore, poniamo, al 27? O se potessero partecipare alle sedute dei Consigli di facoltà o di dipartimento solo i colleghi che hanno svolto un certo numero di ore di lezione o pubblicato un certo numero di saggi?

Si tratta di un esempio per vincolare il carattere democratico della rappresentanza dei componenti dell'ateneo (che tanto ha inciso nella deliberazione dei nostri colleghi dai dipartimenti sino agli organi di ateneo) ad una sorta di "cittadinanza accademica", ossia allo specifico esercizio di ruolo (nell'esempio, di studente o di accademico, ma si potrebbe estendere agli amministrativi). Potrebbe costituire un modo che legittima e vincola l'influenza che le più diverse organizzazioni politiche hanno esercitato, con conseguenze variabili, su questi organismi.

10. Cosa accadrebbe se si constatasse che le tradizionali sanzioni accademiche hanno perduto effettività ed efficacia, e che gli effetti della loro sostituzione con sanzioni di tipo giuridico (ricorsi e denunce) o mediatico hanno finito per rinforzare modelli di condotta nuovamente devianti rispetto a quelli accademici? Cosa accadrebbe se venissero concesse solo a chi ha svolto adeguatamente la propria attività didattica e di ricerca l'autorizzazione a svolgere lavori esterni retribuiti o a risiedere fuori sede?

Una riflessione sulle sanzioni attualmente in vigore potrebbe essere informativa sull'assetto normativo di fatto vigente. Potrebbe anche aiutare a cogliere la profonda eterogeneità della struttura normativa di una comunità accademica dalla sua regolazione giuridica, contribuendo a chiarire a cosa le due strutture normative possono essere deputate, perché non sono fungibili, come comunicano reciprocamente. Un impie-

go corretto di prerogative che gli organi collegiali hanno verso i singoli potrebbe inoltre accentuare la capacità di autoregolazione e ridurre di conseguenza la necessità di etero regolazioni, spesso affidate a strumenti impropri.

5.3 Come fare cosa

5.3.1

Si è inteso porre il problema dell'etica accademica nella sua dimensione pratica per evidenziarne i diretti legami con la riproduzione (o dissoluzione) della "naturale" autonomia del lavoro accademico (delle sue regole e del suo governo) e per mostrare come i problemi della valutazione siano affrontabili soltanto rispetto ad una compiuta determinazione della responsabilità che l'autonomia contiene.

Questa prospettiva, crediamo, sottolinea l'impegno fondamentale di SPE e ne rimarca la previgente originalità. Il documento fondativo, su questi temi, sembra scritto la settimana scorsa:

"Sociologia per la persona" nasce da [...] un'esperienza che ha generato in passato anche coraggiose scelte contro corrente, nelle quali si sono successivamente riconosciuti molti colleghi anche di diverso orientamento culturale, e che oggi si prefigge nuovamente di proporre riflessioni critiche sulla società contemporanea. [...] La fase che la società italiana sta attraversando ci sollecita a interrogarci sul contributo che la sociologia può e deve offrire in primo luogo alla società civile, e quindi alla ridefinizione istituzionale e ai temi di sviluppo della nostra università nel momento in cui su di essa, proprio mentre è impegnata nell'avvio della difficile esperienza dell'autonomia, sembrano accumularsi i pesi di problemi irrisolti e di nuove tensioni. Indubbiamente i principali nodi sono individuati nel reclutamento e nella selezione del personale docente, nelle angustie finanziarie, nell'inadeguatezza del rapporto formativo con gli studenti, nello squilibrio tra il costo del sistema universitario e la sua effettiva resa in termini di efficacia ed efficienza, di qualità della formazione impartita e di quota di giovani che dalla loro iscrizione giungono alla laurea. [...] L'esperienza ci ha insegnato che, per la riforma delle istituzioni e la loro buona qualità funzionale, non ci sono ingegnerie normative di carattere risolutivo. Queste ultime costituiscono uno strumento utile soltanto se calate in un coerente processo di esperienze organizzative concrete e sperimentabili e se animate da un insieme sistematico di regole che abbiano evidenza pubblica e che ispirino e convalidino comportamenti individuali e collettivi, personali e istituzionali.

L'impegno culturale e istituzionale di SPE su questi temi deve coinvolgere innanzitutto le singole persone nei loro ruoli e nelle loro responsabilità, come ambiti in cui maggiormente si precisa la dimensione pratica dei profili connessi all'autonomia e deve altresì tradursi in un'azione di stimolo verso le istanze associative (AIS) e le istituzioni di appartenenza, per specificare il piano operativo e progettuale nei confronti dei problemi posti dalla valutazione.

Le indicazioni che seguono, dunque, sono soltanto provvisorie ipotesi di lavoro che dovranno essere ulteriormente precise e specificate rispetto alla chiarezza che si potrà raggiungere sulla dimensione pratica dell'etica accademica. D'altra parte, quest'ultima potrà ricevere un non trascurabile contributo dal lavoro necessario per specificare il piano operativo e progettuale chiamato in causa dalla valutazione. Si potrebbero, dunque, percorrere due ambiti di attività, necessariamente connessi, ma affidati a persone e gruppi diversi, disponibili a confrontarsi e personalmente motivati rispetto alla rilevanza del problema

5.3.2

Un primo ambito andrebbe considerato come una attività che SPE realizza "pubblicamente", ossia rivolto verso il proprio esterno. Riguarda l'approfondimento del rapporto tra la naturale autonomia del lavoro accademico e le forme che in questo momento sta assumendo la sua regolazione giuridica e organizzativa, sul piano dei ruoli e delle strutture e della valutazione. Potrebbe essere una attività sulla quale coinvolgere altri colleghi, anche al di fuori di SPE e della sociologia, e che potrebbe coinvolgere l'AIS, magari sollecitandolo al varo di un gruppo di lavoro 'misto' con un mandato specifico, secondo l'impianto di lavoro di seguito illustrato.

Le pagine precedenti riprendono alcuni principi e orientamenti chiave, che a nostro avviso, dovrebbero informare la proposta SPE alla comunità sociologica.

I principi riguardano il fatto che il perseguitamento della verità, dunque l'approfondimento conoscitivo, nonché la responsabilità sociale della scienza verso i suoi stessi cultori, il suo pubblico e la società, debbano informare il nostro agire, nella prospettiva di una "etica della convinzione" capace di assegnare all'esempio una funzione educativa che anticipa e precede quella delle parole.

Gli orientamenti chiave sono i seguenti:

1. le responsabilità dei docenti e in generale di chi lavora all'interno dell'università, nel rispetto e alla luce dei valori universali che ne informano l'azione, sono riconducibili al modo specifico in cui didattica, ricerca e servizio all'organizzazione e al territorio sono coniugati rispetto ad uno specifico ateneo e sono declinati ai vari livelli micro, meso e macro;
2. le stesse responsabilità riguardano in modo congiunto i tre livelli (micro, meso e macro) e di conseguenza la valutazione ad ogni livello deve operare gli opportuni rinvii agli altri, nella misura specifica in cui saranno implicati nelle diverse condizioni storiche.

Ciò significa, in altre parole, che non è opportuno né possibile valutare *esclusivamente* la qualità della didattica, della ricerca, dell'impegno organizzativo o a favore del territorio di un soggetto, fatte salve ovviamente forme specifiche di va-

lutazione che lo giustifichino². In aggiunta, che non è opportuno né possibile operare valutazioni che tengano conto *esclusivamente* di uno dei tre livelli (macro, mezzo, micro), ignorando o trascurando gli altri due e che in particolare la valutazione dell'operato di strutture o servizi (dipartimenti, corsi di laurea, atenei) dovrebbe in qualche modo riverberarsi nella valutazione dell'attività dei singoli soggetti che ne fanno parte, oltre che essere almeno in parte fondata su di essa.

Si intende con ciò dire che, da un lato, la valutazione "meso" non può risultare dalla semplice sommatoria delle valutazioni "micro" (ad esempio, numero medio annuo di pubblicazioni per docente di un dipartimento), ma deve tener conto anche di attività che solo a livello di Dipartimento possono essere rilevate (ad esempio, convenzioni attivate con il territorio, corsi di dottorato gestiti ecc.). Dall'altro lato (ed è questa la cosa più difficile), che la valutazione sull'attività di un professore dovrebbe incorporare anche, sia pure per una parte non prevalente, la valutazione delle strutture di cui fa parte, in modo da incoraggiare l'assunzione di responsabilità nei loro confronti; ad esempio, il numero medio di pubblicazioni pro capite prodotte da un dipartimento o da un gruppo di ricerca potrebbe entrare, magari con peso pari o inferiore al 10%, nella valutazione del docente che ad esso afferisce.

Infine, occorre considerare sia la finalità della valutazione, che richiede approcci diversi nelle sue dimensioni *del learning* e *dell'accountability*, sia il fatto che una buona valutazione lavora essenzialmente sui differenziali e non sui valori assoluti. Ad esempio valuta il miglioramento conseguito su di un indicatore in un'unità di tempo, le differenze interne ed esterne rispetto all'indicatore e così via, evitando di avventurarsi in improponibili ranking che rappresentano spesso una forma di penosa codificazione dell'ovvio. È ad esempio evidente che il tasso di occupazione dei laureati andrebbe calcolato in termini di differenziale rispetto al tasso di occupazione medio dei giovani di pari età nel contesto specifico, o che il tasso di laureati "regolari" andrebbe tarato sul tasso di occupati iscritti o sul pendolarismo studentesco.

Da ultimo, un principio che andrebbe considerato in sede di valutazione è quello della pluralità dei punti di vista dai quali effettuarla. In letteratura si sottolinea che il carattere comparativo del giudizio valutativo porta a chiedersi quali siano i termini di confronto con cui comparare l'evaluando. Di norma gli elementi di riferimento potenziale per ogni valutazione sono le *domande sociali* (dei cittadini, degli utenti, dei soggetti a vario titolo interessati ad un programma, un'attività, un servizio), gli *obiettivi*, usualmente definiti dai decisorи, gli *standard prestazionali* relativi all'evaluando, di norma riconducibili agli operatori. Ci si chiede infatti se un intervento o un programma è adeguato ai bisogni/alle domande dei destinatari (valutazione d'*impatto* o di *efficacia esterna, rilevanza o utilità*), se è coerente con gli obiettivi che si era posta l'organizzazione

2. È ovvio ad esempio che, in sede di Valutazione triennale della ricerca, non si faccia riferimento alla didattica, visto che questa valutazione riguarda specificamente ed esclusivamente la ricerca; ma il risultato della VTR non dovrebbe essere usato come unico indicatore della attività di un docente.

che lo aveva deciso (valutazione di *risultato* o di *efficacia interna*), se ha rispettato gli standard previsti o richiesti (valutazione di *processo* o di *qualità*).

Una buona valutazione dovrebbe essere condotta tenendo conto di questi tre diversi punti di vista, non riducibili l'uno all'altro, anche se è evidente che, a seconda dei casi, il baricentro del triangolo costituito da questi tre riferimenti e dagli attori cui essi rinviano può essere molto vicino a uno dei vertici o a uno dei tre lati del triangolo e che, in linea generale, gli obiettivi rappresentano già una forma di mediazione tra le domande dei cittadini/utenti e quelli degli standard professionali da rispettare³. Nel caso dell'università, a lungo il punto di vista prevalente è stato quello dei docenti, cui ha fatto seguito una crescita (piuttosto misurata) del potere delle organizzazioni (facoltà, dipartimenti) e degli studenti; il baricentro della valutazione è probabilmente tuttora più vicino agli operatori. Al tempo stesso, va sottolineato che tra gli utenti dell'università non vanno considerati solo gli studenti e le loro famiglie, ma in generale i giovani (anche quelli che non frequentano l'università), le imprese, la società nel suo insieme.

Ovvio a questo punto che dovrebbe risultare evidente l'impraticabilità di sole valutazioni autocentrate (ossia prodotte solo da pari o autoprodotte dall'accademia), come risulta dalle tabelle sotto riportate (TABB. 5.1; 5.2). Meno ovvio il fatto che le nuove norme sull'università riallocano di fatto presso il ministero molti poteri decisionali e molte attività di valutazione ad essi connesse, modificando così il senso di tutte le operazioni valutative (ad esempio, virando in chiave di controllo procedure che potrebbero invece aumentare la responsabilità degli stenai).

Un elemento di forte complicazione del modello di riferimento proposto, ascrivibile alle riforme in atto e alle stesse diverse modalità con cui la valutazione è stata praticata (quando lo è stata) nelle diverse università, deriva dal fatto che ogni vertice del triangolo non è in realtà univocamente o istituzionalmente definito. In particolare, il vertice rappresentato dall'organizzazione è composto in varia misura sia da esterni (che si suppone rappresentino la società all'interno ad es. dei consigli di amministrazione), sia da docenti e tecnici e amministrativi (si veda la composizione dei senati accademici e in parte dei CDA), che rappresentano il punto di vista degli operatori. Allo stesso modo, è spesso evidente la diffidenza di vedute tra docenti e tecnici e amministrativi, da un lato, unitamente alle divisioni interne alla categoria dei docenti circa i criteri di valutazione del loro operato e la definizione degli standard di riferimento. Infine, anche il vertice della società è articolato in posizioni potenzialmente contrastanti tra imprese che vogliono laureati preparati, famiglie che vogliono laureati occupati, studenti che vogliono percorsi di studio rapidi e se del caso poco impegnativi. O ancora, studenti attratti dall'approfondimento del sapere critico che è alla base della concezione stessa di università e im-

3. Gli obiettivi possono essere definiti come la risposta formulata dai decisori a delle domande, sotto il vincolo delle risorse disponibili e delle competenze poste in capo alle istituzioni di appartenenza, alla luce delle finalità che ispirano una politica o un intervento.

prese spesso centrate sul sapere pratico, visto come immediatamente produttivo di reddito da parte dei neo occupati.

Le tabelle sotto riportate prendono atto del fatto che noi non ci poniamo come un quarto vertice, ma ci collochiamo consapevolmente all'interno del triangolo. La prima tabella (TAB. 5.1) tenta di declinare i quesiti valutativi ai tre livelli (macro, meso, micro) rispetto ai tre punti di vista rilevanti. La seconda (TAB. 5.2) tiene fermi i tre livelli e articola la valutazione in base all'oggetto principale di attività (didattica, ricerca, servizio al territorio e all'organizzazione interna).

TABELLA 5.1

Riferimento livelli	Domande sociali rivolte all'università	Obiettivi dell'organizzazione	Standard prestazionali
Micro (individua- le)	In che modo rispondo alle domande espresse dalla società? A cosa serve la mia didattica e la mia ricerca? Quali sono le esigenze base cui devo rispondere? Come posso dimostrare di farlo in modo adeguato?	Come risponde la mia attività agli specifici obiettivi delle strutture di riferimento (meso e macro)? Come è possibile misurare tale rispondenza?	Seguo gli standard della comunità scientifica o quelli proposti dalla mia organizzazione di appartenenza? Come viene formulato questo giudizio e da chi?
Meso (diparti- mento, corso di laurea)	In che modo risponde ai bisogni e alle esigenze della società l'attività del dipartimento, del CDL? A cosa serve la sua didattica e la sua ricerca? Quali sono le esigenze base cui deve rispondere? Quali riscontri empirici di tale corrispondenza si possono trovare?	Come rispetto gli obiettivi che la mia struttura si è data? Come ho partecipato a definirli e a metterli in atto? Come si rileva la mia rispondenza a tali obiettivi?	Seguo gli standard della comunità scientifica o quelli proposti dalla mia organizzazione di appartenenza? Come viene formulato questo giudizio e da chi?
Macro (ateneo, società)	Quali sollecitazioni la società fornisce all'università e come questa risponde? Quali evidenze empiriche si possono rilevare per rispondere a questi quesiti?	Che relazione corre tra gli obiettivi del dipartimento o del CDL e i bisogni della società? Come si rilevano e con quali effetti?	Seguo le procedure corrette di relazione con i diversi soggetti? Il contributo che fornisco (agli studenti, alle imprese, alla società) è appropriato? Su quali parametri può essere giudicato?

TABELLA 5.2

Dimen- sioni Livelli	Ricerca	Didattica	Servizio al territorio	Servizio all'organiz- zazione
Macro	<p>Qual è il volume globale della ricerca prodotta, numero dei brevetti, il loro impatto sulla comunità scientifica, sulle aziende, sul territorio?</p> <p>Punti di vista rilevanti: <i>peer review</i>, indicatori "oggettivi" (es. brevetti, progetti sviluppati con altre università o imprese), opinioni degli stakeholder.</p>	<p>Qual è il volume globale di didattica prodotta, quale la sua qualità, la sua rispondenza alle domande sociali o agli standard?</p> <p>Punti di vista rilevanti: studenti, loro famiglie, datori di lavoro dei laureati.</p>	<p>Qual è l'impatto della didattica e della ricerca sul territorio, quali convenzioni e contratti sono stati stipulati con soggetti locali?</p> <p>Punti di vista rilevanti: enti locali e soggetti privati o di terzo settore della realtà di riferimento dell'università.</p>	<p>Qual è il grado di efficienza e di efficacia dell'ateneo (es. ranking internazionali)?</p> <p>Punti di vista rilevanti: stakeholder interni ed esterni, <i>benchmarking</i>.</p>
Meso (diparti- mento, corso di laurea)	<p>Qual è il volume della ricerca prodotta, il suo impatto sulle aree scientifico-disciplinari di riferimento e sul territorio?</p> <p>Punti di vista rilevanti: come sopra, maggior peso stakeholder "settoriali".</p>	<p>Qual è il volume globale di didattica prodotta, la sua qualità, la sua rispondenza alle esigenze, la distribuzione tra colleghi del carico didattico?</p> <p>Punti di vista rilevanti: studenti, loro famiglie, datori di lavoro dei laureati, colleghi.</p>	<p>Qual è l'impatto del corso di laurea sul territorio, quali convenzioni e contratti sono stati stipulati con soggetti locali?</p> <p>Punti di vista rilevanti: enti locali e soggetti privati o di terzo settore della realtà di riferimento dell'università.</p>	<p>Qual è il contributo recato dalla struttura all'efficienza ed efficacia complessiva dell'ateneo? Come si posiziona rispetto alle altre strutture di ateneo o di altri atenei?</p> <p>Punti di vista rilevanti: stakeholder interni ed esterni, <i>benchmarking</i>.</p>

(segue)

TABELLA 5.2 (*segue*)

Dimensioni Livelli	Ricerca	Didattica	Servizio al territorio	Servizio all'organizzazione
Micro (individuale)	<p>Qual è il volume e la qualità della ricerca prodotta?</p> <p>Punti di vista rilevanti: <i>peer review</i>, indicatori bibliometrici, brevetti ecc. Qual è il volume e la qualità della didattica prodotta?</p>	<p>Qual è il volume e la qualità della didattica prodotta?</p> <p>Punti di vista rilevanti: studenti, corso di laurea, stakeholder settoriali (“clienti” del CDL), colleghi.</p>	<p>Quali relazioni ha il singolo docente con il territorio (per il tramite del Dipartimento o corso di laurea)?</p> <p>In che modo mette a sua disposizione le proprie competenze?</p> <p>Punti di vista rilevanti: ‘clienti’, colleghi, organizzazione di cui fa parte.</p>	<p>Qual è il contributo del singolo docente al funzionamento dell’Ateneo e delle strutture di cui fa parte, quale contributo reca alla qualità della didattica, della ricerca e del servizio al territorio?</p> <p>Punti di vista rilevanti: organizzazione, colleghi, pari.</p>

Nel caso invece delle principali mission dell'università, si ottengono i seguenti quesiti valutativi.

Il contributo che SPE potrebbe produrre potrebbe consistere nell'avviare un confronto all'interno dell'AIS per “riempire” in modo condiviso le tabelle sopra proposte (o altre emergenti dal dibattito interno a SPE e alla comunità sociologica) e avendo tradotto in indicatori minimi questa traduzione, ovvero avendo ricondotto gli indicatori correnti ad un loro corretto uso.

5.3.3

Un secondo ambito di impegno andrebbe invece considerato “interno” a SPE, strettamente scientifico disciplinare e volto a sperimentare, in modi “esponibili”, forme di autonomia responsabile sui più diversi piani.

Si tratterebbe di un percorso che, partendo dall'impianto su esposto, provasse a specificare su aree di nostre attività scientifiche, di ricerca, didattiche, di gruppo, di sede, quanto si propone di fare in sede AIS.

Solo per fare alcuni esempi:

1. i dottorati di ricerca e i loro criteri organizzativi e valutativi: non solo come premiare il merito (nell'accesso), ma anche come far crescere degli studiosi;
2. alcune aree disciplinari e la possibilità di produrre condivisi “stati dell’arte”, con la duplice funzione di definire una base comune di conoscenze al di sotto della

quale non si possono prendere in considerazione candidati e di rafforzare nella sostanza gli elementi che accomunano i colleghi di SPE;

3. alcune aree disciplinari e il rapporto con aree professionali, anche in rapporto alle questioni etiche e deontologiche che sorgono su questi terreni;

4. le possibilità "disciplinari" e "transdisciplinari" della sociologia, rispetto alle sfide epistemologiche che lo sviluppo tecnologico, per un verso, e la crisi economica, per un altro, stanno ponendo alla riflessione scientifica;

5. tutti quei temi che sono oggetto di pratiche valutative correnti: per esempio la verificabilità degli obiettivi formativi e la declinabilità degli indicatori di Dublino per i nostri insegnamenti; i caratteri della produzione scientifica nella nostra area scientifica e gli indicatori della sua qualità.

Qui si tratterebbe di costruire, ad esempio, percorsi seminari, su temi che possano specificare le prospettive qui tracciate, volti a produrre "stati dell'arte" su talune aree disciplinari, o bilanci professionali su certe altre, o proposte relative alla didattica della sociologia, o indicatori, o rielaborazione di indicatori per i diversi processi di valutazione.

Sapere valutativo e politiche pubbliche: l'ingannevole rincorsa al rigore*

di Dora Gambardella e Rosaria Lumino**

6.1 Introduzione

Il ricorso alla quantificazione si configura come una delle caratteristiche più evidenti della costruzione moderna del sapere valutativo, assunto nel discorso pubblico come strumento di governo in grado di «to keep facts and values apart and seek the truth» (Hanberger, 2001, p. 223) così da assicurare la trasparenza, l'efficacia e l'efficienza dell'azione pubblica. Si tratta di una pretesa che assume possibile la riduzione delle politiche a questioni tecniche (Habermas, 1973) e, insieme, la capacità della conoscenza scientifica di testimoniare i «fatti», rispolverando una nozione di «oggettività meccanica» (Porter, 1995), da lungo tempo archiviata nel dibattito sul metodo scientifico, in cui semmai si registra una rinnovata attenzione alle forme di storicizzazione della conoscenza e ai suoi legami con specifiche «virtù epistemiche» (Daston, Galison, 2007). In trasformazione non sono solo il ruolo e le forme della valutazione in rapporto alle politiche pubbliche, ma più in generale le relazioni tra conoscenza scientifica e processi decisionali, in cui si introducono forme di sapere routinizzato, di «expertise calcolistica» (Desrosières, 2011, p. 350) incorporate in un sistema di regole, capaci di produrre evidenze neutrali. Ad esse è affidato il compito di fugare «the same suspicion of arbitrariness and discretion» (Porter, 1995, p. 199) nei confronti delle istituzioni e delle *élites* professionali e insieme alimentare una visione di ordine razionale nel caos del mondo, che trova nella sua «calcolabilità», già tematizzata da Weber, un principio rassicurante.

Nella rincorsa ad evidenze apparentemente neutrali, inscritta nella retorica politica del «buon governo» di stampo managerialista (Newman, Clarke, 2009),

* Questo capitolo è già stato pubblicato in “Rassegna Italiana di Sociologia”, 3-4, luglio-dicembre 2015, pp. 529-53. I contenuti dell'articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

** Rispettivamente professore associato di Sociologia generale e ricercatore a tempo indeterminato in Sociologia generale presso l'Università di Napoli “Federico II”. Le autrici ringraziano i referee, nonché i colleghi Roberto Serpieri ed Emiliano Grimaldi, per i preziosi commenti alle versioni precedenti del saggio (*N.d.A.*).

si può leggere la crisi di legittimazione dell'intervento pubblico, la debolezza delle élites di governo (Espeland, Stevens, 1998), nonché la richiesta di maggiore trasparenza dell'agire pubblico e di allargamento delle arene partecipative (Clarke, 2005). Si assiste così al progressivo slittamento verso forme di «output democracy» (Peters, 2010) che pare ridimensionare i meccanismi tradizionali della rappresentanza, garantiti dalla competizione elettorale (Rothstein, 2009), in favore dello sviluppo di un modello di governance tecnocratico-ingegneristico che procede per obiettivi (Thévenot, 1997; 2010) e affida il peso della sua legittimazione alla supposta autoevidenza dei risultati (de Leonardis, 2009). Ad essi è attribuito il compito di testimoniare l'efficacia delle azioni, in relazione agli obiettivi desiderati, e l'efficienza, in relazione al rispetto di standard predefiniti, garantendone contestualmente la facile comunicabilità ad un pubblico di non addetti ai lavori. Non vi è dubbio che una simile funzione si esprima più agevolmente attraverso la numericizzazione di fatti ed evidenze.

La centralità delle retoriche della quantificazione nel discorso pubblico sembra dunque rappresentare il punto di congiunzione fra un sapere valutativo in grado di fornire spiegazioni scientifiche rigorose e una retorica politica alla ricerca, anche solo superficiale, di trasparenza e accountability. Nella nostra prospettiva la riflessione sulle trasformazioni del sapere valutativo costituisce una lente capace di riflettere sui cambiamenti in atto, senza per questo ambire a rendere conto della molteplicità di fattori che danno forma all'azione pubblica o ne spiegano la trasformazione in chiave storico-politica (Fischer, Miller, Sidney, 2006). La valutazione può, infatti, essere assunta come uno strumento di policy «soft», che «constitutes a condensed form of knowledge about social control and ways of exercising it» che produce «specific effects, independently of the objective pursued (the aims ascribed to them), which structure public policy according to its own logic» (Lascoumes, Le Galé, 2007, p. 3). Ai nostri fini la dimensione tecnica o tecnologica, centrale nelle recenti proposte di una «analytic of government» (Dean, 1999), viene assunta come punto di vista privilegiato, sebbene non esaustivo, per mostrare come gli oggetti «are rendered in a particular conceptual form and made amenable to intervention and regulation» (Miller, Rose, 2008, p. 30).

Scopo dell'articolo è esaminare i fondamenti metodologici alla base dell'adozione di alcuni strumenti valutativi, con l'obiettivo ultimo di contrastare il rischio di un loro uso acritico e scontato e di rendere evidenti gli assunti alla base della loro scelta, nonché discutere le loro condizioni d'uso, senza rinnegare le potenzialità informative offerte dagli stessi. In questa cornice il contributo concentra l'attenzione sulle forme in cui più frequentemente si manifestano le retoriche della quantificazione (PAR. 6.2), discutendo, nello specifico, il ritorno dello sperimentalismo e l'esplosione di sistemi di indicatori di performance, cui sono dedicati i successivi paragrafi. Si tratta di due strumenti valutativi apparentemente molto distanti tra loro per origini disciplinari, modi di concepire la valutazione, culture di riferimento e finanche reti di appartenenza dei valutatori professionisti (Marra, 2015), ma accomunati dall'es-

sere etichettabili come rigorosi e perciò imparziali. La loro maggiore distanza è una diretta conseguenza delle domande di valutazione cui essi sono capaci di rispondere, essendo il primo, classificabile nell'alveo della *program evaluation*, essenzialmente orientato alla valutazione degli effetti delle politiche pubbliche e il secondo capace di valutare individui e organizzazioni in rapporto a qualche standard assunto a riferimento. A nostro avviso, l'uso aproblematico di entrambi gli strumenti rischia di ridurre la pratica valutativa ad un set codificato di «standardized and predictable algorithms [...] conform to a given recipe» capace di produrre, nelle sue forme più estreme, gli stessi effetti della «McDonaldization on the art of cooking» (Dahler-Larsen, 2006, p. 154). Un simile slittamento produce, infatti, una sostanziale riduzione della complessità delle tematiche metodologiche ed epistemologiche implicate nelle soluzioni tecniche prescelte per la costruzione dei dati e una noncuranza per i contesti e per gli attori coinvolti dall'azione pubblica, in primis i destinatari degli interventi. Senza contare la crescente delegittimazione di approcci teorici e strumenti analitici di taglio più strettamente interpretativo che invocano, invece, flessibilità delle scelte metodologiche.

6.2

Forme del sapere valutativo in trasformazione

Il rapporto tra conoscenza scientifica e processi decisionali, di certo non nuovo nel panorama delle scienze sociali, costituisce un tema particolarmente rilevante nella pratica valutativa, chiamata per definizione a supportare le decisioni in specifici contesti d'uso, sia di natura pubblica che privata. A partire dagli anni Novanta tale rapporto si è andato riconfigurando in nome e per effetto del consolidarsi delle retoriche dell'efficacia e dell'efficienza come asse portante delle strategie di riforma dei sistemi di governance europea, trovando sintesi efficace nel mantra neoliberale del «what counts is what works» (Powell, 1999, p. 23). In tale riconfigurazione la conoscenza scientifica, e quella valutativa in particolare, è chiamata a ridurre «l'irrazionalità» dei processi decisionali (Schwandt, 1997), in linea con il ritorno di un principio di razionalità strumentale, teso ad accertare l'esistenza di un nesso causale tra mezzi impiegati (programmi, politiche, interventi) e risultati ottenuti e, insieme, a rievocare l'idea di un nesso diretto e immediato tra la produzione e l'uso della conoscenza scientifica nei processi decisionali. Una concezione da tempo archiviata nel dibattito scientifico, che ha semmai evidenziato l'esistenza di «a complicated set of interchanges that “uses” practical experience, political insight, social technologies, and judgment» (Weiss, Bucuvalas, 1980, p. 12).

Un simile esito si colloca nel quadro di una più ampia ridefinizione dello statuto di legittimità della conoscenza scientifica (e non solo valutativa), entro cui è possibile riconoscere gli effetti performativi di molti dei sedimenti delle dottrine neoliberali e (*neo e post*) managerialiste, ben presenti sia nella letteratura naziona-

le che internazionale. Analogamente andrebbe richiamato il crescente scetticismo postmodernista verso l'autorità, la tradizione e l'expertise professionale che ha attraversato la tarda modernità (Sanderson, 2002) e che sembra individuare nel rigore del metodo e delle procedure un principio di rassicurante legittimità (Schwandt, 1997). Ne deriva una rappresentazione del sapere scientifico e valutativo come forma di conoscenza puramente tecnica ed eticamente neutrale che affonda le proprie radici in un rinnovato «conservatorismo» o «fundamentalismo metodologico» (Lincoln, Cannella, 2004), sotto l'egida di movimenti che, con acronimi differenti – *Scientifically Based Research, Research Assessment Exercise, Research Quality Framework, Evidence Based Movement* (rispettivamente SBR, RAE, RQF, EBM, N.d.C.) – sembrano raccogliere il medesimo riflusso veteropositivista e la medesima aspirazione alla cumulatività della conoscenza. Di qui l'insistenza, sostenuta da un gran numero di istituzioni e organismi internazionali¹, sulla produzione di *reviews* sistematiche in grado di assicurare basi informative sufficientemente estese ed accurate per informare i processi decisionali e tenerli così al riparo «from the passions, dangers and seductions of politics» (Clarke, 2005, p. 217). Al cuore di una simile intrapresa è possibile individuare un malcelato richiamo alla supposta «unità della scienza» (Howe, 2005), che sembra rispolverare un'ingenua fede nel monismo metodologico quale garanzia di un sapere sociale obiettivo in grado di orientare le scelte di policy e, insieme, l'assunzione di «fisica sociale newtoniana» (Marion, 1999) che assume come possibile, oltre che auspicabile, l'uso strumentale della conoscenza scientifica nei processi decisionali, al netto di influenze rivali. Si colloca in questa cornice il ritorno, dopo la stagione degli anni Sessanta, dello sperimentalismo come gold standard della ricerca valutativa, seguito nella gerarchia di evidenze desiderabili, da metodi quasi sperimentali e indagine campionarie di ampio respiro (Stevens, Abrams, 2001). A perdere terreno sono, invece, le pratiche di ricerca di taglio più strettamente qualitativo, e più in generale i saperi più fortemente orientati a tematizzare la complessità di processi ed esiti, nonché il ruolo attivo di beneficiari e operatori dei servizi nel determinare il successo delle azioni pubbliche, siano esse riferite ad un intervento di policy o al miglioramento di performance organizzative.

La produzione di versioni iper-semplificate di fenomeni complessi rappresenta uno degli esiti più immediati di tale orientamento, in linea con il richiamo, esercitato dal sapere economicista, a omogeneizzare e semplificare i fenomeni sociali per favorire comparazioni e generalizzazioni di ampio respiro (Twining, 2009). Come nota Schumacher, «in the market place, for practical reasons, innumerable

1. Si pensi, tra gli altri, alla Commissione europea, alla Banca mondiale e al Fondo monetario internazionale, nonché ad organismi internazionali di ricerca come la Cochrane Collaboration (in campo medico), la Campbell Collaboration (nel campo delle politiche sociali, educative, sanitarie) e la What Works Clearinghouse (nel campo dell'education).

qualitative distinctions which are of vital importance for man and society are suppressed [...] everything is equated with everything else» (1993, p. 30).

In questo quadro, la conoscenza scientifica è chiamata alla produzione di informazioni immediatamente spendibili, sia sul mercato privato, che nell'arena politica (Hammersley, 2008), per garantire il buon uso delle risorse pubbliche e insieme la competenza e l'affidabilità dei decision maker, sia sul fronte interno di legittimazione del consenso, sia nei confronti di organismi sopranazionali che, in un quadro di accresciuta competitività e interdipendenza nel mercato mondiale, acquistano crescente rilevanza (Colin, 2004). In altre parole, «research is no longer to be treated as a good thing in itself» (Hammersley, 2008, p. 4), ma nella misura in cui è in grado di garantire un elevato “valore d’uso” delle conoscenze prodotte e insieme, il rispetto delle regole formali che definiscono le “buone” pratiche di ricerca.

L’insistenza sul valore pragmatico dell’informazione non è certo estranea ad un campo di sapere, come quello valutativo, votato per definizione all’usabilità delle conoscenze in contesti decisionali reali. Il problema è piuttosto la sua restrittiva declinazione in termini di adozione di un set codificato di strumenti fortemente orientato alla produzione di conoscenze il cui formato è predefinito in modo da essere compatibile, almeno in apparenza, con le retoriche dell’efficacia, dell’efficienza e della partecipazione che attraversano il discorso pubblico. Su questo terreno si incrociano numerosi temi, che qui sono necessariamente trascurati (cfr. Gambardella, Lumino, 2015). Uno degli aspetti su cui si intende richiamare l’attenzione è l’allargamento dello spazio di conflazione che si determina tra le istanze di partecipazione, provenienti dall’alto e dal basso, e l’uso della pratica valutativa a servizio della rendicontazione e dell’uso ottimale delle risorse: mentre le prime sembrerebbero orientare la valutazione in direzione di approcci costruttivisti di matrice dialogica in grado di valorizzare il punto di vista e l’expertise di tutti gli attori (ivi inclusi i destinatari) coinvolti nella realizzazione di un programma (Guba, Lincoln, 1989); il secondo tende a promuovere una versione elitista e tecnocratica della democrazia rappresentativa (Hanberger, 2001), che privilegia il dialogo tra decisori pubblici ed esperti, il cui profilo di competenze e abilità appare fortemente connotato. Ne deriva una riconcettualizzazione del ruolo del ricercatore, la cui affidabilità è garantita da «the intellectual virtue of techne» (Schwandt, 1997, p. 75), al di sopra di ogni sospetto di arbitrarietà. In questa direzione acquistano centralità, non solo le expertise calcolistiche e manageriali, già tematizzate da Miller e O’Leary (1994), ma anche quelle di taglio più strettamente statistico-econometrico. Più in generale la centralità del valore pragmatico dell’informazione prodotta per il decision making porta con sé una ristrutturazione dei saperi disciplinari in favore della valorizzazione della modellizzazione dei fenomeni sociali e di una concezione a-problematica della loro misurazione, con una conseguente torsione a favore di forme di oggettività che Desrosières (2001) definisce di «accounting realism». Si tratta di un cambiamento con effetti performativi di non poco conto sul

mercato professionale della valutazione, chiamata inevitabilmente a confrontarsi con istanze esterne, in grado di plasmare le richieste della committenza, sia essa di natura pubblica o privata, ma anche con una disciplina che stenta a figurarsi come un campo di ricerca autonomo (Scriven, 2004). L'identificazione del rigore con la regolarità formale delle procedure empiriche codificate in un insieme di regole «universali» e utilizzate sul piano empirico per la produzione di numeri su vasta scala sembra ignorare che, come proveremo a discutere nelle pagine successive, la quantificazione è un «atto sociale» capace di agire sul mondo (Espeland, Stevens, 1998), che, come suggerisce Cannavò (1999, p. 378), «non fornisce soltanto un riflesso del mondo ma lo trasforma, riconfigurandolo». La crescente «numerification of politics» tende, invece, a fare della quantificazione il fondamento della neutralità, «by purporting to act as automatic technical mechanisms for making judgments, prioritizing problems and allocating scarce resources» (Rose, 1991, p. 674). La conseguente erosione della visibilità della dimensione politica delle scelte di governo finisce per innescare, da una parte, strategie di rafforzamento della fiducia nell'azione di governo, funzionali a rassicurare il mercato circa l'efficacia e la credibilità del policy making (Burnham, 2001) e, dall'altra, a mitigare i livelli di conflitto della «governance post-politica» (Garsten, Jacobsson, 2012), spostandoli su arene di tipo micro. La riduzione della politica a questione tecnica orienta così il dibattito pubblico in modo da distogliere l'attenzione dai problemi e dalle soluzioni individuabili in modo che, come sostengono Lascoumes e Le Galés, i «debates about instruments may offer a means of structuring a space for short-term exchanges, for negotiations and agreements, leaving aside the most problematic issues» (2007, p. 16).

6.3

Il metodo sperimentale come gold standard della ricerca valutativa

Il richiamo al metodo sperimentale quale strumento d'elezione per la produzione di robuste evidenze si inscrive nel corposo dibattito suscitato dall'*Evidence Based Movement* così come nelle indicazioni più recenti formulate a livello comunitario, in primis dalla Commissione europea, in vista del miglioramento dei sistemi di governance e della promozione di sistemi di accountability, basati su «establishing facts and assigning causality and responsibility» (Olsen, 2015, p. 1). Di qui l'opzione in favore di disegni valutativi capaci di declinare la categoria della causalità in vista della produzione di evidenze in grado di testimoniare, con un alto grado di affidabilità, l'esistenza di un matching adeguato tra gli obiettivi perseguiti dalle politiche e i risultati raggiunti.

Un simile richiamo ha contribuito a radicalizzare il confronto, che sembrava ormai archiviato, tra approcci goal oriented e goal free (Scriven, 1981), che pure aveva caratterizzato la nascita della pratica valutativa e, nel contempo, ad alimen-

tare la tensione irrisolta tra modi diversi (ma non necessariamente alternativi) di concepire la causalità: una di tipo sequenziale, negli approcci sperimentali, l'altra di carattere generativo, negli approcci “theory based”².

Le controversie che ne sono scaturite investono la natura desiderabile delle evidenze chiamate ad informare il processo decisionale e i metodi atti a produrle, con un’insistenza talvolta ideologica sulla contrapposizione degli orizzonti epistemologici a monte delle scelte tecniche compiute (Greene *et al.*, 2007). Ciò che si intende qui richiamare, anche a rischio di qualche semplificazione, è la parzialità di ricette preconfezionate assunte ad emblema della valutazione scientificamente rigorosa e insieme il rischio, già evidenziato da Breslau, che

when specific methods of evaluation are institutionalized as the best, most authoritative, or required methods, the definition of the policy and its goals implicit in the method are also institutionalized as part of the taken for granted political culture (1997, p. 894).

Detto in altri termini, non si tratta solo di sacrificare la ricchezza e l’eterogeneità delle soluzioni tecniche disponibili, con una perdita netta sul patrimonio di conoscenze producibili, ma anche di pre-strutturare il dibattito sui problemi quanto sulle soluzioni di policy entro i confini dello schema interpretativo reso disponibile da un particolare metodo, dimenticando che «the policy problem must generate the methodological response, not the other way around, just as the available policy/project “solutions” should not determine which problems are addressed» (Woolcock, 2009, p. 5). In questa chiave l’esplicitazione degli assunti alla base degli strumenti assunti a riferimento è utile a chiarirne, non solo potenzialità e limiti, ma anche condizioni d’uso che ne salvaguardino l’adeguatezza alle sfide cognitive poste dai problemi affrontati e, con essa, assicurino la rilevanza, prima ancora della «credibilità», dei risultati prodotti (Cartwright, 2009).

Negli approcci goal oriented, rivitalizzati dal dibattito sulle evidenze, l’azione valutativa segue una schematizzazione dell’azione pubblica in termini di input e output che, a partire da una chiara definizione degli obiettivi (in termini di comportamenti attesi o desiderati), conduce al raggiungimento dei risultati desiderati, nell’assunzione di una razionalità assoluta, che assume la massimizzazione dell’utilità perseguita dagli attori coinvolti. In tale cornice i fattori personali e di contesto rappresentano fonti potenziali di distorsione degli effetti, da tenere sotto controllo o da analizzare come variabili in grado di moderare l’intensità degli effetti (Baron, Kenny, 1986) o di caratterizzarne l’eterogeneità (White, 2010). Il focus dell’attenzione valutativa è dunque posto sull’operazionalizzazione di input e output in variabili, trattamento e risultato, e sulla misurazione della loro concomitante associazione, al netto di fattori esogeni e dinamiche spontanee. L’obietti-

2. Si pensi, ad esempio, alla *Theory Driven Evaluation* (Chen, 1990), alla *Theory Based Evaluation* (Weiss, 1998) o alla *Realistic Evaluation* (Pawson, Tilley, 1997).

vo è quello di accettare, in virtù di un principio di causalità sequenziale, la presenza sistematica di uno specifico risultato dopo la somministrazione di un determinato input, escludendo ipotesi rivali e assumendo nel processo interveniente tra input e output l'esistenza di una «scatola nera» imperscrutabile all'osservatore esterno (Stame, 2010). Ne deriva l'irrilevanza delle scelte e dei comportamenti degli attori, nonché dell'insieme di vincoli e opportunità che condizionano tali scelte (i contesti), ovvero dei meccanismi causali intervenienti nel processo di trasformazione tra input e output (causalità generativa). Analogamente appare trascurabile, o quanto meno marginale, l'attenzione riservata alla complessità dei processi di implementazione i cui margini di discrezionalità e ambivalenza, dettati da valori, interessi, storie e culture professionali, riducono l'omogeneità (in termini di durata, contenuto, intensità e frequenza) dei trattamenti che sarebbe, invece, necessaria per testarne l'efficacia. La soluzione offerta a tale riguardo dalla logica sperimentale fa leva su operazioni di semplificazione che consentano di isolare trattamenti omogenei, di cui accettare separatamente l'efficacia per poi testare, in step successivi, i possibili effetti di interazione. La praticabilità tecnica di una simile soluzione e, insieme, «la possibilità di ottenere risultati interpretabili e utilizzabili» restringe i confini applicativi della logica sperimentale, al punto che «la complessità diventa una barriera non sempre superabile» (Martini, Sisti, 2009, p. 302). La difficoltà di far fronte alla complessità può essere riferita più diffusamente alla valutazione di quell'ampia gamma di politiche (spesso in campo sociale, sanitario, educativo ecc.) che si caratterizza per la molteplicità dei destinatari, l'eterogeneità dei trattamenti erogati, la complessità dei sistemi di gestione e la numerosità dei soggetti responsabili della loro implementazione (Rogers, 2008), per le quali l'operazione di riduzione necessaria alla misurazione delle variabili risultato e trattamento si rivela, non solo ardua, ma anche poco interessante sotto il profilo informativo.

All'origine di usi distorti e/o poco rigorosi possono essere, poi, rintracciate le deviazioni dal protocollo tecnico che caratterizza questo tipo di strumento. Esso presenta elementi di complessità, sia nella fase di disegno che in quella della implementazione, che richiedono elevata competenza e risorse adeguate, non sempre compatibili con la domanda di valutazione espressa da amministratori pubblici e policy maker, né con le risorse complessivamente messe in campo.

Dal punto di vista tecnico, uno degli aspetti più delicati della logica sperimentale riposa nella selezione randomizzata dei destinatari dell'intervento valutato, all'origine di potenziali effetti distorsivi nella stima degli effetti³. Tale vincolo condiziona pesantemente il potenziale applicativo dei metodi sperimentali, per due

3. Ricordiamo che il metodo sperimentale prevede il confronto della condizione e/o del comportamento che i soggetti trattati manifestano successivamente all'intervento con la condizione/comportamento di un conveniente gruppo di soggetti, il cosiddetto gruppo di controllo, che rappresenta la situazione controfattuale, cioè quello che sarebbe accaduto ai trattati in assenza dell'intervento. Per assicurare la comparabilità è necessario che i due gruppi siano statisticamente equivalenti, in maniera tale da tenere sotto controllo la differenza nelle condizioni di partenza (*selection bias*).

sostanziali ordini di motivi: il primo, va rintracciato nei molti casi in cui le caratteristiche stesse dell'intervento non consentono tale manipolazione, pena l'alterazione del suo funzionamento (per esempio interventi a sportello); il secondo va riferito al grado di copertura dell'intervento che, nei casi di estensione universale, ostacola per definizione la randomizzazione e la relativa individuazione di un gruppo di controllo, necessario a stimare l'effetto netto dell'intervento. Questioni di natura etico-politica in relazione alla necessaria adozione di scelte impopolari circa l'esclusione di potenziali destinatari dalla fruizione di un beneficio possono, poi, ostacolarne l'applicazione anche nei casi di fattibilità tecnica. Allo stesso modo andrebbero considerati come fattori potenzialmente ostacolanti del processo di selezione randomizzata, il grado di cooperazione degli operatori chiamati ad implementare la politica in questione, così come il consenso del cosiddetto gruppo di controllo a far parte dello studio, malgrado la mancata fruizione del beneficio previsto⁴. Anche nei casi in cui la randomizzazione è tecnicamente fattibile, come recentemente sottolineato da Martini e Anglois (2014) in relazione alle politiche basate su incentivi, la manipolazione del processo di selezione non è di per sé sufficiente a garantire la stima affidabile dell'effetto, che in ultima analisi coincide con un cambiamento netto nella variabile risultato dovuto all'erogazione di un determinato trattamento. Sarebbe, infatti, auspicabile che la randomizzazione avvenisse solo entro i confini del target ottimale, ovvero sull'insieme di destinatari su cui è più probabile indurre il comportamento desiderato, escludendo quelli su cui l'effetto è potenzialmente nullo, perché essi avrebbero comunque adottato quei comportamenti anche senza intervento (*free rider*) o perché non lo adotteranno anche in sua presenza (refrattari).

La complessità del disegno del metodo sperimentale va altresì considerata alla luce della necessità di preservare l'integrità dell'esperimento disegnato nella fase di campo, non solo per i classici problemi di caduta campionaria, quanto piuttosto per le possibili deviazioni dal disegno originario che possono realizzarsi quando la conduzione dell'esperimento prevede numerosi attori responsabili della rilevazione del dato. Si tratta più spesso degli operatori dei servizi, privi delle necessarie competenze tecniche e anche talvolta, soprattutto nel campo degli interventi sociali, della motivazione necessaria a reindirizzare le pratiche quotidiane in favore di interventi standardizzati per un target predeterminato (Rossi, Freeman, Lipsey, 1999).

Pur nel rispetto di un rigido protocollo di ricerca, andrebbero poi tenute in debito conto due questioni di non secondaria importanza circa la misurazione degli effetti. La prima richiama l'attenzione sulla necessaria esplorazione della struttura di dipendenza causale che si suppone all'opera, non necessariamente rispondente al modello di associazione lineare implicito nei modelli di regressione di sovente utilizzati nei processi di stima per spiegare la traiettoria degli effetti delle

4. Diversamente da quanto accade nei clinical trial, infatti, il gruppo di controllo non è "cieco" e va opportunamente avvertito e coinvolto.

politiche (Cartwright, 2002). La seconda rinvia al potenziale disallineamento tra la misurazione degli effetti e i tempi entro cui è possibile ipotizzare che essi si realizzino, soprattutto quando si perseguono cambiamenti di medio-lungo periodo (Woolcock, 2009). Tempi spesso poco compatibili con quelli della politica e per questo all'origine di inevitabili "approssimazioni" nella fase di misurazione.

In linea generale andrebbe ricordato che, per ammissione dei suoi stessi sostenitori, il metodo sperimentale non esaurisce la gamma di scopi conoscitivi di natura valutativa. Lo sbilanciamento dell'attenzione valutativa in favore degli obiettivi rischia di sovrastimare, per usare le parole di Scriven (2007, p. 7), «*the intents of their makers [...] against the needs of their users or prospective users*», comprimendo lo spazio di riflessione critica sia sulla «bontà» dei fini perseguiti (Sanderson, 2002), sia sulla definizione di strategie alternative di intervento che rispondano più efficacemente alle caratteristiche e ai bisogni dei destinatari, valorizzando le expertise professionali degli operatori dei servizi e investendo sulla flessibilità degli interventi, necessaria ad affrontare problemi contingenti. Per dirla con Cartwright (2009, p. 128), «*good efficacy results [...] are only a very small part of the story*».

6.4 Quantificazione e analisi delle performance

La crescente diffusione dei sistemi di analisi delle performance nel settore pubblico rappresenta la forma più pervasiva di traduzione del mito della quantificazione di origine managerialista, che si configura al contempo come risultato della crescente accessibilità e qualità delle statistiche economiche e sociali – nonché della diffusione delle tecniche statistiche – ma anche della seduzione per «*decision making processes [that] can be presented as efficient, consistent, transparent, scientific and impartial*» (Davis, Kingsbury, Merry, 2012, p. 84).

Pur rischiando qualche semplificazione, si potrebbe dire che la riflessione sull'analisi di performance come strumento di valutazione nel pubblico dà origine a due campi investigativi ben distinti: uno tecnico, più interessato alla ricerca delle soluzioni statistiche capaci di pervenire a sistemi di performance ottimali ed esportabili, talvolta capace di più ampie riflessioni sul metodo (Martini, Sisti, 2002); l'altro, che potremmo chiamare "critico", che mette in discussione la possibilità stessa di operativizzare i concetti complessi implicati nelle prestazioni di servizio pubblico, come equità e giustizia (de Leonardi, 2009), e che discute la performance nel quadro dei processi di trasformazione delle politiche pubbliche e delle nuove forme di governance. In quest'ultima prospettiva la performance viene assunta come una «*tecnologia di governance*» (Davis, Kingsbury, Merry, 2012), una «*tecnologia sociale*» (Porter, 1995) o una forma di «*governance a distanza*», che consente di esercitare influenza sul comportamento di un gran numero di attori territorialmente dispersi (Miller, Rose, 2008). Gli spazi di intersezione tra i due

campi di indagine sembrano assai ridotti e raramente la dimensione metodologica viene assunta, nell'uno e nell'altro caso, come focus della riflessione, quasi che le scelte di metodo e la costruzione di strumenti per la rilevazione dei dati fossero una questione squisitamente tecnica, irrilevante ai fini della promozione di cultura valutativa e della realizzazione di un cambiamento organizzativo, tanto da ritenerre che «technical and methodological aspects are not as important for improving the effectiveness of evaluation system» (Rebora, Turri, 2011, p. 543). L'ingresso dell'analisi di performance nel settore pubblico sembra ereditare le attese di cresciuta del rendimento e di miglioramento dell'efficienza, in un contesto di riduzione della spesa pubblica, senza beneficiare appieno dell'esperienza maturata nell'uso della performance a servizio del management aziendale per controllare i processi produttivi, migliorare la competitività sul mercato e innovare le imprese. In particolare paiono ignorati, tra tutti, due elementi in grado di vanificare l'investimento pubblico nelle performance: *a)* la rilevanza del disegno di analisi e la sua aderenza agli obiettivi organizzativi: specifici, mutevoli e soggetti a vincoli di contesto; *b)* le condizioni d'uso del sistema messo a punto in fase di disegno e la relativa costruzione delle circostanze ottimali per assicurare il suo migliore funzionamento.

Prestare attenzione al disegno della performance comporta riflettere sull'identificazione delle dimensioni organizzative rilevanti per la successiva operativizzazione, sulle scelte di costruzione degli indicatori, sull'identificazione degli standard assunti a riferimento con cui comparare le performance osservate, sulla chiara definizione dei destinatari dell'informazione e, non ultimo, sull'usabilità dei risultati valutativi prodotti ai fini del miglioramento dell'organizzazione. Quanto alle condizioni d'uso va riconosciuto il valore aggiunto che la partecipazione, la condivisione delle meta-informationi e l'investimento sui legami di fiducia nelle organizzazioni possono apportare al miglioramento della performance, contenendo al contempo i rischi del «performance paradox»⁵ (Van Thiel, Leeuw, 2002). Alla «fiducia nei numeri» (Porter, 1995) si contrappongono, infatti, i richiami degli esperti di performance delle organizzazioni private ad investire su onestà e fiducia, senza le quali non si costruisce cultura della valutazione.

Trust is an important ingredient of successful performance assessment. Trust can be achieved only through honesty when it comes to indicators and performance assessment. Measurement doesn't have to be perfect to be trusted. However, there must be honesty and any limitations of measurement must be openly acknowledged (Marr, 2008, p. 154).

La ricerca di panieri di indicatori ottimali ed esportabili, che possano costituire la cassetta degli attrezzi dell'analista di performance, spesso definita attraverso lo

5. Con questa espressione ci si riferisce alla perdita generale di utilità degli indicatori di performance nel tempo, destinati a non essere più in grado di discriminare le prestazioni osservate, anche per effetto della distorsione delle misure, indotta dall'apprendimento dei valutati.

strumento delle linee guida, sembra confidare nella possibilità di affidare il disegno dell'analisi di performance ad un processo centralistico che, nel migliore dei casi, suggerisce scelte di metodo per via normativa, in nome della standardizzazione e della comparabilità dei risultati⁶. Si tratta evidentemente di opzioni regolative che riducono lo spazio per l'innovazione e la sperimentazione interna alle singole organizzazioni, la partecipazione dei singoli componenti dell'organizzazione e la rilevazione sistematica dell'impatto dei risultati organizzativi sui beneficiari finali, trascurando del tutto il valore dei contesti. Il rischio di omologazione dei sistemi di indicatori così costruiti e della loro mancata usabilità andrebbe, invece, contrastato provando a far dialogare maggiormente la letteratura in tema di valutazione delle performance con la riflessione metodologica sul tema degli indicatori, restituendo valore ai processi riflessivi insiti nella costruzione del disegno, allo svelamento degli assunti e delle teorie sottostanti la scelta dei singoli indicatori e, più in generale, alla trasparenza delle operazioni di ricerca condotte e alla ispezionabilità della base empirica. Si tratta di temi che rimandano alla concezione dell'indicatore come esito di un processo di costruzione di nessi semantici, che a sua volta riposa sul riconoscimento della natura stipulativa del rapporto proprietà-indicatore e sul suo essere adeguato solo «qui ed ora», essendo fortemente dipendente dal contesto entro cui i nessi semantici acquistano senso (Marradi, 1994). La costruzione degli indicatori è anche un processo logico e pragmatico, nella misura in cui le scelte sono legate agli scopi dell'indagine, a opzioni teoriche di fondo e a valutazioni circa la maggiore o minore traducibilità operativa degli indicatori (Statera, 1994). Lo svuotamento di questi processi a mera collezione di dati di semplice rilevazione induce una ricostruzione degli oggetti in analisi per semplice giustapposizione di singoli elementi misurati, nella peggiore interpretazione del «linguaggio delle variabili» à la Lazarsfeld, «senza l'assunzione, neppure teorica, di uno schema interpretativo della realtà» (Zajczyk, 1997, p. 39), col rischio di costruire batterie di pseudo-indicatori «che se una caratteristica presentano è quella di non indicare proprio nulla» (Vecchi, 2003, p. 129). Si tratta di riflessioni coerenti con il richiamo a «pensare prima di misurare» (Hatrty, 1989), ma anche ad esplicitare i concetti chiave in un processo partecipato, avente lo scopo di creare le condizioni più facilitanti alla successiva usabilità dei risultati della valutazione. Per usare le parole di Wholey (1996, p. 146), «“Performance” is not an objective reality out there somewhere waiting to be measured and evaluated [it] exists in people's minds if it exists anywhere at all».

La centratura del disegno di performance sull'usabilità dei risultati valutativi indurrebbe ad assumere «un legame credibile tra l'informazione prodotta e l'utilizzo che i destinatari possono farne» (Martini, Sisti, 2002, p. 45), anche riconoscendo che «it is not enough to have trustworthy and accurate information

6. Si pensi, ad esempio, al ricco paniere di indicatori reso disponibile dalla Commissione europea per la valutazione delle politiche di coesione.

[...]. People must also know how to use information, that is, to weigh evidence, consider inevitable contradictions and inconsistencies, articulate values, interpret findings and examine assumptions» (Patton, 2002, p. 127). I processi interpretativi delle misure andrebbero perciò collocati nel contesto organizzativo da cui ci si attende un cambiamento delle performance, con l'obiettivo di stimolare processi riflessivi in grado di ripensare le pratiche di lavoro consolidate. Non a caso proprio l'eccesso di norme regolative e la conseguente sovrapproduzione di report valutativi di scarso impatto nei processi decisionali vengono costantemente evocati sia in riferimento alla valutazione delle performance nella pubblica amministrazione (Lorenzini, 2015), sia in settori di policy specifici, per esempio quello delle politiche per l'università (Rebora, Turri, 2011), con giudizi contrapposti quanto al bilanciamento di indicatori di processo e indicatori di risultato.

Agli analisti delle organizzazioni private è più chiaro che le performance costituiscono la traduzione degli obiettivi strategici aziendali, essendo il management il vero destinatario dell'informazione prodotta, nella consapevolezza che «firms become what they measure!» (Hauser, Katz, 1998). Piuttosto che investire *ex ante* nella costruzione di sistemi di indicatori di performance completi e rigorosi, il suggerimento è quello di scegliere pochi indicatori, monitorare la loro implementazione sul campo, accertando validità e attendibilità “in uso” e garantendo la flessibilità e l'adattabilità degli indicatori ai cambiamenti delle finalità aziendali e dei processi di lavoro. Il disegno per via normativa dell'analisi di performance nel settore pubblico sconta, invece, la mancata consapevolezza dell'elevato grado di inerzia degli indicatori e il rischio di non cogliere adeguatamente i cambiamenti dei sistemi organizzativi e delle condizioni esterne in cui essi operano.

L'«*audit explosion*» (Power, 1997, p. 67) si accompagna allo «tsunami of accountability and transparency» (Caron, Gely, 2004, p. 1553), sebbene il legame tra accountability e trasparenza non possa essere dato per scontato (Hood, 2010), così come quello tra accountability e democrazia (Dubnick, 2005). Frequentemente evocato è il fatto che la performance agisce sulla reinterpretazione della categoria dell'accountability nella direzione di «a call for morality [that] represents a “benign” form of power that is hard to resist» (Garsten, Jacobsson, 2012, p. 430). La richiesta di accountability tende, infatti, a crescere proporzionalmente al grado di autonomia e responsabilità degli attori, in contesti in trasformazione e aree di policy a regolazione debole facendo leva, invece che sulla fiducia nell'autorità, sul sentire in termini di dovere il seguire i comportamenti prescritti (Olsen, 2015). L'uso diffuso e quasi camaleontico del termine (Sinclair, 1995) finisce per indurre a sottovalutare le tensioni che la caratterizzano, prima tra tutte quella tra accountability e attendibilità: «as scientific depictions, measures should be objective, accurate, and nonreactive. But as incentive or techniques of accountability, measures must offer crucial feedback about people's performance and shape their aspiration» (Espeland, Sauder, 2007, p. 35). I numeri svolgono, a questo scopo, una funzione essenziale, essendo «their highest purpose is to instill an ethic. Mea-

sures of profitability – measures of achievement in general – succeed to the degree they become, in Nikolas Rose's phrase, "technologies of the soul"» (Porter, 1995, p. 45). In linea con questa interpretazione una sempre più ampia letteratura⁷ ha cominciato a mettere in evidenza gli effetti di "retroazione" delle misure e la loro capacità di modellizzare il comportamento dei soggetti valutati, mettendo l'accento sul fatto che «gli attori, cambiando i loro sistemi di riferimento, non sono più gli stessi attori, poiché le loro azioni sono ormai indirizzate da questi indicatori e queste classificazioni» (Desrosières, 2011, p. 384). Espeland e Sauder (2007), partendo da una concezione di reattività come un effetto desiderato delle misure e come forma di riflessività e lavorando sui ranking universitari, ad esempio, mostrano come i processi di attribuzione di senso ai processi misurativi, che cambiano tra gli attori stessi e nel tempo, hanno effetto sull'agency, determinando nuove strategie di azione conformi ai criteri di ranking. Non si tratta però solo di un'alterazione del comportamento in linea con quanto atteso, ma di un più potente processo di ristrutturazione degli schemi cognitivi, destinato ad avere effetti nel medio-lungo periodo, che «changes the locus and form of attention, both creating and obscuring relations among entities» (ivi, p. 16). L'effetto più evidente di questi processi di riduzione della complessità è il fatto che la conoscenza acquisisce autorevolezza, robustezza e autoevidenza, conferendo carattere di irrilevanza e di invisibilità ad ogni informazione non espressa nella stessa metrica e non riconducibile a differenze espresse in termini di maggiore o minore⁸.

6.5 Osservazioni conclusive

Se si volesse demolire la presunzione di neutralità delle misure collocandosi nella cornice delle scienze sociali, basterebbe fare appello ad uno dei temi classici della riflessione sul metodo, cioè la relazione stretta tra teoria e strumenti per la ricerca empirica. Per usare le parole di Hughes «research methods cannot be divorced from theory; as research tools they operate only within a given set of assumptions about the nature of society, the nature of man, the relationship between two and how they may be known» (1980, p. 13). Simili temi assumono uno statuto di particolare rilevanza quando riferiti alla pratica valutativa che è per sua stessa natura mai neutra, perché chiamata ad esprimere giudizi e formulare argomentazioni utilizzabili in contesti de-

7. L'invito a promuovere ricerche empiriche in questa direzione viene fatto coincidere con lo sviluppo di un'area disciplinare a forte connotazione sociologica, denominata *Sociology of Quantification* o *Sociological analysis of numbers* (Espeland, Stevens, 2008).

8. La nozione di «commensuration» si basa sull'idea «that all value is relative and that the value of something can be expressed only in terms of its relation to something else. This form of valuing denies the possibility of intrinsic value, princelessness, or any absolute category of value» (Espeland, Stevens, 1998, p. 324).

cisionali, confrontandosi con le pressioni esterne e con le richieste della committenza, un processo da cui deriva la scelta di determinati orientamenti epistemologici che si riflettono nella messa a punto dello strumentario tecnico. Più in generale andrebbe ricordato che

Evaluation [...] does not stand alone as simply a logic or a methodology, free of time and space, and it is certainly not free of values or interests. Rather, evaluation practices are firmly embedded in and inextricably tied to particular social and institutional structures and practices (House, Howe, 2000, p. 3).

Non a caso le proposte più recenti che tematizzano l'uso della conoscenza scientifica (e valutativa) nei processi decisionali insistono sulla necessità di favorire un dialogo inclusivo tra le expertise tecniche e i legittimi interessi, valori e desideri degli attori coinvolti, nella direzione di una «post-normal-science» che riconosca che «there can be no single privileged point of view for measurement, analysis and evaluation» (Funtowicz, Ravetz, 2003, p. 2). Si tratta di porre l'accento sui processi di reciproca influenza dei contesti organizzativi e politici in cui si radicano le decisioni e i modi d'uso delle conoscenze disponibili, nonché sul valore della partecipazione degli stakeholder coinvolti nei processi di produzione della conoscenza. Occorrerebbe, a nostro avviso, riconoscere inoltre la necessità di una maggiore contaminazione disciplinare tra i diversi mondi del sapere valutativo, provando a connettere più fortemente le numerose discipline in grado di contribuire allo sviluppo di una riflessione matura sulla valutazione.

Le trasformazioni delle forme del sapere valutativo tratteggiate in queste pagine rischiano, invece, di isterilirne la pratica, trasformandola in una incessante quanto inutile ed inutilizzata produzione di report e numeri che, paradossalmente, evidenziano il rischio di sprecare risorse pubbliche facendo valutazione. Non solo, il richiamo alla neutralità dei risultati e alla trasparenza delle procedure è spesso esibito come garanzia di partecipazione dei cittadini, assumendo impropriamente che la semplice diffusione di risultati valutativi sia di per sé sufficiente a garantirne l'uso, oltre che la corretta interpretazione, ma è anche schiacciato su una ristretta interpretazione della valutazione come strumento di accounting delle risorse. Assumere la valutazione come strumento a servizio di processi decisionali consapevoli dovrebbe, invece, contribuire a rispondere «all'esigenza di una società democratica che vuole conoscere le proprie capacità, nel fornirsi dei bene e dei servizi di cui ha bisogno, e che affronta difficoltà e limiti imparando dalla propria esperienza» (Stame, 1998, p. 34), e come tale non sacrificare all'altare dell'efficienza la più ampia riflessione sulla natura delle politiche e dei processi oggetto di valutazione, nonché sugli obiettivi perseguiti. L'appello retorico al sapere scientifico non è in grado di assicurare l'accuratezza del metodo e la trasparenza dei risultati, se l'expertise professionale viene privata della sua capacità di disegnare il lavoro di ricerca in relazione alle domande di valutazione e ai contesti di indagine, applicando i principi della logica dell'indagine scientifica (Statera, 1994). Andrebbe perciò tenuto in debito conto il richiamo del GAO (General Accounting Office) statunitense ad evitare di identificare la robustezza della valutazione con l'adozione

di un particolare metodo perché «neither infatuation with complexity nor statistical incantation makes an evaluation stronger» (GAO, 1991, p. 17). Si tratta di riconoscere il valore di processi valutativi capaci «to replace the traditional scientific search for objective truth with a search for useful and balanced information» (Patton, 1997, p. 282). Occorre a nostro avviso recuperare quello spazio di riflessione critica sui fini conoscitivi e sulla appropriatezza dei metodi ai contesti di indagine, in assenza del quale la ricerca scientifica, e quella valutativa in particolare, rischia di smarrire, non solo accuratezza e rigore, ma anche la capacità di innescare circuiti di riflessività in grado di contribuire al miglioramento delle politiche.

Bibliografia

- BARON R. M., KENNY D. A. (1986), *The Mediator-Moderator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 6, pp. 1173-82.
- BRESLAU D. (1997), *The Political Power of Research Methods: Knowledge Regimes in us Labor-Market Policy*, in "Theory and Society", 6, pp. 869-902.
- BURNHAM P. (2001), *New Labour and the Politics of Depoliticisation*, in "British Journal of Politics and International Relations", 2, pp. 127-49.
- CANNAVÒ L. (1999), *Teoria e pratica degli indicatori nella ricerca sociale*, LED, Milano.
- CARON P. L., GELY R. (2004), *What Laws Schools Can Learn from Billy Beane and the Oakland Athletics*, in "Texas Law Review", 82, pp. 1483-554.
- CARTWRIGHT N. (2002), *Causation: One Word, Many Things*, in "Philosophy of Science", 5, pp. 805-19.
- ID. (2009), *Evidence-Based Policy: What's to Be Done about Relevance?*, in "Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition", 1, pp. 127-36.
- CHEN H. T. (1990), *Theory-Driven Evaluation*, Sage, Newbury.
- CLARKE J. (2005), *Producing Transparency? Evaluation and the Governance of Public Services*, in G. Drewry, C. Greve, T. Tanquerel (eds.), *Contracts, Performance Measurement and Accountability in the Public Sector*, IOS Press, Amsterdam, pp. 41-56.
- COLIN H. (2004), *The Normalizing Role of Rationalist Assumptions in the Institutional Embedding of Neoliberalism*, in "Economy and Society", 4, pp. 500-27.
- DAHLER-LARSEN P. (2006), *Evaluation After Disenchantment? Five Issues Shaping the Role of Evaluation in Society*, in I. Shaw, J. Green, M. Melvin (eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, Sage, Thousand Oaks, pp. 14-160.
- DASTON L., GALISON P. (2007), *Objectivity*, Zone Books, New York.
- DAVIS K. E., KINGSBURY B., MERRY S. E. (2012), *Indicators as a Technology of Global Governance*, in "Law & Society Review", 1, pp. 71-104.
- DEAN M. (1999), *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, Sage, London.
- DE LEONARDIS O. (2009), *Conoscenza e democrazia nelle scelte di giustizia: un'introduzione*, in "Rivista delle politiche sociali", 3, pp. 73-84.
- DERROSIÈRES A. (2001), *How Real Are Statistics? Four Possible Attitudes*, in "Social Research", 2, pp. 339-55.

- ID. (2011), *Buono o cattivo? Il ruolo del numero nel governo della città neoliberale*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 3, pp. 373-97.
- DUBNICK M. (2005), *Accountability and the Promise of Performance in Search of the Mechanism*, in "Public performance & Management Review", 3, pp. 376-417.
- ESPELAND W. N., SAUDER M. (2007), *Rankings And Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds*, in "American Journal of Sociology", 113, pp. 1-40.
- ESPELAND W. N., STEVENS M. L. (1998), *Commensuration as a Social Process*, in "Annual Review of Sociology", 24, pp. 313-43.
- IDD. (2008), *A Sociology of Quantification*, in "European Journal of Sociology", 3, pp. 401-36.
- FISCHER F., MILLER G. J., SIDNEY M. S. (2006), *Handbook of Public Policy Analysis. Theory, Politics, and Methods*, Taylor & Francis, Boca Raton.
- FUNTOWICZ S., RAVETZ J. (2003), *Post Normal Science*, in *Internet Encyclopedia of Ecological Economics*, pp. 1-10 (<http://isecoco.org/pdf/pstnormsc.pdf>; consultato il 15 dicembre 2014).
- GAMBARDELLA D., LUMINO R. (2015), *Evaluative Knowledge and Policy Making. Beyond the Intellectual Virtue of Techné*, McGraw Hill, Milano.
- GAO (1991), *Designing Evaluation* (GAO/PEMD-10.1.4, http://www.gao.gov/special_pubs/10_1_4.pdf; consultato il 15 dicembre 2014).
- GARSTEN C., JACOBSSON K. (2012), *Post-Political Regulation: Soft Power and Post-Political Visions in Global Governance*, in "Critical Sociology", 3, pp. 421-37.
- GREENE J. C. et al. (2007), *Method Choice: Five Discussant Commentaries*, in "New Directions For Evaluation", 113, pp. 111-27.
- GUBA E. G., LINCOLN Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London.
- HABERMAS J. (1973), *Theory and Practice*, Beacon Press, Boston.
- HAMMERSLEY M. (2008), *Questioning Qualitative Inquiry. Critical Essays*, Sage, London.
- HANBERGER A. (2001), *Policy and Program Evaluation, Civil Society, and Democracy*, in "American Journal of Evaluation", 2, pp. 211-28.
- HATRY H. (1989), *Determining the Effectiveness of Government Services*, in J. Perry (ed.), *Handbook of Practical Program Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 469-82.
- HAUSER J., KATZ G. (1998), *Metrics: You Are What You Measure!*, in "European Management Journal", 5, pp. 517-28.
- HOOD C. (2010), *Accountability and Transparency: Siamese Twins, Matching Parts, Awkward Couple?*, in "West European Politics", 5, pp. 989-1009.
- HOUSE E. R., HOWE K. R. (2000), *Deliberative Democratic Evaluation*, in "New Directions for Evaluation", 85, pp. 3-12.
- HOWE K. R. (2005), *The Question of Education Science: Experimentism Versus Experimentalism*, in "Educational Theory", 3, pp. 307-21.
- HUGHES J. (1980), *The Philosophy of Social Research*, Longman, London.
- LASCOUTES P., LE GALÉS P. (2007), *Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments – From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation*, in "Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions", 1, pp. 1-21.
- LINCOLN Y. S., CANNELLA G. S. (2004), *Dangerous Discourses: Methodological Conservatism and Governmental Regimes of Truth*, in "Qualitative Inquiry", 1, pp. 5-14.

- LORENZINI V. (2015), *Mentre in Italia si riorganizza l'amministrazione pubblica, come cambia la valutazione della performance?*, in "Newsletter AIV", 14, pp. 3-9.
- MARION R. (1999), *The Edge of Organization: Chaos and Complexity Theories of Formal Social Systems*, Sage, Thousand Oaks.
- MARR B. (2008), *Managing and Delivering Performance*, Elsevier, Oxford.
- MARRA M. (2015), *Più ombre che luci nell'esperienza della valutazione all'interno della PA: l'esigenza di integrare saperi e processi organizzativi*, in "Risorse umane", 4-5, pp. 37-52.
- MARRADI A. (1994), *Referenti, pensiero e linguaggio: una questione rilevante per gli indicatori*, in "Sociologia e ricerca sociale", 43, pp. 137-207.
- MARTINI A., ANGLOIS F. (2014), *Valutare l'impatto degli incentivi monetari condizionati: esperimento classico o selezione mirata dei beneficiari?* Paper presentato alla Conferenza ESPA-NET "Sfide alla cittadinanza e trasformazione dei corsi di vita: precarietà, invecchiamento e migrazioni", Torino, settembre.
- MARTINI A., SISTI M. (2002), *Indicatori o analisi di performance? Implicazioni dell'esperienza statunitense di performance measurement*, in "Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione", 2, pp. 3-53.
- IDD. (2009), *Valutare il successo delle politiche pubbliche*, il Mulino, Bologna.
- MILLER P., O'LEARY T. (1994), *Accounting, "Economic Citizenship" and the Spatial Reordering of Manufacture*, in "Accounting, Organizations and Society", 1, pp. 15-43.
- MILLER P., ROSE N. (2008), *Governing the Present*, Polity Press, Cambridge.
- NEWMAN J., CLARKE J. (2009), *Publics, Politics and Power. Remaking the Public in Public Services*, Sage, London.
- OLSEN J. P. (2015), *Democratic Order, Autonomy, and Accountability*, in "Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions", 4, pp. 1-16.
- PATTON M. Q. (1997), *Utilization-Focused Evaluation*, Sage, Thousand Oaks.
- ID. (2002), *A Vision of Evaluation that Strengthens Democracy*, in "Evaluation", 1, pp. 125-39.
- PAWSON R., TILLEY N. (1997), *Realistic Evaluation*, Sage, London.
- PETERS B. G. (2010), *Bureaucracy and Democracy*, in "Public Organization Review", 10, pp. 209-22.
- PORTER T. M. (1995), *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton University Press, Princeton.
- POWELL M. (1999), *New Labour, New Welfare State? The "Third Way" in British Social Policy*, Policy Press, Bristol.
- ID. (1997), *The Audit Society: Rituals of Verification*, Oxford University Press, Oxford.
- REBORA G., TURRI M. (2011), *Critical Factors in the Use of Evaluation in Italian Universities*, in "Higher Education", 5, pp. 531-44.
- ROGERS P. (2008), *Using Program Theories to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions*, in "Evaluation", 1, pp. 29-48.
- ROSE N. (1991), *Governing by Numbers: Figuring out Democracy*, in "Accounting Organizations and Society", 7, pp. 673-92.
- ROSSI P. H., FREEMAN H. E., LIPSEY M. W. (1999), *Evaluation. A Systematic Approach*, Sage, Thousand Oaks.
- ROTHSTEIN B. (2009), *Creating Political Legitimacy: Electoral Democracy Versus Quality of Governance*, in "American Behavioral Scientist", 53, pp. 311-20.

- SANDERSON I. (2002), *Evaluation, Policy Learning and Evidence Based Policy Making*, in "Public Administration", 1, pp. 1-22.
- SCHUMACHER E. F. (1993), *Small is Beautiful: A Study of Economics as if People Mattered*, Vintage Press, London.
- SCHWANDT T. A. (1997), *Evaluation as Practical Hermeneutics*, in "Evaluation", 1, pp. 69-83.
- SCRIVEN M. (1981), *Evaluation Thesaurus*, Edgepress, Inverness.
- ID. (2004), *Michael Scriven on the Differences Between Evaluation and Social Science Research*, in "Evaluation Exchange", 4, (<http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/reflecting-on-the-past-and-future-of-evaluation/michael-scriven-on-the-differences-between-evaluation-and-social-science-research>; consultato il 15 settembre 2014).
- ID. (2007), *The Logic of Evaluation*, in H. V. Hansen (ed.), *Dissensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM, Windsor, OSSA, pp. 1-16.
- SINCLAIR A. (1995), *The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses*, in "Accounting, Organizations and Society", 2-3, pp. 219-37.
- STAME N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, SEAM, Roma.
- ID. (2010), *What Doesn't Work? Three Failures, Many Answers*, in "Evaluation", 4, pp. 371-87.
- STATERA G. (1994), *Logica dell'indagine scientifico-sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- STEVENS A., ABRAMS K. R. (2001), *Consensus, Review and Meta-Analysis: An Introduction*, in A. Stevens et al. (eds.), *The Advanced Handbook of Methods in Evidence Based Healthcare*, Sage, London, pp. 1-5.
- THÉVENOT L. (1997), *Cognition et information en société*, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- ID. (2010), *Autorità e poteri alla prova della critica L'oppressione del governo orientato all'obiettivo*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 4, pp. 627-59.
- TWINING W. (2009), *General Jurisprudence: Understanding Law from a Global Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VAN THIEL S., LEEUW F. L. (2002), *The Performance Paradox in the Public Sector*, in "Public Performance & Management Review", 3, pp. 267-81.
- VECCHI G. (2003), *La misurazione delle performance dei servizi: i controlli interni*, in U. De Ambrogio (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma, pp. 118-33.
- WEISS C. H. (1998), *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- WEISS C. H., BUCUVALAS M. (1980), *Social Science Research and Decision Making*, Columbia University Press, New York.
- WHITE H. (2010), *A Contribution to Current Debates in Impact Evaluation*, in "Evaluation", 2, pp. 153-64.
- WHOLEY J. S. (1996), *Formative and Summative Evaluation: Related Issues in Performance Measurement*, in "Evaluation Practice", 2, pp. 145-9.
- WOOLCOCK M. (2009), *Toward a Plurality of Methods in Project Evaluation: A Contextualised Approach to Understanding Impact Trajectories and Efficacy*, in "Journal of Development Effectiveness", 1, pp. 1-14.
- ZAJCZYK F. (1997), *Il mondo degli indicatori sociali. Una guida alla ricerca della qualità della vita*, Carocci, Roma.

La valutazione tra cultura e adempimento

Per una politica di “rettifica dei nomi”*

di Davide Borrelli**

Un giorno un discepolo chiese a Confucio quale sarebbe stato il primo provvedimento che avrebbe adottato se gli fosse stato affidato il governo di un territorio. Confucio gli rispose che si sarebbe impegnato innanzitutto a rettificare i nomi:

Se i nomi non sono corretti – spiegò – se non corrispondono alla realtà, il linguaggio è privo di oggetto. Se il linguaggio è privo di oggetto agire diventa impossibile e quindi tutte le faccende umane vanno a rotoli e gestirle diventa impossibile e senza senso. Per questo il primo compito di un vero uomo di Stato diventa rettificare i nomi.

Allo stesso modo, tornare oggi a discutere di valutazione della ricerca nel nostro paese richiederebbe, prima di tutto, una radicale operazione di ecologia semantica, di manutenzione delle parole e, appunto, di “rettifica dei nomi”. Lo stesso termine “valutazione” infatti si adopera oggi impropriamente per designare uno specifico dispositivo di *New Public Management*, utilizzato a fini di “governo dei viventi” (Foucault, 2012) piuttosto che nella sua tradizionale accezione di strumento, necessariamente aperto e “pluralistico” (Stame, 2016), di riflessività formativa e scientifica. Basta scorrere alcune pagine che Aldo Visalberghi scrisse oltre sessanta anni fa nell’introdurre in Italia lo studio della valutazione quale disciplina scientifica, per rendersi conto di quanto l’impiego, che oggi se ne fa come di una tecnologia di governo, si sia allontanato dal suo significato autentico. Mai – ammoniva Visalberghi (1955, p. 12) – la valutazione avrebbe dovuto essere impiegata sulla base di un’impostazione gerarchica tesa a «istituire [per mezzo di essa] una sorta di classismo o castalismo aggiornato». Del resto – chiosava l’illustre pedagogista non potendo evidentemente immaginare l’uso distorto che se ne sarebbe fatto oggi – si tratta di una

disciplina talmente complessa e consapevole della selva di interrogativi in cui si muove, che difficilmente verrebbe in mente a qualcuno che ne sia minimamente informato, di farne un

* Questo capitolo è già stato pubblicato in *La valutazione del sistema universitario e della ricerca. Una riflessione critica per proporre un nuovo modello*, Quaderno 3, Supplemento al numero 1-2, gennaio-febbraio, 2018 di “Articolo 33”, pp. 93-104. I contenuti dell’articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

** Professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l’Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli.

uso così sciocco come quello di dividere per suo mezzo le persone in intelligenti e stupide e di determinare così la loro destinazione sociale (*ibid.*).

Ebbene, un’analoga istanza di rettifica dei nomi si dovrebbe far valere anche a proposito di alcuni miti d’oggi che sono sbandierati non meno scioccamente nei discorsi sulla valutazione dell’università e della ricerca (Borrelli, 2016): “premialità”, “meritocrazia”, “eccellenza”, ad esempio, sono tutte espressioni utilizzate in modo tendenzioso e mistificante. Un premio finanziario è qualcosa che si dovrebbe dare in aggiunta ai fondi ordinari, e non a una minore riduzione degli stessi. La meritocrazia (Young, 1958) prefigura una distopia sociale piuttosto che un ideale di equità cui aspirare. L’eccellenza è un concetto relazionale tale per cui, se si riuscisse a fare in modo che tutti i ricercatori davvero la raggiungessero, essa neanche esisterebbe come idea: la ricerca, come la conoscenza del resto, è per definizione qualcosa di costantemente incompiuto e perfettibile, alla quale sarebbe quanto meno velleitario attribuire la qualifica di eccellente.

Non è questa la sede per analizzare in profondità le ragioni che hanno portato alla formazione di una tale neolingua e al conseguente varo di politiche devastanti per l’università italiana (Borrelli, 2015; Viesti, 2016; Mauro, 2018). La questione di cui qui ci occupiamo è specifica e circoscritta: le criticità dell’attuale sistema di valutazione di Stato dipendono dal fatto che generalmente lo si interpreta come un mero adempimento burocratico o, al contrario, esso viene recepito come tale in ragione dei suoi vizi strutturali e in particolare della sua percepita infondatezza e inadeguatezza culturale? In altre parole, può esistere una sana cultura della valutazione al di là dei limiti derivanti da una applicazione solo estrinseca ed adempimentale delle sue procedure? Insomma, ha ancora senso cercare un bambino da salvare nella grande quantità di acqua sporca che intorbida gli attuali esercizi di valutazione della qualità della ricerca, oppure il progetto complessivo che ha dato forma all’ANVUR è da rifiutare in blocco in quanto inemendabile e – come avrebbe detto Gino Bartali – “tutto sbagliato, tutto da rifare”?

7.1 Si fa presto a dire adempimento

La differenza tra una condotta praticata per convinzione ed una eseguita solo a titolo di adempimento consiste nel fatto che nel primo caso chi la attua ne sposa i fini e i valori ispiratori fino a interiorizzarli, mentre nel secondo vi si conforma senza esserne davvero convinto, con la conseguenza che le regole che la prescrivono non vengono vissute come un mezzo per realizzare le mete culturali per le quali sono state concepite ma diventano semplicemente fini a se stesse. Questo modo di impostare il ragionamento sarebbe ineccepibile se non implicasse che la responsabilità di concepire una pratica come effetto di una consapevole opzione culturale o, al contrario, come

un mero adempimento formale dipenda esclusivamente dai soggetti chiamati ad interpretarla. Così, ad esempio, se la valutazione della ricerca e dell'università viene vista dai ricercatori italiani per lo più in modo passivo, esteriore od opportunistico, ciò avverrebbe per via di una loro presunta storica estraneità all'*ethos* e alla cultura della valutazione. Con il corollario implicito che se in una comunità manca una certa cultura (ammesso che sia vero e a prescindere da ogni giudizio sull'opportunità di questa cultura), allora non solo è legittimo ma addirittura necessario somministrarla dall'alto con massicce dosi di spinte, "gentili" o meno che siano (Sunstein, 2014). Dal canto nostro, riteniamo questa prospettiva politicamente e culturalmente fuorviante per le ragioni che di seguito illustreremo.

Innanzitutto, è importante sottolineare che la valutazione della ricerca non può che essere parte della stessa attività di ricerca, nonché patrimonio delle comunità scientifiche che la esercitano secondo le proprie specifiche consuetudini epistemiche. In quanto tale, la funzione valutativa non dovrebbe essere sequestrata da un'agenzia paragovernativa né surrogata artificiosamente attraverso un insieme di criteri eteronomi e di misurazioni di "produttività" fondamentalmente estranee alle singole tradizioni disciplinari e ai relativi sistemi di apprezzamento scientifico. Si pensi, ad esempio, alla classificazione delle riviste nei cosiddetti settori non bibliometrici, per cui di un articolo scientifico ormai si rinuncia (quando non addirittura a leggerlo) a giudicare l'eventuale contributo all'avanzamento delle conoscenze per limitarsi a verificare se la rivista che lo ospita è di "fascia A" o meno. È un esempio, questo, emblematico di come le recenti innovazioni valutative incentivino di fatto comportamenti che, anziché un'effettiva cultura della valutazione (la lettura, l'analisi, la discussione dei testi), finiscono per privilegiare il mero adempimento formale dei requisiti di "qualità", come la scelta della rivista sede di pubblicazione, la moltiplicazione degli articoli, le varie ben documentate strategie di *gamesmanship* (Lucas, 2006). Questo tipo di valutazione, che Claudio La Rocca (2013) ha opportunamente definito "neovalutazione" per distinguerla dalle pratiche valutative adottate presso le comunità scientifiche, non soltanto utilizza criteri diversi ma soprattutto opera con finalità del tutto aliene da quelle di tipo scientifico. L'esercizio di Valutazione della qualità della ricerca (vQR), ad esempio, viene svolto allo scopo di dirottare maggiori risorse finanziarie verso quelle strutture accademiche dove si farebbe migliore ricerca. Ma questa non è mai stata la motivazione di chi fa ricerca, e non per caso. Né tanto meno dovrebbe essere la finalità di un legislatore che voglia disegnare l'università del futuro (De Martin, 2017) con l'obiettivo di «fornire una educazione di qualità, equa ed inclusiva» (dove evidentemente la qualità è funzione dell'equità e dell'inclusività, e non alibi per giustificare la negazione. Si tratta di uno degli obiettivi, il numero 4, dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile, un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 paesi membri dell'ONU, *N.d.C.*), secondo quanto previsto dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sottoscritta nel 2015 in sede ONU. Introdurre logiche premiali di natura economica nel sistema universitario non solo, infatti, può determinare gravi squilibri territoriali nell'accesso equo ed inclusivo alla formazione terziaria,

ma finisce per snaturare completamente l'*ethos* del ricercatore trasformandolo di fatto in un imprenditore della ricerca disposto ad ogni espediente e, appunto, ad ogni adempimento pur di figurare in cima alla lista dei più meritevoli. In questo modo l'*homo academicus* è destinato a trasformarsi surrettiziamente ma inesorabilmente in *homo oeconomicus*, peraltro senza che questa mutazione genetica del suo profilo professionale e deontologico sia mai stata esplicitamente tematizzata e deliberata in quanto tale. Vale la pena riportare in proposito le parole con cui il filosofo Karl Jaspers descriveva la reale posta in gioco dell'attività accademica per capire quanto poco vi si addicano e come, anzi, siano controproducenti quei "motori di ansietà" (Espeland, Sauder, 2016) che sono oggi i ranking e i sistemi di accountability:

La libertà del professore [...] può certo indurre il singolo alla pigrizia, ma è anche libertà di quell'apparente far nulla che nessuno sa che cosa possa produrre. Questa è la fonte dell'essenziale. Chi non si sente di accettare anche la cattiva prova di alcuni, distruggerebbe, insieme con la libertà, anche la produttività e quindi lo spirito dell'università (cit. in Celada Ballanti, 2011, p. 99).

Ma, oltre che per strumentali motivi di opportunismo, un atteggiamento puramente adempimentale nei confronti della neovalutazione tende a verificarsi anche per ragioni che i sociologi definiscono "ritualistiche", tipiche cioè di chi, pur non aderendo ai valori che con essa si intendono promuovere, cionondimeno si conforma pedissequamente alle sue regole. Come ha spiegato Robert Merton (1968, p. 330), tale atteggiamento viene assunto da soggetti che percepiscono, a torto o a ragione, di trovarsi di fronte ad una innovazione minacciosa e frustrante, a tal punto da essere indotti a ignorarne le mete culturali e ad aggrapparsi «il più strettamente possibile alla sicurezza della *routine* ed alle norme istituzionali». È evidente che nel momento in cui una riforma suscita questo tipo di risposta disadattiva è la politica che l'ha promossa che ne porta necessariamente la responsabilità. D'altra parte, su ogni misura innovativa apparentemente rivolta a conseguire determinati obiettivi, occorre sempre interrogarsi sulle altre sue reali conseguenze che possono fornire alla misura stessa un fondamento sociale essenziale per quanto non esplicitato. Se questo è vero, quali sono allora i reali fondamenti e quali le vere funzioni che la valutazione centralizzata assicura dal momento che i suoi asseriti effetti in termini di miglioramento della qualità della ricerca nel suo complesso sono tutt'altro che chiari e unanimemente riconosciuti?

7.2

Tra funzioni manifeste e funzioni inconfessabili: l'acqua sporca della valutazione

L'applicazione solo adempimentale della neovalutazione non può essere trattata come un indesiderabile effetto perverso rispetto alla sua pretesa funzione manife-

sta. Al contrario – è questa l’ipotesi che qui si sostiene – essa svolge efficacemente proprio le funzioni (inconfessabili più che latenti) per le quali il dispositivo valutativo è stato messo a punto. In altre parole, è proprio non funzionando in relazione alle sue asserite funzioni manifeste che il dispositivo funziona davvero e assicura le sue reali ma non esplicabili prestazioni funzionali. È in questa prospettiva, peraltro, che si comprende il mantra, altrimenti ingiustificato e inspiegabile, per cui sarebbe meglio una cattiva valutazione che nessuna valutazione.

Per questa ragione non è produttivo (anche se resta doveroso) limitarsi a un tagliando della neovalutazione rivedendo qua e là singoli aspetti dell’impianto complessivo. Il sistema di valutazione messo a punto dall’ANVUR assomiglia in questo senso a un articolo di fede, a una teologia in cui, come ha spiegato il filosofo Gilles Deleuze, tutto si presenta come razionale

se si danno per assunti il peccato, l’immacolata concezione, l’incarnazione. La ragione è sempre una zona ritagliata nell’irrazionale... [Ad esempio] tutto è razionale nel capitalismo, tranne il capitale o il capitalismo. Un meccanismo di borsa è del tutto razionale, lo si può comprendere, imparare, i capitalisti sanno servirsene, e tuttavia è completamente delirante, è demente. È in questo senso che diciamo: il razionale è sempre razionale di un irrazionale (Deleuze, 1973, p. 44).

Si tratta allora di adottare una prospettiva critica radicale, che metta cioè in questione la “radice” di questa teologia della valutazione al fine di spiegare su che cosa essa fonda e legittima socialmente le sue irrazionali pretese di razionalità. Ad esempio, si dice che la valutazione non porta i frutti sperati quando non viene assunta come un reale abito culturale ma ci si limita a viverla come un mero adempimento burocratico. Il presupposto implicito di questo discorso è che basterebbe buttare via l’acqua sporca della logica dell’adempimento per far emergere il bambino della cultura della valutazione. In realtà, sembra che il vero fondamento di questo dispositivo sia proprio la produzione di acqua sporca, ovvero l’imposizione all’università di un oneroso sistema di adempimenti burocratici allo scopo di soddisfare un bisogno di legittimazione simbolica a beneficio dell’opinione pubblica (anzi dei *taxpayers*, come oggi si dice), piuttosto che per dotarla di un effettivo strumento di governance (Turri, 2014). L’“irrazionale razionalità” della valutazione risiede specificamente in questo sistema di adempimenti, peraltro recepito con una stucchevole dose di falsa coscienza dalla quasi totalità degli stakeholder, sia da parte di coloro che sono chiamati ad applicarlo (gli atenei, i ricercatori) sia da parte degli stessi attori pubblici (il legislatore, il governo, l’agenzia di valutazione) che ne hanno disegnato, avallato e costruito l’architettura.

Ma c’è anche un’altra ragione, questa volta tutta interna al mondo universitario e al suo sistema di potere, per cui la cultura della valutazione dà necessariamente luogo a una logica dell’adempimento e si risolve poi in un disegno di normalizzazione autoritaria. La neovalutazione introduce un insieme di condizionamenti

e, appunto, di obblighi da adempiere all'interno di un'istituzione che per vocazione storica e dettato costituzionale dovrebbe operare in relativa autonomia e "senza condizione" – per dirla con Jacques Derrida:

E dico "senza condizione" oltre che "incondizionata" per lasciar intendere la connotazione del "senza potere" o del "senza difesa": in quanto assolutamente indipendente, l'università è anche una cittadella esposta. È offerta, resta da prendere, spesso destinata a capitolare senza condizione. Ovunque vada (*se rend*), essa è pronta ad arrendersi (*se rendre*). Poiché non accetta che le si pongano delle condizioni, è talvolta costretta, esangue, astratta, anche ad arrendersi senza condizione (Derrida, 2001, p. 15).

Ebbene, allestire una tecnostruttura centralizzata per la valutazione della ricerca significa generare forti pressioni al potenziamento di funzioni di "sovranità" sulle e nelle istituzioni universitarie. È irrilevante che coloro che collaborano a vario titolo con l'agenzia di valutazione siano accademici, dal momento che in quella veste i loro pronunciamenti non sono sottoposti al dibattito della comunità scientifica come ogni altro loro enunciato prodotto in quanto ricercatori, ma determinano effetti di comando che incidono direttamente sulla vita degli altri. C'è il sospetto che attraverso l'ANVUR si sia inteso centralizzare e mantenere in buone condizioni di funzionamento logiche di potere che si erano trovate ad essere relativamente spiazzate nell'organizzazione universitaria italiana. In virtù di questo processo di verticalizzazione organizzativa, si possono così soddisfare gruppi di potere che non potevano essere più adeguatamente garantiti o lo erano solo in modalità informali e con sempre minore legittimazione sociale e maggiore aleatorietà operativa.

Il fatto che l'insieme dei "prodotti di ricerca" delle università sia sotto controllo da parte di un'agenzia esterna e che dalle sue valutazioni dipenda in parte il loro finanziamento giustifica la formazione all'interno di ogni ateneo di un sistema di comando verticale che si assuma direttamente la responsabilità di governarne il processo di produzione. L'imputazione di responsabilità manageriale produce un modello di leadership che determina nuove fonti e chance di gerarchizzazione contraendo gli spazi di democrazia interna. L'*incondizionalità* della figura apicale degli atenei (si ricordi che dopo la "legge Gelmini" il rettore di fatto è sempre meno garante dell'autonomia universitaria rispetto al governo, e sempre più cinghia di trasmissione del potere politico sul corpo accademico) è l'obiettivo in nome del quale si impone un regime di *condizionalità* generalizzato che si traduce in un insieme di vincoli estenuanti per i ricercatori che vi prestano servizio (Bertoni, 2016; Berg, Seeber, 2016). La produttività di ciascuno concorre alla premialità di tutti, cosicché tutti (e, per loro conto, la leadership) si sentono in linea di principio investiti del diritto-dovere di ingerirsi nel lavoro di ciascuno. Ecco come lo "Stato valutativo" (Neave, 2012; Pinto, 2012) tende a fare di ciascun ateneo un'entità quasi-sovrana che esercita potere al suo interno su ciascuno dei suoi membri e compete all'esterno con altri atenei (con altre entità quasi-sovrane) per contendere ad essi studenti e fondi di finanziamento.

73
Alcune proposte

Come abbiamo mostrato, le “strategie assurde” (Beauvallet, 2009) che discendono dagli incentivi premiali connessi alle pratiche valutative, in realtà si rivelano tutt’altro che assurde in quanto, seppur inutili e perfino dannose per la qualità della ricerca, appaiono per contro del tutto funzionali a rafforzare gli “effetti di dominazione gestionali” del sistema (Boltanski, 2009) senza esporlo all’accusa di favorire arbitrariamente certi gruppi di potere. Il rischio è di una deriva dell’acca-demia verso la “caduta della docenza universitaria” (Ginsberg, 2011), nelle sue tradizionali missioni di didattica e ricerca, a tutto vantaggio dell’amministrazione e delle sue funzioni burocratiche e gestionali. Come ha osservato André Spicer (2017), critico implacabile della “stupidità funzionale” (Alvesson, Spicer, 2016) nei contesti organizzativi, l’ipertrofia della vuota amministrazione nel sistema accademico britannico «è costosa, scoraggiante e spesso distoglie le università dai loro compiti centrali. Invece di formare gli studenti, fare ricerca e contribuire alla società in generale, le università finiscono per sviluppare policy, soddisfare requisiti e scalare classifiche» (ivi, p. 196).

Che cosa si può fare nel nostro paese per porre un argine a questa pericolosa deriva prima che sia troppo tardi? Di seguito elenchiamo alcune proposte, già ampiamente diffuse nel dibattito pubblico. Cominciamo da quelle più specifiche in ordine alla normativa per approdare a quelle di più ampio respiro a carattere politico e culturale.

Innanzitutto, per entrare nel merito del dispositivo della neovalutazione e disinnescarne gli effetti più negativi almeno per quanto concerne l’area delle scienze umanistiche e sociali, riteniamo auspicabile che si abrogino gli artt. 2 e 3 (lett. b) dell’Allegato b del D.M. 76 del 7 giugno 2012, n. 76 (ora vedi Allegato d del D. M. 29 luglio 2016, n. 602 che ha sostituito il precedente), articoli che hanno codificato il concetto di classi di merito delle riviste e stabilito che tra gli indicatori di attività scientifica non bibliometrici sia considerato il numero di articoli pubblicati su riviste appartenenti alla classe A.

In secondo luogo, bisognerebbe avere il coraggio di riconoscere gli errori fatti e ridimensionare sensibilmente le competenze dell’ANVUR per impedire che, sotto la copertura di un organismo tecnico, vengano di fatto attuate surrettiziamente delle policy al di fuori di ogni deliberazione politica e controllo pubblico.

In terzo luogo, è necessario ripensare a fondo la funzione della valutazione, che deve tornare ad avere esclusivamente una valenza formativa e scientifica: non deve cioè servire ad assegnare premi o a comminare punizioni, né tanto meno dovrebbe avere, come di fatto oggi ha, la finalità di creare un mercato competitivo nell’ambito dell’università e della ricerca. L’uso a fini gestionali della valutazione interferisce con il presupposto su cui essa si fonda per cui del sapere sarebbe possibile definire criteri di qualità di ordine epistemico depurati da ogni contingente istanza di potere. Di fat-

to, così come oggi sono concepiti, gli esercizi di valutazione della qualità della ricerca sono fortemente condizionati dalla cattura manageriale dell'intero processo, ovvero dal fatto che chi valuta lo fa sapendo che le sue valutazioni saranno impiegate a fini premiali e concorrenziali, e comunque di governo del sistema, e in questo modo se ne smarrisce il carattere di giudizi epistemici disinteressati.

Di conseguenza, occorre mettere al bando ogni misura premiale (a tutti i livelli, di ateneo, di dipartimento e dei singoli ricercatori) tesa a incentivare le cosiddette eccellenze, per gli effetti perversi che tali forme di incentivazione determinano: si sa infatti che premio della virtù è la virtù stessa, e che ogni altro genere di premio rischia di far perdere di vista proprio quella virtù che si vorrebbe incentivare.

Ma per realizzare queste riforme c'è bisogno di una nuova sensibilità politica capace prima di tutto di rettificare le parole, ossia di rimettere in discussione l'egemonia culturale per effetto della cui influenza negli ultimi anni si è caricata l'università di principi di ingegneria gestionale e di valori aziendalistici che nulla dovrebbero avere a che fare con le sue finalità e con la sua specifica condizione di essere "senza condizioni". Si tratta di un presupposto fondamentale per resettare e riavviare l'università italiana e per ripristinarvi condizioni di agibilità scientifica e democratica, dal momento che – proprio come diceva Confucio – «quando le parole perdono il loro significato, le persone perdono la propria libertà».

Bibliografia

- ALVESSON M., SPICER A. (2016), *The Stupidity Paradox. The Power and Pitfalls of Functional Stupidity at Work*, Profile Books, London (trad. it. *Il paradosso della stupidità. Il potere e le trappole della stupidità nel mondo del lavoro*, Raffaello Cortina, Milano 2017).
- BEAUVALLET M. (2009), *Les stratégies absurdes*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Le strategie assurde. Come fare peggio credendo di fare meglio*, Garzanti, Milano 2010).
- BERG M., SEEGER B. K. (2016), *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, University of Toronto Press, Toronto.
- BERTONI F. (2016), *Universitaly. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari.
- BOLTANSKI L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard, Paris (trad. it. *Della critica. Compendio di sociologia dell'emancipazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 2014).
- BORRELLI D. (2015), *Contro l'ideologia della valutazione. L'ANVUR e l'arte della rottamazione dell'università*, Jouvence, Milano.
- ID. (2016), *La valutazione della qualità: un "mito d'oggi"? Considerazioni introduttive agli interventi di Ian McNay e Jochen Glaser*, in "Sociologia italiana-AIS Journal of Sociology", 8, pp. 101-17.
- CELADA BALLANTI R. (2001), *Verità, libertà, ragione. L'idea di università in Karl Jaspers*, in R. Celada Ballanti, L. Mauro (a cura di), *L'idea di università tra passato e futuro*, De Ferrari Editore, Genova, pp. 98-107.

- DELEUZE G. (1973), *Capitalismo e desiderio. Conversazioni fra Félix Guattari e Gilles Deleuze*, in Id., *La fine degli intellettuali*, Medusa, Milano, pp. 43-69.
- DE MARTIN J. C. (2017), *Università futura. Tra democrazia e bit*, Codice, Torino.
- DERRIDA J. (2001), *L'université sans condition*, Éditions Galilée, Paris (trad. it. *L'università senza condizione*, con P. A. Rovatti, Raffaello Cortina, Milano 2002).
- ESPELAND W. N., SAUDER M. (2016), *Engines of Anxiety. Academic Rankings, Reputation and Accountability*, Russell Sage Foundation, New York.
- FOUCAULT M. (2012), *Du gouvernement des vivants. Cours au Collège de France (1979-80)*, Seuil-Gallimard, Paris (trad. it. *Il governo dei viventi. Corso al Collège de France, 1979-80*, Feltrinelli, Milano 2014).
- GINSBERG B. (2011), *The Fall of the Faculty. The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- LA ROCCA C. (2013), *Commisurare la ricerca. Piccola teleologia della neovalutazione*, in "aut aut", 360, pp. 69-108.
- LUCAS L. (2006), *The Research Game in Academic Life*, McGraw-Hill, Maidenhead (Berkshire, UK).
- MAURO E. (2018), *I pesci e il pavone. Contro la valutazione meritocratica della ricerca scientifica*, Mimesis, Milano-Udine.
- MERTON R. K. (1968), *Social Theory and Social Structure*, enlarged edition, Free Press, New York (trad. it. *Teoria e struttura sociale*, 3 voll., il Mulino, Bologna 2000).
- NEAVE G. (2012), *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-Engineering Higher Education in Western Europe*, Palgrave Macmillan, New York.
- PINTO V. (2012), *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli.
- SPICER A. (2017), *Universities Are Broke. So Let's Cut the Pointless Admin and Get Back to Teaching*, in "the Guardian", 21 agosto.
- STAME N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.
- SUNSTEIN C. R. (2014), *Why Nudge? The Politics of Libertarian Paternalism*, Yale University Press, New Haven-London (trad. it. *Effetto nudge. La politica del paternalismo libertario*, EGEA, Milano 2015).
- TURRI M. (2014), *The New Italian Agency for the Evaluation of the University System (ANVUR): A Need for Governance or Legitimacy?*, in "Quality in Higher Education", 1, pp. 64-82.
- VIESTI G. (2016) (a cura di), *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma.
- VISALBERGHI A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- YOUNG R. (1958), *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London (trad. it. *L'avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?*, Comunità Editrice, Roma-Ivrea 2014).

L’impatto della valutazione sulle scienze sociali in Italia. Lo strano caso delle discipline aziendali e della sociologia*

di *Andrea Bonaccorsi***

8.1

Ricezione problematica della valutazione e dibattito epistemico

In questo articolo riprendo il lavoro di analisi della ricezione della valutazione che ho iniziato in un libro recentemente uscito presso il Mulino (Bonaccorsi, 2015) e discuto due realtà delle scienze sociali in Italia nelle quali la ricezione è particolarmente problematica: le discipline aziendali e la sociologia.

Perché prendere ad oggetto queste aree? Primo, perché sono accomunate da un esito complessivamente deludente della valutazione della ricerca nella VQR 2004-10. Secondo, perché una valutazione non brillante era emersa in entrambi i casi anche nella precedente parziale valutazione (VTR 2001-03)¹. Le ragioni della persistenza su un sentiero di qualità *media* insoddisfacente richiedono una analisi approfondita, anche perché in entrambi i casi vi sono minoranze estremamente attive, in molti casi con esiti di autorevolezza riconosciuta². Terzo, perché si osserva una netta distanza tra il dibattito epistemico esistente a livello internazionale e la situazione nazionale.

* Questo capitolo è già stato pubblicato in “Notizie di Politeia”, 123, 2016, pp. 36-45. I contenuti dell’articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ri-definita per omogeneità editoriale.

Una versione di questo capitolo era stata precedentemente scritta per un numero speciale di “Queste istituzioni”, la rivista fondata e diretta da Sergio Ristuccia, presidente del Consiglio per le scienze sociali (css), di cui sono stato membro prima della nomina in ANVUR. Il numero speciale era stato progettato come un dibattito a più voci sulla crisi delle scienze sociali in Italia. Quando Ristuccia si è arreso al male con cui aveva combattuto ammirabilmente per lunghi anni, il progetto si è interrotto. Lo scritto, qui rivisto e ampliato, è perciò dedicato con riconoscenza alla sua memoria (*N.d.A.*).

**Andrea Bonaccorsi, professore ordinario di Ingegneria economico-gestionale presso l’Università degli Studi di Pisa.

1. In particolare si tratta di aree nelle quali il punteggio medio dei prodotti valutati e la percentuale di prodotti eccellenti si collocano ai minimi all’interno delle scienze sociali. Tutti i dati sono disponibili sul sito ANVUR.

2. Sono consapevole del rischio di questa situazione: mentre svolgerò la mia riflessione intorno al livello medio, o tipico, della qualità della ricerca, potrebbero esservi molti autori che si sentono ingiustamente colpiti dal giudizio. Conto solo sulla condivisa comprensione di cosa accade quando le distribuzioni non sono normali.

È importante sottolineare che nelle scienze umane e sociali, con l'eccezione dell'economia e della psicologia, gli eventuali bassi punteggi non sono derivati dalla applicazione di indicatori bibliometrici, ma da una estesa attività di *peer review* che ha coinvolto centinaia di revisori. Solo nella valutazione degli articoli su rivista delle aree economiche (quindi anche dell'area aziendale) sono stati adottati indicatori bibliometrici relativi alla rivista. Mi riferirò dunque separatamente ai risultati ottenuti dalla *peer review*.

8.2

Sulla qualità della ricerca nelle scienze sociali

8.2.1. PLURALISMO EPISTEMOLOGICO

In alcuni commenti è stato avanzato l'argomento secondo il quale la valutazione della ricerca avrebbe l'effetto di *ridurre il pluralismo nelle scienze sociali*, favorendo l'adozione dei paradigmi affermati a livello internazionale, segnatamente l'approccio quantitativo dal punto di vista metodologico e una epistemologia in senso lato di tipo positivista³ e introducendo una gerarchizzazione *interna* alle scienze sociali.

Cominciamo da alcune affermazioni di principio. Il pluralismo è essenziale alle scienze sociali ed è costitutivo del loro statuto epistemologico. Le scienze sociali richiedono un approccio valutativo che ne rispetti profondamente la specificità e che sia neutrale rispetto al dibattito epistemico interno⁴. Di più: una buona valutazione deve farsi carico della possibilità di effetti negativi non desiderati, come una riduzione del pluralismo o la penalizzazione della ricerca multidisciplinare, e intervenire attivamente per minimizzare tali effetti.

È interessante osservare che nella filosofia della scienza si è assistito nell'ultimo ventennio ad un improvviso risveglio della filosofia delle scienze sociali, con esiti teorici di grande interesse⁵. Esiste un ampio spettro di posizioni epistemologiche ai cui estremi, con una certa semplificazione, possiamo collocare positivistici e costruttivisti. Volendo articolare ulteriormente lo spettro, si possono riconoscere posizioni di tipo positivista, postpositivista, interpretativista, o umanista (Della Porta, Keating, 2008). Ebbene, una attenta lettura del dibattito recente mostra che la quota di autori che ritiene inaccettabile l'impostazione degli altri e ne nega il valore scientifico si sta riducendo, a favore di un atteggiamento più flessibile, in una sorta di *tolleranza epistemica* che accetta la coesistenza e incoraggia la colla-

3. Sebbene le metodologie quantitative non siano necessariamente associate ad una epistemologia positivista, questa ne fa uso in modo preferenziale (Steinmetz, 2005, pp. 30 ss.). Sull'impatto del positivismo sulle scienze sociali si veda la prima parte di Campelli (2009).

4. Tra gli altri, Lamont (2009); Baldissera (2009); Servais (2011).

5. Si veda ad esempio Hollis (2003); Delanty, Strydom (2003); Delanty (2005); Benton, Craib (2011); Steel, Guala (2011).



borazione (o anche la competizione aperta) tra approcci plurali. All'interno della riflessione recente, in altre parole, il pluralismo ontologico, epistemologico e metodologico nelle scienze sociali sembra essere un dato di fatto irreversibile e potenzialmente fruttuoso⁶.

Se questo è vero, è improbabile che i numerosissimi revisori che hanno collaborato alla VQR siano stati sistematicamente vittime di un *bias* di tipo positivista, che li ha portati a penalizzare tradizioni di ricerca interpretative o ermeneutiche o critiche. Ciò anche nel caso che siano revisori stranieri. Non è affatto dimostrato, mi pare, che la spinta alla internazionalizzazione implichi la perdita di pluralismo metodologico o la penalizzazione delle tradizioni di ricerca. Il dibattito nelle scienze sociali a livello internazionale è vivacissimo, e la partita tra positivismo e varie possibili alternative è del tutto aperta⁷.

8.2.2. PLURALISMO METODOLOGICO: QUALITÀ E QUANTITÀ (ONCE AGAIN)

Sul versante metodologico viene sovente agitata la contrapposizione tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa, imputando alla valutazione della ricerca la sottovalutazione delle differenze tra le due dimensioni. Sarebbero stati sistematicamente e ingiustamente penalizzati i lavori di studio di casi, le analisi su piccoli campioni, le osservazioni in profondità, le analisi concettuali dei fenomeni osservati.

A me pare che insistere su questa distinzione, e avanzarla come una giustificazione rispetto alla qualità della ricerca, faccia attardare la ricerca sociale italiana su un dibattito ormai superato a livello internazionale⁸.

Occorre essere molto chiari su un punto: i metodi qualitativi hanno standard propri di rigore (Kagan, 2009; Alamim, Desjeux, Garabuau-Moussaoui, 2009; Olivier de Sardan, 2011; 2014). Negli ultimi decenni vi è stata una straordinaria accumulazione di lavori metodologici in tutte le aree della ricerca qualitati-

6. Moses, Knutsen (2007); Della Porta, Keating (2008); Steel, Guala (2011); Goertz, Mahoney (2012). Ad esempio in sociologia, terreno di scontri metodologici un tempo acutissimi, alcuni autori si spingono recentemente a suggerire che dal conflitto dei paradigmi non deriva affatto la conclusione che il campo scientifico sia diviso tra forze contrapposte, tra le quali si darebbe solo scontro tribale (in senso accademico). Al contrario, si iniziano a osservare tentativi ambiziosi, in particolare in ambito francese, di “integration de la pluralité” (Berthelot, 2008), di esame della cumulatività delle scienze sociali (Walliser, 2009) o si registrano addirittura inviti a “penser l’unité des sciences sociales” (Lahire, 2012; Caillé, 2015).

7. Steinmetz (2005) offre una panoramica ricchissima del dibattito epistemologico in antropologia, scienza politica, filosofia, storia, economia e sociologia. Sebbene uno dei temi del libro sia «the surprising longevity of positivism» (ivi, p. 3), vengono discusse numerose alternative epistemologiche, attualmente praticate, quali «standpoint theory, narrative analysis, critical realism, the ethnography and historical sociology of scientific fields and actor networks, critical or postmodern psychoanalytic theory, neo- and post-Marxism, poststructuralism, and a rejection of the fact/value dichotomy» (*ibid.*).

8. Almeno dal dibattito intorno al tentativo di King, Keohane, Verba (1994) di fondare le scienze sociali su una versione ristretta del metodo inferenziale. Vedi ad esempio Brady, Collier (2010); Gerring (2012); Goertz, Mahoney (2012).

va, che hanno sviluppato criteri di validità (*validity*) e di affidabilità (*reliability*) del tutto peculiari. Prendiamo ad esempio un metodo centrale nella metodologia qualitativa come lo studio di casi: molto lavoro è stato fatto per fondare uno statuto epistemologico robusto, anche oltre le varie riedizioni del classico manuale di Yin. In scienza politica e sociologia è stato introdotto il concetto di *process tracing*, una procedura per identificare i passi intermedi di un processo causale che ha portato alla manifestazione di una certa variabile dipendente in un particolare caso e contesto storico (George, Bennett, 2005; Beach, Pedersen, 2013). In management l'articolo di Kathleen Eisenhardt (1989) sulla costruzione di teorie a partire dagli studi di caso, continua ad essere citato massicciamente (Eisenhardt, Graebner, 2007). Nell'ambito delle metodologie comparative sono stati sviluppati metodi formali per controllare la validità delle singole osservazioni di caso, usando regole di logica bayesiana e comparando sistematicamente i risultati⁹ e usando la tecnica dei casi multipli (Yin, 2014). I metodi di analisi testuale sono divenuti raffinati, ben oltre la *content analysis* e la *text analysis*. Infine si è assistito ad un poderoso sviluppo dei metodi misti di ricerca (*mixed methods*), con la nascita di riviste scientifiche dedicate e manuali¹⁰.

La legittimità della ricerca qualitativa nelle scienze sociali è andata quindi crescendo, non diminuendo. Si tratta di un processo che è iniziato almeno a partire dagli anni Sessanta con la quasi-sperimentazione e la *grounded theory* e che ha portato ad uno sviluppo notevolissimo dei metodi di ricerca, nella consapevolezza che l'abbandono della inferenza statistica obbliga a controlli più rigorosi (non meno!) della validità e della affidabilità delle asserzioni. Anche l'analisi di fenomeni storici, per definizione non suscettibili di controllo, può essere affrontata con metodi comparativi¹¹. Tutti sviluppi che sono stati poi codificati in manuali, antologie ed encyclopedie, largamente diffusi e studiati all'estero nei corsi di dottorato nelle scienze sociali (Lewis-Beck, Bryman, Liao, 2004; Hardy, Bryman, 2004; Bryman, 2008; Silverman, 2011). Anche nel campo del management gli standard internazionali non sono meno rigorosi (Gill, Johnson, 2010). In Italia tutti questi sviluppi sono acquisiti in una manualistica¹² ampiamente sviluppata di metodologia delle scienze sociali, che tuttavia non trova uniforme diffusione nelle comunità scientifiche, come può provare agevolmente una incursione nei sillabi dei corsi di dottorato di Sociologia e delle discipline aziendali.

9. Ragin (1987); Becker, Ragin (1992); sulla *qualitative comparative analysis* (QCA) il riferimento è Ragin, Amoroso (2011).

10. Per una introduzione vedi Creswell (2014).

11. Un caso ben noto è il libro di Diamond, Robinson (2010). Sugli aspetti metodologici della analisi storica comparativa vedi da ultimo l'importante collezione di saggi curata da Mahoney, Thelen (2015).

12. Tra i numerosi titoli ricordo Corbetta (2003); Marradi (2007); Campelli (2009), ma certamente faccio torto a molti altri testi.



Quali sono le conseguenze di questo dibattito sulla valutazione? In altri termini, come avranno valutato dei revisori, italiani o stranieri, che sono aggiornati sullo stato dell'arte metodologico? Mi pare di poter dire che niente nelle schede di valutazione assegnate ai revisori della VQR suggeriva, nemmeno implicitamente, un disfavore per la ricerca qualitativa¹³.

Quale può essere allora una realistica interpretazione dei dati della valutazione? La mia interpretazione è quindi la seguente: i revisori sono stati indotti a confrontare i lavori da valutare, indipendentemente dalla lingua in cui erano scritti, con la migliore letteratura internazionale. In questa letteratura gli standard metodologici, sia per i metodi quantitativi che per quelli qualitativi, sono molto elevati. E largamente superiori a quelli praticati, in media, in Italia.

8.2.3. INTERNAZIONALIZZAZIONE

E veniamo alla madre di tutte le critiche: aver inserito la internazionalizzazione tra i criteri di qualità della ricerca avrebbe indotto i revisori a giudizi inevitabilmente molto severi sui prodotti in lingua italiana e/o su riviste e libri italiani. Domanda: perché questo effetto si sarebbe manifestato solo in discipline come sociologia e management, e avrebbe invece risparmiato la storia, il diritto o, in parte, la filosofia, discipline che scrivono prevalentemente in italiano ma nelle quali la valutazione è andata assai meglio?

D'altra parte, sembra difficile sostenere che le scienze sociali dipendono dalla lingua con la stessa intensità delle discipline umanistiche, che studiano il linguaggio e i testi come proprio oggetto specifico. Può il management, in un mondo nel quale occorre formare quadri e dirigenti per le imprese in una economia globale, avanzare sensatamente la pretesa di essere sottratto a criteri di qualità della ricerca di tipo internazionale? Può l'economia aziendale, che si occupa di bilanci, di sistemi di governance delle imprese, di *reporting*, sottrarsi alle esigenze di mercati dei capitali e del controllo azionario ormai mondiali? Possono queste discipline dire al resto della società, al mondo delle imprese, alla finanza, agli investitori, che si concepiscono, e chiedono di essere valutate, come discipline che operano in lingua italiana e che non possono essere confrontate con la letteratura internazionale? Possono discipline come la sociologia avanzare l'argomento che la internazionalizzazione produca il sacrificio di tematiche di interesse nazionale, che non troverebbero mai spazio nelle riviste o nei libri internazionali?

Vi sono almeno due argomenti che smentiscono questa tesi. Primo: molti studiosi italiani pubblicano regolarmente all'estero su riviste e con editori importanti

¹³. Altra questione è se la griglia dei punteggi abbia potuto sortire effetti di penalizzazione, come affermato da Fasanella, Di Benedetto (2014) in riferimento all'area 14. Vedi le successive puntualizzazioni in Blasi (2015). Non mi pare che si possa concludere che l'effetto decisivo sia stato giocato dalla griglia.

studi che hanno per oggetto la realtà sociale del nostro paese. La lista è ormai lunga e cresce continuamente. Secondo: da più di mezzo secolo la realtà italiana è oggetto di studi in diverse aree delle scienze sociali che, a partire da condizioni specifiche, producono concetti generali e di ampia portata teorica. La presenza in Italia di vaste zone arretrate ha condotto Edward Banfield, dopo una investigazione che ha combinato osservazione partecipata, interviste, test e dati di archivio, a formulare la nozione di “familismo morale”; il modello italiano di sviluppo locale basato su piccola impresa è stato reso internazionalmente noto da Michael Piore e Charles Sabel con *The Second Industrial Divide*; la tradizione civica dei territori italiani è all’origine del concetto di capitale sociale di Robert Putnam; le esperienze italiane di rappresentanza degli interessi e di gestione delle relazioni industriali sono valorizzate nella letteratura sulla regolazione dei modelli capitalistici, da Colin Crouch a Wolfgang Streeck a Philippe Schmitter; e la persistenza della religione cattolica in Italia fornisce materiali per il confronto con le tesi sulla secolarizzazione nella sociologia della religione, a partire da Robert Bellah fino a Peter Berger, José Casanova o Hans Joas.

Credo che l’assunzione della internazionalizzazione a criterio generale per la valutazione della ricerca vada presa come una opportunità per un ripensamento salutare nelle scienze sociali, anche quando queste si esprimano, come occorre continuare a fare, su riviste e libri italiani.

8.2.4 RILEVANZA

In alcune uscite pubbliche si è suggerito che la valutazione abbia posto eccessiva enfasi sulla qualità delle pubblicazioni, trascurando la rilevanza della ricerca per gli stakeholder esterni. Nell’ambito dell’economia aziendale e del management la conoscenza prodotta ha natura applicativa, e quindi deve essere valutata direttamente dagli utilizzatori finali, come le imprese e le pubbliche amministrazioni. Porre enfasi sulle pubblicazioni internazionali potrebbe ridurre gli incentivi degli studiosi, soprattutto giovani, a dedicare energie a produrre conoscenza utile per i destinatari¹⁴.

Vorrei discutere questa obiezione per punti. Tutte le discipline applicative, dalla medicina alla ingegneria, dal diritto al management, hanno una interfaccia con il mondo esterno più estesa e impegnativa rispetto alle scienze dure o alle discipline umanistiche. Ma in nessuna disciplina applicata, a mia conoscenza, è mai stata invocata questa peculiare natura per mettere tra parentesi l’esigenza di disporre di solidi criteri metodologici per la ricerca accademica e la necessità di pubblicare i risultati sulla letteratura scientifica. Al contrario, è semmai il mantenimento di

14. Questa tesi viene sintetizzata nella formula “less paper, more impact”. Il grado di sofisticazione con cui viene sostenuta è molto variabile. In questa sede assumo che abbia effettivamente un contenuto metodologico.



criteri di rigore metodologico nella ricerca accademica, anche a costo di qualche eccesso, a produrre importanti effetti di reputazione sulle ricadute applicative.

La ricerca accademica deve essere valutata secondo criteri *interni* alle comunità scientifiche. L'impatto esterno, che si può esprimere in termini di contratti con terzi o di consulenza, appartiene alla terza missione delle università, e deve essere misurato e valutato con criteri *diversi*. Ogni confusione tra criteri di qualità della ricerca e impatto sociale, o terza missione, genera solo alibi e confusione e non fornisce ai giovani studiosi gli incentivi corretti.

È semmai da ricercarsi una più matura e sofisticata divisione del lavoro scientifico, tra ricerca fondamentale, ricadute applicative, trasferimento della conoscenza e attività di consulenza, durante la carriera dei ricercatori e all'interno dei team. La ricerca, per la determinazione e l'intenso impegno emotivo e cognitivo che richiede, viene iniziata da giovani. Più tardi, acquisita visibilità scientifica, ci sarà più tempo per attività esterne. Occorre essere di nuovo chiari su questo punto. Il pernoso meccanismo che sottrae ai giovani il tempo di fare ricerca, li obbliga a svolgere eccessivi compiti didattici e di servizio, spesso in sostituzione di docenti in avanzata carriera, in cambio della promessa di promozioni dedicate, è stato interrotto, almeno nelle intenzioni, dalla Abilitazione scientifica nazionale.

A ben vedere la pretesa di porre sullo stesso piano la qualità della ricerca e la rilevanza esterna costituisce una denuncia implicita di assenza di una vera comunità scientifica, ovvero di un luogo nel quale si condividono principi metodologici e tecniche di analisi e si confrontano criticamente e spassionatamente i risultati. La rilevanza si pone *dopo e insieme* al rigore, non prima o in alternativa (Van de Ven, 2007; Starbuck, 2006).

8.3

Conclusioni (anche queste provvisorie)

Sociologia e discipline aziendali avevano ricevuto giudizi severi già nella VTR 2001-03. Si può osservare però una netta differenza di reazione. Nella sociologia italiana il dibattito sulla qualità della ricerca, iniziato dopo la VTR, non si è mai interrotto e ha avuto negli ultimi anni punte di grande vivacità¹⁵. Nell'area aziendale, al contrario, il dibattito è stato meno vivace e sistematico¹⁶. In entrambi i casi, tuttavia, non sembra che siano state poste in essere azioni incisive per migliorare la qualità della ricerca nel decennio successivo. Implacabilmente, la VQR, che coin-

15. Tra i molti contributi si possono vedere il volume a cura di Baldissera (2009) e il numero speciale di *Sociologia e ricerca sociale* interamente dedicato alla valutazione della ricerca, nei quali si possono leggere descrizioni molto crude della dialettica interna alla disciplina.

16. Con l'eccezione di alcuni lavori di Rebora (2008; 2009) e Palumbo (2011) e dei contributi di un convegno pubblicati a cura di Zaninotto (2006).

volgeva non un campione ma tutti i docenti e ricercatori, ha evidenziato di nuovo gravi debolezze. Quale può essere la spiegazione?

Quello che accomuna queste due discipline è un prolungato periodo di stretto controllo oligopolistico degli sbocchi di carriera, all'interno di una crescita sostenuta delle posizioni disponibili (almeno dall'inizio degli anni Ottanta fino al blocco del reclutamento), in un quadro di sostanziale assenza di competizione. I due settori differiscono solo per la forma specifica di controllo oligopolistico esercitato. Sotto queste condizioni la pressione per il miglioramento della qualità della ricerca è oggettivamente debole e intermittente. Inoltre è difficile creare le condizioni di mutua fiducia nelle comunità scientifiche che consentano di aprire una discussione pubblica ed eventualmente convergere verso criteri di qualità della ricerca. Questa è una lezione importante: la assenza di competizione genera sempre, alla fine, sfiducia reciproca, perché ciascuno ritiene che gli altri siano esclusivamente impegnati a preservare, o rispettivamente, conquistare fette di potere accademico.

In questo quadro la valutazione è certamente un fattore che *accentua* i conflitti, non li riduce. Di questo occorre tenere conto, senza infingimenti. Si tratta di accompagnare la transizione delle discipline verso esiti di maggiore consapevolezza metodologica, rigore, trasparenza e internazionalizzazione, avendo estrema cura per la possibilità concreta di effetti indesiderati. Credo che un grande paese avanzato abbia bisogno di una accademia che produca ricerca sociale di buon livello. Almeno una parte della accademia dovrebbe essere in grado di stare da protagonista nella scena scientifica mondiale. Il paese ne ha bisogno sia per la conoscenza utilizzabile nel settore pubblico che in quello privato.

Bibliografia

- ALAMI S., DESJEUX D., GARABAU-MOUSSAOUI I. (2009), *Les méthodes qualitatives*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BALDISSERA A. (a cura di) (2009), *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali*, Bonanno Editore, Acireale.
- BEACH D., PEDERSEN R. B. (2013), *Process-Tracing Methods. Foundations and Guidelines*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- BECKER H. S., RAGIN C. C. (eds.) (1992), *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BENTON T., CRAIB I. (2011), *Philosophy of Social Science. The Philosophical Foundations of Social Thought*, Palgrave Macmillan, Basingstoke (2nd ed.).
- BERTHELOT J. M. (2008), *La costruzione della sociologia*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BLASI B. (2015), *Severità di giudizio: dinamiche valutative nell'area della sociologia nella VQR 2004-10*, in "Sociologia e politiche sociali", 2, pp. 9-43.
- BONACCORSI A. (2015), *La valutazione possibile. Teoria e pratica nel mondo della ricerca*, il Mulino, Bologna.

- BONOLIS M., CAMPELLI E. (a cura di) (2013), *La valutazione del testo scientifico: omaggio a Gadamer*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, fascicolo speciale sulla valutazione della ricerca.
- BRADY H. E., COLLIER D. (2010), *Rethinking Social Inquiry. Diverse Tools, Shared Standards*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (2nd ed.).
- BRYMAN A. (2008), *Social Research Methods*, Oxford University Press, Oxford.
- CAILLÉ A. (2015), *La sociologie malgré tout. Autres fragments d'une sociologie générale*, Presses Universitaires de Paris Ouest, Paris.
- CAMPELLI E. (2009), *Da un luogo comune. Introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- CARMINES E. G., ZELLER R. A. (1979), *Reliability and Validity Assessment*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- CORBETTA P. (2003), *Social Research. Theory, Methods and Techniques*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- CRESWELL C. (2014), *A Concise Introduction to Mixed Method Research*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- DELANTY G. (2005), *Social Science*, Open University Press, Maidenhead (2nd ed.).
- DELANTY G., STRYDOM P. (2003), *Philosophies of Social Science*, Open University Press, Maidenhead.
- DELLA PORTA D., KEATING M. (eds.) (2008), *Approaches and Methodologies in the Social Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DIAMOND J., ROBINSON J. A. (eds.) (2010), *Natural Experiments in History*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (MA).
- EISENHARDT K. M. (1989), *Building Theories from Case Study Research*, in "Academy of Management Review", 4, pp. 532-50.
- EISENHARDT K. M., GRAEBNER M. E. (2007), *Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges*, in "Academy of Management Journal", 1, pp. 25-32.
- FASANELLA A., DI BENEDETTO A. (2014), *Luci e ombre della VQR 2004-10: un focus sulla scheda di valutazione peer nell'area 14*, in "Sociologia e ricerca sociale", 104, pp. 59-84.
- GEORGE A. L., BENNETT A. (2005), *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- GERRING J. (2012), *Social Science Methodology. A Unified Framework*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GILL J., JOHNSON P. (2010), *Research Methods for Managers*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- GOERTZ G., MAHONEY J. (2012), *A Tale of Two Cultures. Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*, Princeton University Press, Princeton.
- HARDY C., BRYMAN A. (2004), *Handbook of Data Analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- HOLLIS M. (2003), *The Philosophy of Social Science. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KAGAN J. (2009), *The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the XXI Century*, Cambridge University Press, Cambridge.
- KING G., KEOHANE R. O., VERBA S. (1994), *Designing Social Inquiry*, Princeton University Press, Princeton.

- LAHIRE B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Seuil, Paris.
- LAMONT M. (2009), *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgment*, Harvard University Press, Cambridge.
- LEWIS-BECK M. S., BRYMAN A., LIAO T. .F. (2004), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- MAHONEY J., THELEN K. (eds.) (2015), *Advances in Comparative-Historical Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MARRADI A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- MONTESPERELLI P. (2014), *Comunicare e interpretare. Introduzione all'ermeneutica per la ricerca sociale*, Egea, Milano.
- MOSES J. W., KNUTSEN T. L. (2007), *Ways of Knowing. Competing Methodologies in Social and Political Research*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- OLIVIER DE SARDAN J. P. (2011), *L'évaluation de la qualité des recherches qualitatives*, in P. Servais (éd.), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- ID. (2014), *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- PALUMBO R. (2011), *La valutazione periodica della ricerca nelle discipline economico-aziendali. Una comparazione aziendale*, FrancoAngeli, Milano.
- RAGIN C. C. (1987), *The Comparative Method. Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, University of California Press, Berkeley.
- RAGIN C. C., AMOROSO L. M. (2011), *Constructing Social Research*, Sage Publications, Thousand Oaks (2nd ed.).
- REBORA G. (2008), *Ricerca senza qualità? Il caso delle scienze aziendali e del management*, in "Studi organizzativi", 1, pp. 25-47.
- ID. (2009), *La valutazione della ricerca nell'area del management e dell'economia aziendale*, in A. Baldissera (a cura di), *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali*, Bonanno Editore, Acireale, pp. 149-66.
- SERVAIS P. (a cura di) (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales*, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- SILVERMAN D. (2011), *Interpreting Qualitative Data*, Sage Publications, Thousand Oaks (4th ed.).
- STARBUCK W. H. (2006), *The Production of Knowledge. The Challenges of Social Science Research*, Oxford University Press, Oxford.
- STEEL D., GUALA F. (2011), *The Philosophy of Social Science Reader*, Routledge, London.
- STEINMETZ G. (2005), *The Politics of Methods in the Human Sciences. Positivism and Its Epistemological Others*, Duke University Press, Durham.
- VAN DE VEN A. H. (2007), *Engaged Scholarship. A Guide for Organizational and Social Research*, Oxford University Press, Oxford.
- WALLISER B. (éd.) (2009), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- YIN R. K. (2014), *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- ZANINOTTO E. (a cura di) (2006), *Presente e futuro degli studi di economia aziendale e management in Italia*, il Mulino, Bologna.

Valutare la didattica universitaria: considerazioni sui principi ispiratori e sui processi*

di Alessandra Decataldo**

9.1

Introduzione: la convergenza europea

Storicamente i diversi sistemi universitari dei paesi membri dell'Unione Europea hanno mostrato consistenti divergenze nei loro obiettivi, ma negli ultimi decenni, con il consolidamento della European Higher Education Area a partire dalla Dichiarazione di Bologna del 1999 (Consiglio dell'Unione Europea, 1999), si è assistito ad una graduale convergenza.

In Europa le politiche in tema di istruzione rientrano nelle competenze attribuite agli Stati membri; viene utilizzato un metodo di lavoro, detto di coordinamento aperto, basato sull'elaborazione di piani d'azione nazionali, lasciando ad ogni paese la possibilità di organizzare riforme e modifiche ai propri sistemi di istruzione sulla base di linee guida comuni.

Una funzione chiave per favorire l'integrazione dei diversi sistemi universitari è stata assunta dai meccanismi di assicurazione della qualità (Turri, 2012). Nel 2000 è stata istituita l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), un organo associativo delle agenzie nazionali di assicurazione della qualità cui aderiscono i paesi europei che prendono parte al Processo di Bologna. L'ENQA ha predisposto gli *Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ENQA, 2015), il cui elemento fondante è la responsabilità riconosciuta agli atenei per quanto riguarda l'assicurazione della qualità. Le singole università, infatti, rimangono indipendenti nel fissare i propri obiettivi, anche se nel rispetto della legislazione nazionale e degli obblighi verso gli stakeholder.

* Questo capitolo è già stato pubblicato in "Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione. Studi di teoria e ricerca sociale", 1, 2018 (http://www.rtsa.eu/RTSA_1_2018_Decataldo.pdf). I contenuti dell'articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

Il tema di questo articolo è più ampiamente e approfonditamente sviluppato in Decataldo, Fiore (2018), dove vengono trattati e comparati i processi valutativi di tutti i cicli di istruzione (N.d.A.).

** Professore associato di Sociologia generale presso l'Università degli Studi di Milano "Bicocca".

Gli ESG (European Standards and Guidelines) definiscono anche le caratteristiche che ogni sistema nazionale assicurazione della qualità deve rispettare (Turri, 2012):

- definire i processi di assicurazione della qualità e le responsabilità di tutti gli attori coinvolti con grande attenzione alla trasparenza, alla accessibilità e alla pubblicazione di criteri e risultati;
- basarsi sui risultati delle procedure di assicurazione della qualità messe in atto internamente da ogni singolo ateneo;
- prevedere verifiche periodiche della qualità delle istituzioni e dei corsi di studio da parte di organismi esterni di assicurazione della qualità;
- operare mediante agenzie indipendenti capaci di stilare rapporti autonomi sia da atenei sia dai ministeri;
- prevedere un *follow-up* da attuare a seguito delle procedure di valutazione per controllare che la qualità venga garantita costantemente.

Quindi tutti i paesi aderenti al Processo di Bologna hanno attivato un sistema di assicurazione della qualità, ma solo quelli (28) con agenzie che rispettano pienamente gli ESG possono essere considerati membri a pieno titolo dell'ENQA. L'Italia ancora non fa parte di questi perché il 19 settembre 2013 la nostra Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) ha visto negata la *membership* all'ENQA, ottenendo solo l'*affiliation* proprio a causa del mancato pieno rispetto delle ESG.

Obiettivo di questo articolo è analizzare come avvenga la valutazione della didattica universitaria in Italia. Si compone di 4 ulteriori paragrafi; il PAR. 9.2 definisce quali debbano essere gli obiettivi della valutazione della didattica universitaria. Il PAR. 9.3 descrive i compiti e le funzioni dell'ANVUR, mentre il PAR. 9.4 tratta del sistema AVA-Autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento. L'ultimo, PAR. 9.5, tenta di evidenziare brevemente le principali criticità del sistema di valutazione della didattica per come è stato realizzato finora in Italia.

9.2

La valutazione della didattica universitaria in Italia

In Italia l'autonomia dell'università è stabilita a partire dall'art. 33 della Costituzione e la valutazione in ambito accademico ha fatto da apripista alla valutazione nella pubblica amministrazione sin dagli anni a cavallo fra la fine degli Ottanta e gli inizi dei Novanta del secolo scorso (Marra, 2017). Infatti, dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso il sistema della formazione terziaria è stato oggetto di numerose riforme, relative a diversi aspetti, tra i quali è compresa anche l'implementazione dei meccanismi di valutazione. Nel discorso politico per legittimare la necessità della valutazione si sono enfatizzati i valori dell'accountability e della competizione, coerentemente con il diffondersi dei principi del *New Public Management* (Neave,

2012; Gunter *et al.*, 2016). Applicare alla didattica universitaria criteri e metodi di valutazione mutuati direttamente da quelli messi a punto per applicazioni aziendali non è un'operazione banale. Il processo produttivo della didattica universitaria consiste nel tradurre le risorse disponibili (personale docente e tecnico amministrativo, aule e laboratori, attrezzature e fondi) in lezioni, esercitazioni, ore di laboratorio, esami, tesi di laurea, servizi amministrativi e tecnici e, infine, laureati (che possono essere considerati il prodotto finale). Tuttavia per la valutazione della didattica un computo esclusivamente numerico di risorse non può essere sufficiente: ad esempio, vi possono essere università molto ricche di risorse, ma con docenti meno capaci di insegnare rispetto ad altre meno dotate di risorse, ma più efficaci nella didattica. Peraltro, per limitarci all'esempio del personale docente, la qualificazione scientifica dei docenti e del personale coinvolto non è necessariamente proporzionale alla loro capacità di erogare didattica efficace.

Le funzioni della valutazione non coincidono esclusivamente con l'*accountability*, ma puntano anche all'*assessment* e all'*evaluation*. In Italia fino a circa 10 anni fa la valutazione dei sistemi di istruzione coincideva grosso modo con la rilevazione delle opinioni degli studenti. Oggi il concetto di valutazione risponde ad una logica complessa di tipo polisemico, che trova una buona espressione nella traduzione dei tre concetti di matrice anglosassone: *assessment*, *accountability* ed *evaluation* (Martini, Sisti, 2009).

Il termine *assessment* rimanda ad operazioni che danno origine a un giudizio, a una stima, a un'attribuzione di valore avente come oggetto, ad esempio, la competenza posseduta dallo studente: è il caso dei voti degli insegnanti.

L'*accountability* rinvia alla rendicontazione relativa alla realizzazione di un intervento in termini di prodotto. In riferimento alle istituzioni universitarie si può parlare di responsabilità delle politiche formative sugli stakeholder: ad esempio, rispondere degli effetti sugli esami universitari delle borse di studio per gli studenti.

Quando, invece, si vuole analizzare l'effetto di una politica in senso ampio il rimando è al concetto di *evaluation*. La valutazione delle politiche pubbliche è un'attività di ricerca e di pratica professionale con funzione conoscitiva e finalizzata in modo strumentale ad apprendere dall'esperienza per formulare raccomandazioni per il cambiamento tramite l'espressione di giudizi su disegni, processi, risultati, effetti delle politiche pubbliche.

Per come viene realizzata nel nostro paese, almeno con riferimento alla formazione terziaria, che risente il peso di una cultura burocratica e centralistica, la valutazione sembra rispondere ancora quasi esclusivamente alla funzione di *accountability*. La valutazione aiuta nell'identificare i punti di forza e debolezza del sistema di istruzione, comprendere quale programmazione è più efficace al fine del raggiungimento dei migliori risultati possibili rispetto agli obiettivi identificati. Si tratta, quindi, di quella che in letteratura (Stame, 2016) è definita valutazione delle performance, un'analisi per obiettivi tipica dell'ambito della riforma della pubblica amministrazione.

9.3
L'ANVUR

Le riforme succedutesi nel tempo hanno ampliato i margini di autonomia delle istituzioni universitarie, ma, di pari passo è cresciuta la responsabilità attribuita agli atenei in relazione alla gestione delle risorse e al rispetto di vincoli imposti a livello centrale.

Il provvedimento che ha affermato l'autonomia è la legge 9 maggio 1989, n. 168, in base alla quale ogni singola università viene riconosciuta come ente pubblico indipendente e autonomo rispetto a quattro dimensioni: *a)* normativa; *b)* finanziaria; *c)* didattica; e *d)* di ricerca. Con l'introduzione della legislazione sull'autonomia universitaria sono stati progressivamente perfezionati modelli di valutazione in grado di analizzare, comprendere, guidare e giustificare le scelte degli atenei.

La legge 24 dicembre 1993, n. 537, ha istituito in ogni ateneo i nuclei di valutazione interna con lo scopo di verificare la corretta gestione delle risorse pubbliche e la produttività della ricerca e della didattica. All'inizio i nuclei rivolgevano la loro attenzione più alle performance degli studenti che a quelle dei docenti. Nella prima fase di avvio le università si affidarono soprattutto ai propri docenti e al personale amministrativo interno per effettuare le rilevazioni.

L'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (OVSU) venne istituito nel marzo del 1996 con il compito di stendere la relazione annuale sulla valutazione complessiva del sistema universitario in base alle relazioni di tutti i nuclei interni di ateneo. Nell'istituzione dell'OVSU si può cogliere la prima distinzione di ruoli e funzioni fra una valutazione interna nelle singole università, ad opera dei nuclei interni, e una valutazione esterna, ad opera di un organo di consulenza ministeriale. Esso, infatti, era interamente composto da esperti esterni.

Rispettivamente, nel 1998 e nel 1999, furono istituiti due comitati di esperti di nomina ministeriale: il Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR) e il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU). Quest'ultimo è stato concepito come successore dell'OVSU e plasmato come organo del ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR).

Con l'istituzione del CNVSU, il paniere di indicatori è stato progettato in modo puntuale, regolamentato e uniformato. Questo ha permesso di iniziare ad operare una serie di confronti in senso verticale (all'interno dello stesso ateneo) e orizzontale (tra i vari atenei).

Con il D.L. 3 ottobre 2006, n. 262, convertito con modificazioni con la legge 24 novembre 2006, n. 286, viene istituita l'ANVUR, con il compito di rimpiazzare sia il CNVSU sia il CIVR. Si tratta di un ente pubblico della Repubblica Italiana, vigilato dal MIUR. Questo rappresenta la prima anomalia rispetto a quanto stabilito negli ESG: un'agenzia per la valutazione, come abbiamo detto nel PAR. 9.1, dovrebbe essere caratterizzata dall'indipendenza nello svolgimento delle proprie attività; di contro, i membri dell'ANVUR sono nominati a livello ministeriale.

La legge di riforma 30 dicembre 2010, n. 240 attribuisce al MIUR e all'ANVUR un fascio di funzioni e responsabilità, nella logica che spetti al centro il compito di dettare gli obiettivi e le linee di indirizzo strategiche per il sistema, di fissare *ex ante* i criteri della valutazione e valutare *ex post* i risultati, di controllare la corretta gestione amministrativa e contabile degli atenei.

Per quel che riguarda la didattica, spetta all'ANVUR occuparsi della valutazione dell'efficienza e dell'efficacia della didattica, anche con riferimento agli esiti dell'apprendimento e al successivo inserimento lavorativo dei laureati; ma anche dell'adeguatezza della comunicazione pubblica relativa ad offerta formativa, servizi per gli studenti, risultati della valutazione.

L'Agenzia svolge, inoltre, funzioni di indirizzo dell'attività del Coordinamento nazionale dei nuclei di valutazione universitari italiani (CONVUI) e predispone procedure uniformi per la rilevazione della valutazione dei corsi da parte degli studenti, propone i criteri per la valutazione delle strutture e dei corsi di studio ai fini dell'accreditamento periodico, individua i requisiti per l'istituzione di nuove università o nuove sedi e per l'attivazione dei corsi di studio.

In aggiunta, l'ANVUR si occupa anche della valutazione delle numerose attività connesse con le altre due missioni universitarie (ricerca e cosiddetta terza missione) e ad essa sono stati attribuiti compiti di valutazione delle attività amministrative delle università e degli enti di ricerca vigilati dal MIUR, con il D.L. 21 giugno 2013, n. 69, convertito con modificazioni con la legge 9 agosto 2013, n. 98.

È evidente, quindi, un'ulteriore anomalia: le attività di valutazione attribuite all'Agenzia si riferiscono a differenti oggetti di analisi (le università, i dipartimenti, le singole attività istituzionali ed i loro prodotti, l'operato dei docenti). In nessun altro paese europeo ad un unico ente vengono affidati contemporaneamente così tanti compiti.

9.4

AVA

La riforma degli ordinamenti didattici (D.M. 3 novembre 1999, n. 509) si è proposta di adeguare l'offerta formativa dell'università alla domanda di formazione e all'esigenza di consentire ai laureati italiani di competere sul mercato del lavoro, anche a livello europeo. Per realizzare ciò, è parso subito necessario che fossero garantiti la qualità dell'insegnamento, il livello minimo delle conoscenze che gli studenti avrebbero dovuto acquisire e la validità del titolo triennale di laurea per l'accesso alle professioni e agli impieghi anche negli altri paesi europei. Per questo nel 2001 (CNVSU, 2001) si è proceduto con la definizione di requisiti minimi di risorse occorrenti per la realizzazione di un corso di studio universitario. Essi facevano riferimento ad un numero minimo di professori, alla disponibilità di strutture, ad un *range* predeterminato di studenti iscritti. La prima fase di attuazione della riforma è stata, però, fortemente in-

soddisfacente fondamentalmente a causa di una cattiva interpretazione da parte delle università del senso e delle funzioni dei requisiti minimi.

La riflessione sulla necessità di ridefinire i requisiti minimi ha preso avvio con il processo di trasformazione degli ordinamenti nelle nuove classi (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270). Da qui l'individuazione dei nuovi requisiti (D.M. 31 ottobre 2007, n. 544) per l'attivazione annuale dell'offerta formativa, che riguardavano: *a)* regole di trasparenza e di comunicazione rivolta agli studenti e a tutti i soggetti interessati in merito alle caratteristiche dei corsi attivati; *b)* modalità di assicurazione della qualità dei processi formativi; *c)* risorse di docenza di ruolo necessarie per sostenere i corsi; *d)* regole dimensionali relative agli studenti sostenibili per ogni corso di studio.

L'introduzione dei requisiti rappresenta il primo passo verso l'istituzione di un vero e proprio processo di accreditamento dei corsi di studio (CNVSU, 2007). Quest'ultimo è stato ufficialmente introdotto con il D.Lgs. 27 gennaio 2012, n. 19, uno dei decreti attuativi della legge 240/2010 che ha diffuso il sistema integrato AVA per la valutazione del nostro sistema di istruzione terziaria.

Il sistema AVA prende in considerazione sia le attività di didattica, sia quelle di ricerca. In questo articolo cercheremo di valorizzare gli aspetti relativi alla didattica, ma essi sono effettivamente maggiormente oggetto di interesse per AVA. Dedicheremo attenzione quasi esclusivamente ai processi di assicurazione della qualità dei corsi di studio, dal momento che essi sono i soggetti che erogano direttamente la didattica universitaria.

Il modello di assicurazione della qualità di cui si è dotata l'Italia aspira ad essere in linea con gli ESG; questi ultimi, come si è visto, sono strutturati su tre livelli: *a)* l'assicurazione interna della qualità ad opera degli atenei; *b)* l'assicurazione esterna della qualità realizzata dall'ANVUR e *c)* l'assicurazione della qualità dell'ANVUR, che dovrebbe essere certificata dall'ENQA.

Dal punto di vista della struttura e dell'organizzazione della didattica nell'università italiana, l'introduzione di AVA ha rappresentato un'importante novità, dal momento che per la prima volta è stato formalizzato il potenziamento dell'autovalutazione, unito all'avvio di forme di controllo esterno chiare e trasparenti. AVA è nato, infatti, per sviluppare i processi di autovalutazione, producendo una riflessione da parte dei corsi di studio sugli obiettivi formativi dichiarati, sull'adeguatezza dei mezzi utilizzati per raggiungerli e su come migliorare la propria offerta formativa. L'obiettivo è di passare da un modello puramente autorizzativo (quello dei requisiti) ad uno valutativo, in grado di valorizzare la riflessione interna, seguita da una valutazione esterna che esamina la rispondenza fra obiettivi dichiarati, mezzi impiegati e risultati raggiunti, con un processo di feedback che porti a un miglioramento della qualità dell'offerta didattica e a un utilizzo efficiente delle risorse disponibili.

Nel 2014 il Comitato universitario nazionale (CUN) ha avviato un ampio dibattito nella comunità universitaria sui temi della valutazione e dell'assicurazione della qualità. Tale dibattito ha evidenziato il diffondersi della logica e delle procedure di assicurazione della qualità dell'offerta didattica negli atenei e di una maggiore con-

saevolezza dei processi che sottendono l'efficacia di un corso di studio. Allo stesso tempo, però, ha messo in luce anche numerose criticità legate agli appesantimenti burocratici e alle derive formalistiche del sistema¹.

Il sistema è stato ulteriormente esplicitato dal D.M. 30 gennaio 2013, n. 47 (successivamente modificato dai D.M. 23 dicembre 2013, n. 1.059 e D.M. 27 marzo 2015, n. 194) e dalle linee guida ANVUR del 9 gennaio 2013.

Inoltre, l'ANVUR, in stretta collaborazione con la Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI), ha iniziato una riflessione sull'esperienza accumulata, per riconoscere i punti di forza del sistema, colmare le lacune e le eventuali debolezze, raggiungere una semplificazione e un alleggerimento degli adempimenti, perseguitando, nel contempo, una maggiore aderenza agli standard europei ESG 2015 (ANVUR, 2017). Questo ampio dibattito ha ispirato la revisione del sistema AVA operata dal D.M. 12 dicembre 2016, n. 987, e dalle linee guida ANVUR del 22 dicembre 2016, nonché dalla loro ultima revisione pubblicata il 10 agosto 2017 (ANVUR, 2017).

9.4.1 L'ACCREDITAMENTO

L'accreditamento iniziale

Il sistema AVA si fonda su un accreditamento iniziale delle sedi e dei corsi di studio, seguito da un accreditamento periodico, in base a criteri e indicatori definiti dall'ANVUR.

In seguito alla pubblicazione del D.M. 47/2013, l'ANVUR ha avviato l'attività di accreditamento iniziale dei corsi di studio. Ha, quindi, definito un modello operativo per gli accreditamenti iniziale e periodico che si avvale della consulenza delle commissioni di esperti della valutazione (CEV). Le CEV hanno il compito di proporre un giudizio di accreditamento basato su un esame approfondito del progetto del corso di studio (nel caso dell'accreditamento iniziale) o dell'andamento complessivo (per l'accreditamento periodico) relativamente al soddisfacimento dei requisiti di qualità definiti dall'ANVUR (ANVUR, 2017). Si tratta, quindi, di una procedura di valutazione esterna di responsabilità dell'ANVUR che ha come fine autorizzare una sede universitaria o un corso di studio ad avviare le proprie attività.

Per realizzare le visite di accreditamento iniziale e periodico, l'ANVUR ha costruito una lista di esperti da cui attingere per la formazione delle CEV. La lista è articolata in quattro albi: *a)* esperti disciplinari in grado di valutare i corsi di studio; *b)* esperti in materia di assicurazione della qualità e dell'organizzazione accademica; *c)* esperti telematici per la valutazione delle università telematiche e dei corsi di studio erogati a distanza; *d)* studenti.

1. Si vedano in proposito i documenti e l'ampio dibattito riportati all'indirizzo <http://www.cun.it/homepage/evidenza/semplicifica-universita/>; consultato il 28 gennaio 2018.

Nella fase transitoria di avvio delle nuove procedure (a.a. 2012-13), le università sono state chiamate a sottoporre ad accreditamento iniziale le sedi e i corsi di studio esclusivamente allo scopo di verificare la presenza dei requisiti minimi. Solo per i corsi di nuova attivazione l'ANVUR ha anche espletato una valutazione qualitativa con l'ausilio delle CEV.

Il presupposto affinché il processo di accreditamento iniziale abbia un esito positivo è rappresentato dalla presenza di un sistema di assicurazione della qualità interno all'ateneo (i cui strumenti principali sono la scheda unica annuale dei corsi di studio – SUA-CDS e i rapporti di riesame, di cui tratteremo a breve).

Relativamente all'attivazione dei corsi di studio, l'ANVUR verifica: *a)* il possesso dei requisiti necessari; *b)* la rispondenza degli obiettivi formativi ai risultati di apprendimento attesi e agli sbocchi occupazionali individuati. I requisiti necessari per l'accreditamento iniziale dei corsi di studio si riferiscono a cinque ambiti (ANVUR, 2017):

1. trasparenza: verifica della completezza di tutte le informazioni richieste nella SUA-CDS;
2. di docenza: controllo della consistenza del corpo docente e della sua qualificazione;
3. limiti alla parcellizzazione delle attività didattiche e alla diversificazione dei corsi di studio: analisi del rispetto delle unità minime di durata delle attività formative;
4. risorse strutturali: computo di tutte le strutture messe a disposizione dei singoli corsi di studio (aula, laboratori ecc.) o di corsi afferenti a medesime strutture di riferimento (dipartimenti, strutture di raccordo), quali biblioteche, aule studio ecc.;
5. per l'assicurazione della qualità: verifica della presenza documentata delle attività di assicurazione della qualità implementate dal corso di studio.

L'accreditamento iniziale prevede tre fasi: *a)* la predisposizione, da parte dell'istituzione valutata, di una documentazione di autovalutazione basata sulla propria strategia di assicurazione della qualità (in merito a questa documentazione si esprimono preliminarmente anche il CUN); *b)* una valutazione esterna della documentazione di autovalutazione, effettuata dalle CEV, condotta in base a linee guida prestabilite dall'ANVUR e conclusa con la redazione di un rapporto di valutazione esterna; *c)* l'analisi da parte dell'ANVUR del rapporto di valutazione esterna e la decisione da parte del MIUR in merito alla concessione dell'accreditamento.

La valutazione preliminare del corso di studio può avere come esito: *a)* l'accreditamento; *b)* il non accreditamento; *c)* la richiesta di integrazione documentale. In caso di non accreditamento o richiesta di integrazione, il protocollo di valutazione viene inviato all'ateneo che produce le proprie controdeduzioni e/o integrazioni. L'ANVUR, ricevuta la valutazione finale della CEV, fa un'ulteriore valutazione e invia la delibera di accreditamento al MIUR che, infine, autorizza o non autorizza il corso di studio.

In sostanza l'accreditamento iniziale riproduce la precedente logica autorizzativa dei requisiti minimi o necessari. Inoltre, si assiste ad una sovrapposizione di ruoli nel

processo di autorizzazione, che vede coesistere tre soggetti (ANVUR, CUN e MIUR) deputati ad esprimere il proprio giudizio.

L'accreditamento periodico

A partire dall'a.a. 2013-14, tutte le sedi e i corsi di studio che hanno ricevuto l'accreditamento iniziale hanno dovuto predisporre per la verifica dei requisiti per quello periodico. Le prime visite sperimentali sono iniziate nel novembre del 2014, presso l'Università di L'Aquila e di Perugia.

L'accreditamento periodico si basa principalmente sulle visite presso gli atenei da parte delle CEV, che verificano il sistema di assicurazione della qualità delle sedi e di un campione dei corsi di studio. Necessariamente, infatti, l'accreditamento periodico del corso di studio avviene all'interno di quello dell'ateneo.

Il processo comprende: *a)* la verifica del mantenimento della rispondenza delle sedi e dei corsi di studio ai requisiti per l'accreditamento iniziale; *b)* il controllo dei requisiti di assicurazione della qualità; *c)* la constatazione di un effettivo miglioramento delle attività didattiche mediante l'esame di indicatori e parametri della valutazione.

In particolare, il processo di accreditamento periodico dei corsi di studio si soffrona su un set di indicatori volti a verificare la coerenza degli obiettivi individuati in sede di progettazione dei corsi di studio con le esigenze culturali, scientifiche e sociali del contesto in cui sono inseriti. Questi indicatori verificano, inoltre, la disponibilità di risorse adeguate di docenza, personale e servizi, il monitoraggio dei risultati e le strategie adottate al fine di perseguire la correzione, il miglioramento e l'apprendimento incentrato sullo studente.

La visita delle CEV si articola in tre fasi: *a)* esame a distanza; *b)* visita in loco; e *c)* stesura del rapporto.

Durante l'esame a distanza, la CEV può visionare le SUA-CDS e SUA-RD (relativa alla ricerca dipartimentale), i rapporti di riesame, le relazioni del nucleo di valutazione interno e quelle delle commissioni paritetiche docenti-studenti. Questo esame permette di confermare l'effettuabilità della visita e predisporre il quaderno della visita da utilizzare successivamente.

La visita in loco ha lo scopo di verificare l'effettiva coerenza tra l'organizzazione e la gestione del sistema di assicurazione della qualità con quanto riportato nei documenti dell'ateneo. Dura cinque giorni e prevede un incontro iniziale con i vertici dell'istituzione, colloqui con i referenti di ateneo e visite al campione selezionato di corsi di studio. Al termine, la CEV restituisce all'ateneo, in un incontro conclusivo, i principali elementi di criticità e di forza emersi.

I requisiti analizzati per i corsi di studio riguardano le modalità con le quali il corso definisce i profili culturali e professionali della figura che intende formare e propone attività formative con essi coerenti; promuove una didattica centrata sullo studente, incoraggia l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili di insegnamento e accertamento delle competenze acquisite; dispone di un'adeguata dotazione di personale

docente e tecnico-amministrativo, offre servizi accessibili agli studenti e usufruisce di strutture adatte alle esigenze didattiche; è in grado di riconoscere gli aspetti critici e i margini di miglioramento della propria organizzazione didattica, ma soprattutto di definire e attuare interventi conseguenti e volti al miglioramento (ANVUR, 2017).

Terminata la visita, la CEV redige il rapporto preliminare, che riporta un giudizio di sintesi graduato su cinque livelli: *a)* molto positivo; *b)* pienamente soddisfacente; *c)* soddisfacente; *d)* condizionato ed *e)* insoddisfacente (*ibid.*). Nel caso di giudizio da “molto positivo” a “soddisfacente”, l'accreditamento periodico ha una durata pari a cinque anni per le sedi e tre anni per i corsi di studio. Passato un triennio, l'accreditamento del corso di studio viene rinnovato sulla base di una valutazione a distanza da parte dell'ANVUR, fondata sulla verifica della permanenza del soddisfacimento dei requisiti per i quali è stato concesso l'accreditamento, ma anche sugli esiti della valutazione interna svolta dal nucleo di valutazione interno. Nel caso di un giudizio “condizionato”, l'accreditamento periodico è vincolato al superamento delle criticità riscontrate; se, invece, il giudizio è “insoddisfacente”, l'accreditamento all'ateneo o al corso di studio viene revocato, determinando una mancata autorizzazione a continuare ad operare e, conseguentemente, una chiusura dell'istituzione.

L'ANVUR, una volta ricevuto il rapporto preliminare, lo trasmette all'ateneo, che ha 30 giorni di tempo per presentare le proprie eventuali controdeduzioni. L'ultimo passaggio della CEV è rappresentato dall'approvazione finale del rapporto definitivo e dalla sua trasmissione all'ANVUR. Quest'ultima redige una breve relazione con la quale esprime il giudizio finale circa l'accreditamento periodico della sede e dei corsi di studio visitati. Man mano che saranno prodotte, tali relazioni verranno rese pubbliche sul suo sito dell'ANVUR².

9.4.2 L'AUTOVALUTAZIONE

La SUA-CDS

Come visto, nel sistema AVA l'assicurazione della qualità degli atenei avviene tramite un doppio canale di valutazione: *a)* interno agli atenei, attraverso l'attività svolta dai nucleidi valutazione, dai presididi qualità e dalle commissioni paritetiche docenti-studenti; *b)* esterno, tramite la valutazione dell'ANVUR.

Il canale interno coinvolge tutto il personale docente e amministrativo, ma il cuore del processo è rappresentato dall'Autovalutazione delle attività didattiche (e di ricerca), che, secondo il D.Lgs. 19/2012, deve seguire metodologie, criteri e indicatori elaborati dai singoli atenei in armonia con quelli definiti dall'ANVUR. Nell'autovalutazione delle attività didattiche sono, quindi, coinvolti principalmente tre attori: *a)* il presidiodi qualità di ateneo (PQA), che ha la responsabi-

2. All'indirizzo web: http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=898&Itemid=643&lang=it; consultato il 21 marzo 2018.

lità operativa del sistema di assicurazione della qualità dell’ateneo; *b)* il nucleo-di valutazione interno, che ha i compiti di valutare l’organizzazione, l’operato e l’efficacia delle azioni del PQA, monitorare l’applicazione dei criteri e degli indicatori qualitativi e quantitativi stabiliti dall’ANVUR per la valutazione, verificare l’adeguatezza del processo di autovalutazione dei corsi di studio; redigere una relazione annuale da inviare all’ANVUR; *c)* La Commissione paritetica docenti-studenti, che monitora la qualità dell’offerta formativa e della didattica, nonché dell’attività di servizio agli studenti da parte dei docenti, individua indicatori per la valutazione dei risultati di queste attività, formula pareri sull’attivazione e sulla soppressione di corsi di studio, esprime la propria valutazione e formula proposte per il miglioramento, attraverso una relazione annuale che trasmette al nucleo di valutazione e al Senato accademico (ANVUR, 2016; 2017).

A causa della sovrapposizione di fonti normative e del tradizionale ruolo dei nucleidi valutazione, nonché del fatto che, fra questi tre attori, solo i nucleisono degli effettivi organi di governo delle università, questo sistema è nella pratica troppo squilibrato a svantaggio dei PQA e delle commissioni paritetiche.

Gli strumenti principali di autovalutazione sono la SUA-CDS, SUA-RD e i rapporti di riesame (diventati oggi monitoraggi). La SUA-CDS costituisce lo strumento più importante a livello di corso di studio: è, infatti, uno strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all’autovalutazione e alla riprogettazione del corso di studio.

La scheda SUA-CDS definisce l’offerta didattica, le risorse necessarie per lo svolgimento dei singoli corsi, le finalità formative che si intendono raggiungere, gli sbocchi occupazionali attesi e le modalità di monitoraggio dei risultati ottenuti. Inoltre, insieme alla scheda SUA-RD, contiene tutte le informazioni necessarie anche per l’accreditamento iniziale e periodico, nonché per la valutazione esterna.

Il modello della SUA-CDS si compone di due sezioni principali:

1. qualità, che raccoglie ogni informazione utile a far conoscere la domanda di formazione, il percorso formativo, i risultati di apprendimento attesi, i ruoli e le responsabilità che attengono alla gestione del sistema di assicurazione della qualità e i presupposti per il riesame periodico dell’impianto del corso di studio, nonché le eventuali correzioni individuate;
2. amministrazione, che comprende i dati di istituzione (Regolamenti didattici di ateneo-RAD) e di attivazione pregressa (Banca dati dell’offerta formativa-OFF.F) del corso, consentendo una migrazione verso il nuovo sistema di gestione delle informazioni che viene a costituirsì come una piattaforma di comunicazione integrata.

La scheda SUA-CDS è concepita anche come strumento informativo poiché consente di informare gli stakeholder dal momento che deve essere resa disponibile.

bile tramite il sito “Universitaly”³; infatti, tutti gli stakeholder, a partire dagli studenti e dalle loro famiglie, possono raccogliere informazioni sui corsi di laurea di loro interesse, anche tramite la scheda SUA-CDS.

9.5.3 IL RIESAME ANNUALE E CICLICO

Altro strumento di autovalutazione è rappresentato dalle schede di riesame, che tracciano le linee di miglioramento dei corsi di studio, alla luce dei risultati delle precedenti attività di autovalutazione e valutazione interna.

Il riesame del corso di studio ha due cadenze temporali, annuale e ciclico. Nel riesame annuale si monitorano le attività di formazione, gli strumenti, i servizi e le infrastrutture, attraverso i dati su ingresso, percorso e uscita degli studenti dal corso di studio, nonché relativi all’esperienza dello studente e all’accompagnamento al mondo del lavoro. Il riesame ciclico viene redatto a intervalli di più anni, in funzione della durata del corso di studio, ma anche dell’esito della visita di accreditamento periodico perché il suo scopo è di mettere in luce la permanenza della validità degli obiettivi formativi e della loro gestione da parte del corso di studio.

In sostanza, il processo di assicurazione della qualità inizia con una autovalutazione, da parte dei PQA, delle attività formative dell’ateneo e dei contenuti delle schede SUA-CDS. Vi è poi una valutazione interna delle commissioni paritetiche docenti-studenti e dei nucleidi valutazione sulla didattica. Successivamente gli esiti dell’autovalutazione e della valutazione interna retroagiscono sull’offerta formativa attraverso la scheda di riesame, in cui l’ateneo delinea le linee di miglioramento dei propri corsi di studio.

Le nuove linee guida per l’accreditamento periodico (ANVUR, 2017) introducono una novità importante, rappresentata da un cruscotto di indicatori calcolati sull’intero territorio nazionale. Essi sono gli elementi su cui i corsi di studio devono impostare il nuovo riesame annuale semplificato (ora denominato “monitoraggio annuale”), ma, al contempo, vengono utilizzati dall’ANVUR per monitorare i corsi stessi e selezionare quelli da visitare. Tali indicatori riguardano le carriere degli studenti, la loro occupabilità, l’attrattività del corso di studio, il grado di internazionalizzazione e la qualificazione dei docenti. Sono proposti ai corsi di studio per indurre una maggiore riflessione sul grado di raggiungimento dei propri obiettivi specifici. Tramite il cruscotto di indicatori il singolo corso può confrontarsi con i corsi della stessa classe di laurea, del medesimo tipo (triennale, magistrale, magistrale a ciclo unico) e dello stesso ambito geografico.

Per quanto riguarda, invece, il rapporto di riesame ciclico, è necessario che venga compilato almeno una volta ogni 5 anni, ma non più di un anno prima della visita della CEV. Questo documento deve contenere un’autovalutazione approfondita dell’an-

3. All’indirizzo <https://www.universitaly.it/index.php/cercacorsi/universita>; consultato il 22 marzo 2018.

damento complessivo del corso di studio, sulla base di tutti gli elementi di analisi presi in considerazione nel periodo analizzato e delle risoluzioni conseguenti adottate dai corsi di studio. Inoltre, deve identificare e analizzare i problemi rilevanti, così da proporre le possibili soluzioni.

9.4.4. LA VALUTAZIONE PERIODICA

Le norme vigenti (il D.Lgs. 19/2012 e il D.M. 987/2016) assegnano all'ANVUR il compito di svolgere la valutazione periodica dei singoli atenei, per quanto riguarda gli aspetti dell'efficienza, della sostenibilità economico-finanziaria delle attività e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca.

È la legge 240/2010 ad introdurre un sistema di valutazione periodica, basato su criteri e indicatori stabiliti *ex ante*. Il D.Lgs. 19/2012 (recepito dal D.M. 47/2013) affida all'ANVUR il compito di fissare metodologie, criteri e parametri, oltre che per l'accreditamento, per la valutazione periodica, nonché il compito di verificarne e monitorarne parametri e indicatori.

Sulla base dell'esito delle visite delle CEV, dei dati della relazione annuale dei nuclei di valutazione interna, delle informazioni contenute nelle schede SUA-CDS e dei rapporti di riesame dell'anno accademico precedente, ma anche delle informazioni contenute nelle schede SUA-RD dell'anno accademico precedente, delle risultanze dell'attività di monitoraggio e di controllo della qualità dell'attività didattica e di ricerca, l'ANVUR ha tutti gli strumenti per trasmettere al MIUR l'esito dell'attività di monitoraggio, contribuendo a selezionare gli atenei che hanno ottenuto i migliori risultati.

L'elemento centrale della procedura per la valutazione periodica è rappresentato proprio dai risultati ottenuti nell'ambito della didattica dai corsi di studio. La valutazione periodica si basa sulla verifica di criteri e indicatori per le attività formative volti a misurare i risultati conseguiti in termini di miglioramento delle attività accademiche: si tratta di 23 indicatori e parametri riportati nell'allegato VIII del documento AVA (ANVUR, 2013).

La legge 240/2010 ha anche previsto l'identificazione di meccanismi volti a garantire incentivi correlati al conseguimento dei risultati della valutazione periodica, nell'ambito delle risorse disponibili del fondo di finanziamento ordinario delle università (FFO).

9.5 Criticità di AVA

Come già affermato, il sistema AVA è nato per sviluppare i processi di autovalutazione e indirizzare la transizione a un modello volto a valorizzare la riflessione interna degli atenei sulla determinazione degli obiettivi formativi dei corsi di studio e sui modi migliori per raggiungere tali obiettivi, seguita da una valutazione esterna per esa-

minare nel merito la rispondenza fra obiettivi dichiarati e risultati conseguiti. Come sostenuto anche dall'analisi dei CUN (2017), esso sembra, invece, aver conservato al proprio interno una forte componente autorizzativa. In particolare, i processi di accreditamento iniziale e periodico consistono in realtà in un'autorizzazione fondata su parametri puramente numerici e rispondere, quindi, ad una logica di valutazione in termini esclusivamente di accountability.

Inoltre, le procedure delineate dall'ANVUR per la gestione dei processi di autovalutazione e per la trasmissione di informazioni dagli atenei all'ANVUR per la valutazione delle sedi e dei corsi di studio, basate sulla scheda SUA-CDS e sui processi di riesame annuale e ciclico, si sono rivelate eccessivamente farraginose, trasformandosi spesso in mere formalità burocratiche, nonostante le revisioni operate con gli obiettivi di semplificare e razionalizzare il sistema. Tale effetto è stato ulteriormente accresciuto dal fatto che le procedure per l'accreditamento periodico, pensate come nucleo fondante della valutazione esterna, hanno richiesto anni per entrare in funzione, andando a regime solo nel 2016.

L'impostazione adottata ha prodotto un consistente appesantimento del lavoro di gestione dei corsi di studio sia per il personale docente sia per il personale amministrativo, su aspetti in buona parte puramente formali. Tale appesantimento ha avuto l'effetto, perverso e contrario di per sé ad una logica di valutazione ai fini dell'*assessment* e dell'*evaluation*, di diminuire (invece di aumentare) il numero di persone coinvolte nella gestione dei corsi di studio. Purtroppo non è possibile fare riferimento ad analisi sistematiche delle pratiche e delle ricadute dei processi AVA, anche a causa della sua recente attuazione. Ma la percezione diffusa e ben espressa dai CUN (2017) è che la gestione dei processi valutativi viene oggi vissuta come momento puramente tecnico e formale riservato a pochi addetti ai lavori, e non come momento collegiale di elaborazione e sviluppo degli obiettivi del corso di studio e di verifica del loro effettivo perseguitamento.

L'ANVUR si trova poi a svolgere troppe operazioni, ognuna delle quali punta a più di una funzione: si pensi, ad esempio, alla scheda SUA-CDS, che al contempo è imprescindibile per l'accreditamento, strumento di autovalutazione e vetrina del corso di laurea verso i suoi stakeholder attraverso il portale di Universitaly. Le attività di valutazione dell'ANVUR sono numerose, fanno capo a tutte le tre missioni universitarie (non solo alla didattica, ma anche ricerca e terza missione) e si riferiscono a troppi differenti oggetti di analisi.

Seguendo i suggerimenti di Turri (2012), sarebbe opportuno per l'ANVUR mettere al centro delle procedure di valutazione il rispetto degli obiettivi assunti in autonomia dall'università, piuttosto che l'adempimento a standard fissati centralmente, favorendo una differenziazione delle attività accademiche e promuovendo il rispetto degli impegni con utenti, stakeholder e finanziatori. Inoltre, bisognerebbe connettere maggiormente la valutazione alle politiche pubbliche, utilizzandola come strumento di supporto agli obiettivi prefissati a partire dall'esame e dalla valorizzazione degli effetti indotti dai sistemi valutativi.

Per quanto riguarda in particolare la valutazione della didattica, l'auspicio è di una maggiore aderenza a quanto previsto dagli ESG, pertanto di:

1. basare sempre più la valutazione esterna sulla autovalutazione interna e sull'autonomia definizione degli obiettivi di qualità a livello di ateneo;
2. centrare l'attenzione valutativa sul processo di apprendimento degli studenti e sulla utilità delle competenze acquisite per il mercato del lavoro;
3. sostenere e incoraggiare i processi associativi e di coordinamento a livello europeo;
4. puntare verso l'alleggerimento dei sistemi di valutazione.

Inoltre, come alcuni autori fanno notare (Stame, 2016), è vero che in Italia si sta assistendo ad una diffusione della valutazione, ma a volte assolutizzando alcune impostazioni metodologiche. Il rischio è di impoverire le potenzialità conoscitive della valutazione e ridurre le capacità di apprendimento garantiti proprio dall'originaria impostazione pluralista.

L'università ha fatto propria la valutazione e ha tentato di declinarla su se stessa, spesso vivendola come mero adempimento burocratico (come rendicontazione delle performance al fine dell'attribuzione e della gestione delle risorse), a volte come base per l'apprendimento e il conseguente miglioramento. Sicuramente, però, le università continuano a testare un modello quasi esclusivamente di tipo top-down, che genera dissenso e malumore. Come teorizzato da molti studi, l'efficienza di un sistema di valutazione potrebbe derivare dalla creazione di consenso intorno alla valutazione stessa e dalla diffusione di una specifica cultura (Reezigt, Creemers, 2005; Schildkamp *et al.*, 2012). Ma la creazione di consenso è un'operazione estremamente costosa e che richiede tempo, fatica e un serio impegno da parte di tutti gli attori interessati. L'ANVUR, a fronte dei numerosi e complessi compiti e funzioni affidati, può far conto su un organico davvero esiguo. A seguito di una professionalità (quella del valutatore) che fatica a trovare un serio riconoscimento, scarseggiano sempre di più i profili esterni con esperienza nella valutazione, in particolare legata all'istruzione. Ciò sta comportando che la valutazione venga portata avanti da figure provenienti dal mondo dell'università, con il rischio che siano rilevati gli stessi punti di forza e di debolezza già individuati dalle istituzioni stesse perché la prospettiva resta la medesima.

Bibliografia

- ANVUR (2013), *Allegati al documento ANVUR – Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano* (www.anvur.org/attachments/article/25/2.%20allegati.pdf; consultato il 10 febbraio 2017).
- ID. (2016), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016* (http://www.anvur.org/attachments/article/1045/ANVUR_Rapporto_INTEGRALE_.pdf; consultato il 15 febbraio 2017).

- ID. (2017), *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida*. Versione del 10 agosto 2017 (http://www.anvur.org/attachments/article/26/LG_AVA_10-8-17.pdf; consultato il 5 dicembre 2017).
- CNVSU (2001), *Requisiti minimi di risorse per i corsi di studio universitari* (http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10728; consultato il 15 dicembre 2017).
- ID. (2007), *I requisiti necessari per l'attivazione dei nuovi corsi di studio universitari: percorso verso l'obiettivo dell'accreditamento* (http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11619; consultato il 15 dicembre 2017).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (1999), *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore. Dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'Istruzione superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 giugno 1999 (Dichiarazione di Bologna)* (http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm; consultato il 15 dicembre 2017).
- CUN (2017), *Università: le politiche perseguitate, le politiche attese. Il difficile percorso delle autonomie universitarie 2010-16* (http://www.cun.it/uploads/4088/UNIVERSITA_politiche_perseguitate_attese.pdf?v=; consultato il 20 dicembre 2017).
- DECATALDO A., FIORE B. (2018), *Valutare l'istruzione. Dalla scuola all'università*, Carocci, Roma.
- ENQA (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance* (www.enqa.eu/index.php/home/ESG/; consultato il 15 dicembre 2017).
- GUNTER H. M. et al. (2016), *New Public Management and the Reform of Education. European Lessons for Policy and Practice*, Routledge, London.
- MARRA M. (2017), *Valutare la valutazione. Adempimenti, ambiguità e apprendimenti nella PA italiana*, il Mulino, Bologna.
- MARTINI A., SISTI M. (2009), *Valutare il successo delle politiche pubbliche*, il Mulino, Bologna.
- NEAVE G. (2012), *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-Engineering Higher Education in Western Europe*, Palgrave Macmillan, New York.
- REEZIGT G. J., CREAMERS B. P. M. (2005), *A Comprehensive Framework for Effective School Improvement, School Effectiveness and School Improvement*, in "International Journal of Research, Policy and Practice", 4, pp. 407-24.
- SCHILDKAMP K. et al. (2012), *The Use of School Self – Evaluation Results in Netherlands and Flanders*, in "British Educational Research Journal", 1, pp. 125-52.
- STAME N. (2016), *Valutazione pluralista*, FrancoAngeli, Milano.
- TURRI M. (2012), *Linee di evoluzione della valutazione nei sistemi universitari europei*, in "Liuc Papers", 259, Serie Economia aziendale, 67 (<http://www.biblio.liuc.it/liucpap/pdf/259.pdf>; consultato il 15 dicembre 2017).

L'università classificata Tra tassonomie parziali e riforme provvisorie*

di *Andrea Lombardinilo***

10.1

Tempo di valutazione, tempo di classifiche

Nell'attuale fase di riduzione delle risorse e di complessiva razionalizzazione del sistema, l'università italiana è chiamata a fare i conti con nuovi parametri di valutazione, finalizzati a legare i finanziamenti pubblici alla produttività, al merito, alla qualità, all'efficienza. I risultati del nuovo esercizio di valutazione della ricerca realizzato dall'ANVUR hanno infatti l'ambizione di disegnare una mappa precisa e affidabile della qualità della ricerca in Italia, ponendo in evidenza best practice e criticità di enti di ricerca e atenei (statali e non statali). Si tratta di risultati attesi da tempo, al fine di dare continuità al lavoro svolto dal Comitato di indirizzo per la valutazione della ricerca (CIVR) e di definire un sistema di finanziamento fondato sulla premialità (Moscati, 2012; Masia, Morcellini, 2008; Reale, 2008; Stefani, 2006).

Non a caso i risultati della valutazione della qualità della ricerca 2004-10 (che fa seguito alla valutazione triennale della ricerca 2001-03) sono stati accolti da un'eco mediatica molto ampia: sfruttando le ranking list elaborate dall'ANVUR, i media (soprattutto i giornali) hanno avuto buon gioco nel decretare promossi e bocciati, flop ed exploit della ricerca italiana, rimarcando il tradizionale divario strutturale tra Nord e Sud. Ma non è tutto, perché in tempo di iscrizioni all'università si assiste ad una vera e propria proliferazione delle classifiche sulla qualità dei nostri atenei. E non è forse un caso che nella stessa settimana in cui l'ANVUR ha dato alla luce il proprio rapporto, "la Repubblica" abbia mandato in edicola la propria guida dell'università, contenente le elaborazioni CENSIS sulla qualità accademica italiana.

La Grande guida dell'università 2013-14 disegna infatti una vera e propria mappa dell'eccellenza universitaria, in base a parametri legati alla produttività, alla didattica, alla ricerca.

* Questo capitolo è già stato pubblicato in "Comunicazionepuntodoc", 9, 2014, pp. 201-13. I contenuti dell'articolo originario non sono stati modificati. La numerazione dei paragrafi è stata parzialmente ridefinita per omogeneità editoriale.

** Ricercatore a tempo indeterminato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Studi di Chieti.

L'indagine CENSIS prende in consegna alcuni aspetti fondamentali della vita universitaria, tra cui i servizi per gli studenti, la qualità della didattica, i collegamenti e i trasporti, le opportunità di ricerca, le prospettive occupazionali. In tempi di mutamenti sociali accelerati e di prassi comunicative fluttuanti, la classificazione per ranking sembra dunque assurgere a mezzo più efficace non solo per suscitare l'interesse degli stakeholder, ma anche per fare breccia in un sistema informativo che richiede dati immediati e sintetici, tanto più efficaci quanto più declinati in chiave comparativa. Del resto, questa prassi tassonomica sembra obbedire alla tendenza internazionale a trasformare il confronto tra atenei in una competizione a tutto campo, tanto più serrata nella delicata fase riformistica che attraversa l'intero sistema, afflitto da un preoccupante deficit di risorse e di rappresentatività istituzionale (Regini, 2009; Perotti, 2008; Simone, 2000).

E che la tendenza alla classificazione sia ormai prassi consolidata lo dimostra la ciclicità con cui i ranking di merito appaiono alla vigilia delle immatricolazioni universitarie, confermando così l'efficacia mediale di una strategia di comunicazione sospesa tra marketing accademico e promozione pubblicitaria. L'importazione di modelli tassonomici in uso all'estero (si pensi alla classifica delle università mondiali realizzata dall'Università di Shanghai) rischia di apparire un fenomeno eminentemente mediatico, tale da travalicare l'effettiva capacità di individuare punte di eccellenza e best practice dei sistemi formativi: prassi comunicative finalizzate non solo ad attrarre studenti e investimenti, ma anche a conferire una parvenza di internazionalizzazione ai nostri atenei, molti dei quali gravati da problematiche contingenti che vanno ben oltre il mero aspetto promozionale. Le tassonomie universitarie in voga negli ultimi anni non tengono infatti conto né dell'iperfotografia normativa, né del deficit di risorse che annualmente grava sulle strutture universitarie, sottoposte a riforme mai definitive ed esposte pertanto a giudizi parziali e talvolta fuorvianti (Boldrini, Morcellini, 2005).

Il rischio concreto è che queste prassi valutative generino demarcazioni fin troppo nette tra vinti e vincitori, come richiesto tuttavia dall'opinione pubblica, dalla politica, dal sistema produttivo, dalla società civile, in nome dell'accountability e della premialità. Allo stesso tempo l'impressione è che tale fenomeno sia destinato ad autoalimentarsi anche grazie al processo di digitalizzazione delle conoscenze e alla necessità che l'università ha di riposizionarsi nei contesti sociali di riferimento: in presenza delle nuove ricadute interazionali che la rivoluzione comunicativa della rete genera anche nei sistemi formativi (si pensi all'e-learning, alle social community o ai servizi agli studenti erogati on-line), gli atenei sono chiamati a sostenere un processo di riconfigurazione funzionale divenuto indifferibile e reso cogente dalla necessità di fornire risposte concrete ai bisogni formativi delle nuove generazioni digitalizzate, alle prese con l'individuazione di scenari occupazionali più stabili e duraturi.

Ci si chiede pertanto se, nella stagione delle riforme permanenti e della riduzione costante delle risorse, la cultura della classificazione possa davvero consentire all'università di colmare il gap che la separa dalla società civile o dal mondo delle

professioni, correndo il rischio di ridurre a prassi classificatorie transeunti il processo di cambiamento in atto nei sistemi formativi in atto su scala internazionale. In attesa che le procedure di accreditamento dei corsi di studio entrino a regime, la tendenza consolidata degli atenei è comunque quella di adeguarsi ai cambiamenti comunicativi in corso, nonostante l'accelerazione dei mutamenti sociali e culturali in atto: «Le università, appesantite come sono dal senso della storia e del tempo lineare, mal si collocano e devono trovarsi a disagio in un mondo caratterizzato dall'episodicità e dalla frammentazione del tempo sociale e individuale» (Bauman, 2001, p. 164).

Tutto questo mentre si avverte l'urgenza di elaborare una riflessione attenta sulle conseguenze della postmodernità nell'ambito dei processi di apprendimento digitalizzati: in particolare sul futuro della “scienza come professione” (Weber, 2004 [1919]), sull’“organizzazione delle conoscenze” (Morin, 1999) e sulla “democratizzazione dell'università” (Habermas, 1967). Una riflessione divenuta ancor più indifferibile oggi, alla luce di uno scenario formativo dominato da universi simbolici cangianti e da categorie valoriali mutevoli. In primo piano rimangono i nodi lasciati insoluti dalle riforme permanenti cui è sottoposto il sistema universitario italiano da oltre un decennio, insufficienti ad affrontare la sfida del cambiamento imposta dalla globalizzazione delle competenze e dalla complessità digitale.

10.2

Tra formazione e ricerca: per una mappatura della qualità universitaria

In tempi di mutamenti socioculturali accelerati e di prassi comunicative sempre più liquide, in una fase caratterizzata dalla decurtazione costante delle risorse e dal rinnovamento complessivo del sistema, è dunque lecito chiedersi quale sia lo stato di salute dei nostri atenei, sia sul piano didattico che su quello scientifico, anche in riferimento al contesto internazionale. Se lo è chiesto, come accennato, “la Repubblica”, che ha commissionato al CENSIS un'attenta mappatura della qualità formativa e scientifica dei nostri atenei, con l'obiettivo di disporre di uno strumento di consultazione in grado di agevolare famiglie e studenti alle prese con la difficile scelta del corso di laurea e della sede giusta. Un'analisi agile e dettagliata, ma che, sul piano giornalistico, ha puntualmente prestato il fianco ai consueti confronti tra gli atenei, con tanto di promozioni e bocciature.

Del resto la titolazione dell'ampio servizio pubblicato dal giornale romano il 18 luglio 2013 è tutta giocata sulla metafora della competizione: sia nel richiamo in prima pagina (*Da Siena a Bologna la top ten degli atenei*), sia nel titolo del servizio portante (*Il podio delle università*, Magistà, 2013). Le classifiche di merito sono state stilate tenendo conto di quattro grandi indicatori: *a)* servizi (mensa e alloggio); *b)* borse di studio; *c)* strutture (aula e biblioteche); *d)* web e internazionalizzazione. Il ranking generale fa da apripista alle graduatorie riguardanti le singole aree disciplinari e l'offerta formativa, che in seguito alla soppressione

delle facoltà e alla riconfigurazione dipartimentale imposte dalla legge 30 dicembre 2010, n. 240, ha subito un sostanziale restyling.

La novità principale riguarda la valutazione degli atenei in base alla qualità della ricerca e dell'offerta formativa, e in particolare delle lauree di primo livello, organizzate nelle 15 aree disciplinari in cui sono state raggruppate le 47 classi di laurea istituite dal MIUR. La classifica delle attività di ricerca prende invece in considerazione le 14 aree disciplinari definite dal Consiglio universitario nazionale (CUN). Per quanto riguarda i giudizi di merito, il verdetto del CENSIS è netto: spetta a Siena la palma dell'ateneo migliore d'Italia, seguita da Bologna e Padova, che vanta standard molto elevati nei corsi di laurea a ciclo unico. Dalle posizioni di vertice latitano invece gli atenei del Sud (fatta eccezione per l'Università della Calabria), a conferma di un gap strutturale che storicamente si trascina ormai da decenni (Moscati, Vaira, 2008; Stefani, 2006).

I numeri evidenziano la supremazia di Bologna con ben 6 primati (più altri ottimi piazzamenti), seguita da Padova (che primeggia nelle lauree a ciclo unico con tre primi posti), Siena e Trento. Tra i risultati in apparenza sorprendenti si segnala il primato di Sassari nell'area Architettura, davanti ai Politecnici di Milano e Torino e allo IUAV di Venezia. A fronte dell'elevata qualità degli atenei del Nord (si pensi al primato di Pavia nella categoria grandi atenei o di Camerino nella categoria piccoli atenei), si registra il ritardo delle università del Sud, fatta eccezione per l'Università della Calabria, piazzatasi al secondo gradino del podio tra le grandi università.

E per quanto riguarda la qualità della ricerca? La stessa cesura geografica tra Nord e Sud la rileva anche il *Rapporto finale sulla valutazione della ricerca* realizzato dall'ANVUR, e presentato due giorni prima dell'uscita in edicola della *Grande guida* pubblicata da "la Repubblica". E che il connubio tra classifiche e informazione sia particolarmente stretto lo conferma la scelta del "Corriere della sera", che a sua volta ha mandato in edicola un estratto del rapporto (disponibile integralmente sul sito www.anvur.org). L'instant book, dal titolo *I voti all'università. La valutazione della qualità della ricerca in Italia*, mira a fotografare la qualità della ricerca svolta da atenei ed enti di ricerca e ad agevolare l'assegnazione delle risorse pubbliche in base al merito e all'efficienza delle singole strutture. Imponenti i numeri: 95 università, 21 enti di ricerca, 180.000 tra libri e articoli, 20 mesi di lavoro, centinaia di panelist e quasi 15.000 revisori, di cui un terzo stranieri.

Uno sforzo significativo, che consente di avere un quadro particolareggiato della qualità della ricerca italiana nelle 14 aree disciplinari individuate dal CUN, in base a una suddivisione dimensionale delle strutture universitarie e di ricerca, declinate a loro volta in mega, grandi e piccole. I prodotti della ricerca sono stati valutati sulla base di tre parametri: *a)* rilevanza; *b)* originalità/innovazione; *c)* internazionalizzazione. Anche in questo caso, la stampa ha avuto buon gioco nel decretare promossi e bocciati, obbedendo alla tentazione di trasformare la tendenza tassonomica in auge ormai da qualche anno in una competizione mediatica un po' fine a se stessa, poco incisiva sul piano delle ricadute a lunga gettata. Anche il "Corriere", come altri quo-

tidiani, ha scelto la strada del titolo a effetto: *Padova in testa, bene il Nord. Il voto del ministero agli atenei* (Caprara, 2013). Non mancano tuttavia i dati significativi. Se da un lato si conferma il primato del Nord sul Sud, dall'altro si rileva la supremazia delle strutture decentrate, attestando così un rapporto inversamente proporzionale tra qualità della ricerca e dimensione strutturale.

Per quanto riguarda le grandi strutture, Padova precede Milano "Bicocca", Verona, Bologna e Pavia. Nella classifica riguardante la produttività complessiva perdono posizioni, rispetto al primo esercizio di valutazione svolto dal CIVR (Reale, 2008), la "Statale di Milano" (decima) e la "Sapienza" di Roma (ventiduesima), preceduta da Modena, Chieti, Udine, Siena, Parma, Perugia e Salerno. Come detto, l'ANVUR ha preso in considerazione anche le grandi e le piccole Università. Per quanto riguarda le prime, in testa troviamo Trento, Bolzano, Ferrara, Milano "San Raffaele", Piemonte Orientale e Venezia "Ca' Foscari". Tra le piccole Università brillano Pisa "Sant'Anna", Pisa "Normale", Roma "LUISS", Trieste "Sissa" e Roma "Campus Biomedico". Sugli scudi, dunque, gli atenei collocati nei centri medio-piccoli, che possono evidentemente vantare un grado di efficienza e di qualità sovente maggiore rispetto ai mega- atenei siti nei capoluoghi.

Le classifiche riguardanti le aree disciplinari dicono tuttavia che Roma "Sapienza" è prima nelle Scienze matematiche e informatiche, Bologna nella Chimica, Milano "Statale" nelle Scienze agrarie e veterinarie, il "Politecnico" di Milano nell'Ingegneria industriale, lo IUAV di Venezia nell'Architettura, la "Bocconi" nelle Scienze economiche. Per quanto riguarda gli enti di ricerca, agli ottimi risultati del Laboratorio europeo di spettroscopia non lineare di Firenze (primo nelle Scienze fisiche) e dell'Istituto italiano di tecnologia (primo nella Biologia), fa da contrasto la defaillance del Consiglio nazionale delle ricerche, il più importante ente di ricerca pubblico italiano¹.

Come prevedibile, i voti dell'ANVUR hanno suscitato un ampio e acceso dibattito, soprattutto sulla carta stampata e sul web, con una fitta messe di commenti e di giudizi, di tono e natura diversi. Alle buone ragioni dei valutatori si sono contrapposte le critiche dei valutati, in particolare di coloro che hanno conseguito risultati deudenti². Non sono mancate le riflessioni di addetti ai lavori e operatori di settore (si

1. Questi risultati sono destinati a pesare non poco nei bilanci delle strutture valutate, soprattutto in considerazione della prospettiva di elevare al 20% la quota premiale del fondo di finanziamento ordinario in base a parametri qualitativi. Attualmente tale quota è ferma al 17%. Calcoli alla mano, il *plafond* disponibile dovrebbe ammontare a 1,2 miliardi di euro (il FFO 2013 è di 6,69 miliardi): una boccata d'ossigeno non solo per le strutture decentrate che possono vantare un elevato livello qualitativo, ma anche per quegli atenei (soprattutto del Mezzogiorno) che si attestano nelle posizioni di retroguardia nella classifica generale, ma che nel dettaglio delle valutazioni dipartimentali fanno registrare risultati incoraggianti.

2. Dal canto suo il presidente dell'ANVUR, Stefano Fantoni, invita a non confondere il lavoro dell'Agenzia con quello svolto da altri enti deputati a dare i voti alle università: «Prima di tutto, le graduatorie ANVUR non vanno confuse né confrontate con i ranking che periodicamente appaiono nei media. Mentre le prime sono state ottenute in base a rigorosi e trasparenti criteri, secondo quanto

pensi alle critiche di ROARS), a conferma della complessità interpretativa che questi risultati presentano, frutto di elaborazioni matematiche accurate ma non sempre di facile lettura. Anche in questo caso, i giornali hanno avuto buon gioco nel dare voce alle ragioni di vinti e vincitori, alle motivazioni dei fautori della valutazione e alle riserve di quanti non vedono in queste procedure la panacea ai mali dell'università. Riserve non propriamente infondate, se solo si pensa alla discrasia tra le classifiche pubblicate nell'instant book e i ranking d'area elaborati dai Gruppi di esperti della valutazione (GEV) e inseriti nel rapporto ANVUR, come lo stesso "Corriere della sera" ha dovuto evidenziare il 2 agosto.

Un solo esempio. Nel servizio del 17 luglio il "Corriere della sera" ha dato voce sia alla soddisfazione del ministro Carrozza («Con questo risultato entriamo in Europa e possiamo confrontarci alla pari. Ogni opera è migliorabile ma i nostri scienziati hanno dimostrato responsabilità»), sia allo scetticismo di Abravanel, che nel plaudere alla rigorosità del lavoro svolto dall'ANVUR e nell'invocare una pronta valutazione della qualità didattica degli atenei, puntualizza: «il rigore del metodo non è una garanzia sufficiente, perché gli algoritmi e i criteri utilizzati alla fine possono dimostrare ciò che si vuole: molte università italiane sono piene di parenti dei baroni selezionati da "commissioni indipendenti" con metodi obiettivi» (Abravanel, 2013).

Come che stiano le cose, il dialogo a distanza conferma la necessità di fare della valutazione una risorsa ineludibile per il nostro sistema universitario, fondamentale per rispondere alle sfide della complessità sociale, della crisi economica, del rinnovamento strutturale imposto dal mutamento dei processi produttivi e culturali. Sfide cruciali, che le prassi tassonomiche recepite da enti autorevoli rischiano comunque di non tenere nella debita considerazione, riducendo il confronto qualitativo delle strutture accademiche a competizioni in grado di destare un clamore momentaneo, ma destinato a stemperarsi nel tempo. Allo stesso modo, la cultura tassonomica rischia di scavare un solco profondo tra vincitori e vinti, caratterizzati ciascuno da situazioni sociogeografiche, condizioni economico-strutturali e peculiarità storico-culturali che variano da regione a regione, da città a città.

Di qui la necessità di ripensare più a fondo la cultura classificatoria che investe ormai da qualche anno le nostre università, chiamate a fare sistema, e non a ingaggiare inutili e sterili gare di merito, soprattutto in una fase di costante e preoccupante riduzione delle risorse³ (Catalano, Tomasi, 2010).

previsto dal decreto e dal bando, e si focalizzano sul confronto tra gli atenei e gli enti di ricerca nazionali, le seconde discendono da valutazioni fatte con le motivazioni più varie, quasi mai basate sulla sola ricerca e mai su un'analisi completa di tutti i settori scientifici» (Fantoni, 2013, p. 13).

3. E i segnali recenti non sono incoraggianti. Non è infatti piaciuta alla CRUI la decisione del Senato di stornare 250 milioni di euro dal *plafond* premiale dell'FFO, destinati a rimpinguare le pur esigue casse del Fondo per il merito (istituito dall'art. 4 della legge 240/2010), volto a finanziare un nuovo programma di borse di studio per studenti capaci e meritevoli. Una soluzione obbligata? Difficile dirlo. Certo è che l'università italiana continua a soffrire di una emergenza finanziaria che con-

IO.3

Conoscenza e complessità funzionale: le sfide della società informata

Nell'era della circolarità delle conoscenze e della interconnessione delle discipline, i sistemi di alta formazione sono chiamati ad affrontare alcune sfide divenute ineludibili, rese cogenti dai profondi mutamenti socioculturali, politici ed economici generati non solo dalla globalizzazione, ma anche dalla digitalizzazione delle interazioni sociali e dall'accelerazione comunicativa della rete (Colombo, 2013; Mazzoli, 2012; Valentini, 2012; Morcellini, Pizzaleo, 2002). Tra queste sfide vi sono l'internazionalizzazione, la valutazione, l'accreditamento, la trasparenza, l'inclusione, la sinergia con il mondo del lavoro: obiettivi ambiziosi ma necessari, da conseguire con il corso effettivo di tutti gli attori coinvolti nella filiera formativa, docenti e studenti in primis (Morcellini, Martino, 2005).

Tra i problemi più cogenti vi è lo scollamento con il mondo produttivo, con gli enti pubblici locali, con l'opinione pubblica e gli stakeholder nel loro complesso: in particolare con studenti e famiglie, che dinanzi al fenomeno della mancata spendibilità del titolo di studio, vanno interiorizzando la consapevolezza della rinunciabilità alla formazione universitaria, vista non più come *conditio sine qua non* per l'ingresso nel mondo del lavoro. Una consapevolezza che si misura nel calo delle immatricolazioni, nell'aumento della disoccupazione tra i giovani laureati e nell'incremento degli abbandoni e del fuoricorismo⁴: fenomeni che lo stillicidio riformistico non solo non contrasta, ma che può addirittura agevolare, se solo pensiamo alla scomparsa delle facoltà e alla riconfigurazione dipartimentale imposta dalla legge 240/2010 – legge “Gelmini” –, avvenuta sovente senza il rispetto dei necessari parametri di congruità scientifico-disciplinare (Coccimiglio, Valentini, 2013).

Ma il rischio tassonomico è dietro l'angolo, come conferma l'interesse dei giornali a volgere la valutazione in una competizione permanente tra strutture dalla tradizione, dalla vocazione scientifica e dalle possibilità economiche differenti: il timore è che anche il nuovo processo di autovalutazione, valutazione periodica e accreditamento (AVA) si trasformi in una disfida intestina, mirata all'affermazione individuale o a riconoscimenti pubblici transeunti. Le narrazioni possibili del cambiamento sembrano dipendere direttamente dalla capacità degli attori di costruire sce-

trasta con la congerie di classifiche e *ranking* di merito, che fino ad oggi non ha risolto un problema fondamentale: valorizzare le eccellenze scientifiche e didattiche che pure caratterizzano i nostri atenei, sospesi tra ansie tassonomiche e ipertrofie normative divenute oramai permanenti.

4. I dati dell'ultimo rapporto CNVSU (2010) palesano significative criticità in termini di “fuoricorismo” e abbandoni: ma se è vero che gli studenti fuori corso o ripetenti ammontano al 40,1% degli iscritti, è altrettanto vero che scendono (seppur di poco) le mancate iscrizioni al II anno di corso, passate dal 17,5% del 2007-08 al 16,7% del 2008-09. Si tratta di tendenze inserite in un contesto occupazionale in continua sofferenza, in cui il tasso di disoccupazione giovanile nella fascia d'età 15-24 anni sale al 38,4% (ISTAT, 2013). Per quanto riguarda il numero degli immatricolati, in un decennio esso ha subito un decremento del 17%, come denunciato dal CUN nella *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca*, del 30 gennaio 2013 (www.cun.it).

nari simbolici adeguati a interpretare i mutamenti sociali in divenire, caratterizzati da fluttuazioni identitarie e dissolvenze valoriali. Per questa ragione le competenze dei tecnocrati e degli esperti della valutazione non possono essere disgiunte da una riflessione sociopedagogica circostanziata, che da un lato analizzi il lungo cammino dell'università verso l'autonomia, e dall'altro si interroghi sulle ragioni che hanno portato il sistema a rispondere alla crisi con un'alluvione normativa senza soluzione di continuità. Gestire il cambiamento significa anzitutto leggerlo e interpretarlo, ancor prima di quantificarlo e declinarlo secondo paradigmi tassonomici che non agevolano la comprensione prospettica delle innovazioni di sistema necessarie per invertire il trend della crisi.

Sarà sufficiente questo nuovo anelito valutativo a determinare un nuovo corso per l'università, costretta a fare i conti con un preoccupante deficit di rappresentatività sociale e istituzionale? Difficile dirlo. Certo è che una maggiore responsabilizzazione degli atenei e una più attenta azione di controllo da parte del ministero costituirebbero due ulteriori fattori di garanzia per gli utenti, che la recente ristrutturazione dipartimentale non sta agevolando in termini di riconoscibilità dell'offerta formativa e di individuazione degli sbocchi professionali desiderati. Si riprenda a proposito la lezione formativa di Bauman: «L'elenco delle trasformazioni sociali, culturali e politiche che hanno prodotto la crisi è lungo. Le più decisive sono comunque quelle intimamente legate al rapido indebolimento delle basi/garanzie istituzionali ortodosse dell'autorevolezza delle università» (Bauman, 2001, p. 164). L'accreditamento dei corsi di studio e delle strutture dipartimentali si annuncia pertanto come una chance irripetibile per i nostri atenei, chiamati a fare della responsabilità e della razionalizzazione due capisaldi irrinunciabili del nuovo corso definito dal D.M. 30 gennaio 2013, n. 47⁵, che pur riducendo taluni spazi di autonomia, mira a incentivare la cultura della qualità e della premialità attraverso la definizione di più rigorosi requisiti necessari (Masia, Lombardinilo, 2012).

D'altro canto, l'autorevolezza degli atenei è sempre più legata alla capacità di leggere e interpretare gli universi simbolici di una società sottoposta all'azione comunicativa incrociata di mass media, stampa, radio e internet, tale da generare una volatilità esperienziale che non appare ancorabile a categorizzazioni stabili e durature. E se consideriamo che «i sistemi sociali si costituiscono unicamente attraverso la comunicazione» (Luhmann, 1975, p. 2), non sarà difficile comprendere la rilevanza euristica che l'idea di “autostrada dell'informazione” assume nell'analisi formativa di Bauman, consapevole delle difficoltà che gli atenei incontrano in questa difficile fase di riposizionamento funzionale.

Del resto, il carattere effimero dei “valori notizia”, in auge nell'era dell'informazione digitale, rischia di rendere vano lo sforzo di tutti quegli atenei che traggono dalle classifiche di turno dati ed elementi finalizzati a mettere in evidenza i buoni ri-

5. *Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica* (www.miur.it; consultato il 30 settembre 2013).

sultati conseguiti da questa struttura dipartimentale o da quella singola area disciplinare, nel tentativo di calamitare l'attenzione dell'opinione pubblica (spesso locale) sulle punte di eccellenza registrate in loco. Con la conseguenza di avere molti promossi, e nessun bocciato, come sovente accade nei commenti a caldo dei leader politici alla comparsa dei risultati elettorali (Ruggiero, 2011; Novelli, 2006).

Anche per questa ragione l'università vive una fase caratterizzata da una profonda crisi d'identità, e che investe da vicino la capacità di mettere a sistema le eccellenze e le best practice che caratterizzano una istituzione dalla storia millenaria, che stenta a reagire con prontezza alle trasformazioni radicali della società, dell'economia, della politica, della cultura (Martino, Lombardi, 2013). Si pensi alla fase di passaggio dall'università borghese all'università di massa, vissuta all'alba del Sessantotto da uno spettatore d'eccezione come Habermas, puntuale nel mettere in evidenza i tratti peculiari del movimento studentesco, destinato di lì a poco ad espandersi in Europa: «si tratta ogni volta, in poche parole, della funzione politica degli studenti, della riorganizzazione dell'insegnamento e della democratizzazione dell'Università» (Habermas, 1967, p. 100). Di qui la necessità di rendere le università indipendenti nella gestione dei fondi di ricerca, di creare le condizioni per una «comunicazione quanto più intensa e vasta possibile» e di formare gli studiosi anche attraverso una migliore «informazione sull'attività di ricerca».

Una ricetta ambiziosa, che prevedeva a sua volta l'abolizione del «principio della cattedra», richiamata molti anni prima da Max Weber con accenti «escatologici»: «E la profezia della cattedra produrrà soltanto sette fanatiche, mai però una genuina comunità» (Weber, 2004 [1919], p. 43). A poco meno di un secolo di distanza dalle riflessioni di Weber, l'intera classe docente è chiamata a ripensare i significati epistemici della propria missione formativa, sottoposta a una risemantizzazione funzionale e culturale inimmaginabile fino a un ventennio fa. Uno sforzo per il cambiamento che le riforme dell'ultimo quindicennio non hanno avuto la forza di imprimere, e che la cultura tassonomica in auge presso i media non è in grado di rappresentare.

Una sfida possibile, che l'università deve ingaggiare evitando di offrire il fianco sia a riformismi stagionali, sia a tassonomie modaiole, puntando sul connubio tra tradizione e innovazione, senza tuttavia perdere di vista il corso dei grandi mutamenti in atto su scala globale:

L'università deve nel contempo adattarsi ai bisogni della società contemporanea e realizzare la sua missione trans-secolare di conservazione, trasmissione, arricchimento di un patrimonio culturale senza il quale saremmo ridotti a macchine per produrre e per consumare (Morin, 1999, p. 85).

L'attuale sfida dell'autovalutazione, della valutazione periodica e dell'accreditamento (AVA), lanciata dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a tutti gli atenei italiani, risponde alla necessità cogente di restituire all'università il ruolo che le compete per vocazione: quello di volano culturale di una società in-

formazione, di interprete delle simbologie che determinano l'identità della vita quotidiana, di istituzione vocata alla costruzione e alla divulgazione della conoscenza, colta nelle sue multiformi interconnessioni. L'accreditamento come processo di responsabilizzazione non solo degli atenei, ma anche del ministero, che alla cultura della classificazione (così in voga sui giornali) vorrebbe sostituire una diversa cultura della qualità e dell'efficienza. Missione possibile, a condizione che si ristabilisca il giusto rapporto tra merito e premialità, da definire non a colpi di titoli di giornale, ma mediante valutazioni attente e rigorose, in grado di valorizzare le abilità e le competenze del capitale umano: la sola strada per contrastare un declino (di risorse e di valori) altrimenti inarrestabile.

Bibliografia

- ABRAVANEL R. (2013), *Misurare il merito*, in AA.VV., *I voti all'università*, "il Corriere della sera", Milano, pp. 33-7.
- ANVUR (2013), *Valutazione della qualità della ricerca (VQR 2004-10) – Rapporto finale*, www.anvur.org.
- BAUMAN Z. (2001), *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna.
- BOLDRINI M., MORCELLINI M. (a cura di) (2005), *Un'idea di università. Comunicazione universitaria e logica dei media*, FrancoAngeli, Milano.
- CAPRARO G. (2013), *Padova in testa, bene il Nord. Il voto del ministero agli atenei*, in "il Corriere della sera", 17 luglio.
- CATALANO G. (a cura di) (2009), *La contabilità economico-patrimoniale nelle Università. Aspetti metodologici e principi contabili*, il Mulino, Bologna.
- CATALANO G., TOMASI M. (a cura di) (2006), *Esperienze di contabilità economico-patrimoniale nelle Università*, Il Mulino, Bologna.
- CENSIS (2013), *La grande guida dell'università 2013-14*, Repubblica, Roma.
- CINQUE M. (2013), *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- CNVSU (2010), *Undicesimo Rapporto sullo stato del sistema universitario* (http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778; consultato il 15 settembre 2013).
- COCCIMIGLIO C., VALENTINI E. (2012), *I nuovi statuti e la riorganizzazione dipartimentale*, in "Universitas", 127, pp. 13-8.
- COLOMBO F. (2013), *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*, Bruno Mondadori, Milano.
- CUN (2013), *Dichiarazione del Consiglio universitario nazionale per l'università e la ricerca. Le emergenze del sistema* (<https://www.cun.it/provvedimenti/sessione/119/dichiarazione-dichiarazione-del-30-01-2013>; consultato il 15 settembre 2013).
- FANTONI S. (2013), *Una radiografia del sistema universitario*, in *I voti all'università. La valutazione della qualità della ricerca in Italia*, "il Corriere della sera", Milano.
- FASANELLA A., DECATALDO A., BENVENUTO G. (a cura di) (2012), *C'era una volta l'Università? Analisi longitudinale delle carriere degli studenti prima e dopo la 'grande Riforma'*, Bonanno editore, Roma-Catania.

- FASSARI L. (2004), *L'autonomia universitaria tra testi e contesti. Dinamiche di cambiamento dell'università*, FrancoAngeli, Milano.
- FINOCCHETTI C. (a cura di) (2008), *L'accreditamento dei corsi universitari*, in "Universitas Quaderni", 22.
- FINOCCHIETTI C., GIACOBAZZI D., PALLA P. G. (a cura di) (2010), *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore. Dieci anni del Processo di Bologna*, in "Universitas – Quaderni", 27.
- FREGONARA G. (2013), *Arrivano correzioni dai matematici sulle classifiche universitarie*, in "il Corriere della sera", 4 agosto.
- HABERMAS J. (1967), *Universitätstage 1967. Universität und Demokratie*, Walter de Gruyter & Co., Berlin (trad. it. *L'università nella democrazia*, De Donato, Bari 1968).
- ISTAT (2013), *Rapporto annuale 2013*, Roma
- LOMBARDINOLO A. (2012a), *La legge Gelmini due anni dopo*, in "Universitas", 127, pp. 6-12.
- ID. (2012b), *La lezione di Habermas per un'università che cambia*, in "In-formazione", 9, pp. 66-9.
- ID. (2012c), *Più merito, più qualità, più risorse?*, in "Universitas", 126, pp. 11-4.
- LUHMANN N. (1975), *Potere e complessità sociale*, il Saggiatore, Milano.
- MAGISTÀ A. (2013), *Il podio delle università*, in "la Repubblica", 18 luglio.
- MARTINO V., LOMBARDI R. (2013), *Heritage University. Memoria ed eredità culturale degli atenei*, in "Universitas", 129, pp. 39-42.
- MASIA A., LOMBARDINOLO A. (2012), *Università: la sfida dell'accreditamento*, in "Universitas", 125, pp. 41-8.
- MASIA A., MORCELLINI M. (a cura di) (2008), *L'università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano.
- MAZZOLI L. (2012), *Il patchwork mediale. Comunicazione e informazione fra media tradizionali e media digitali*, FrancoAngeli, Milano.
- MORCELLINI M., MARTINO V. (2005), *Contro il declino dell'università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- MORCELLINI M., PIZZALEO A. G. (a cura di) (2002), *Net sociology. Interazioni tra scienze sociali e Internet*, Guerini e Associati, Milano.
- MORIN E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- MOSCATI R. (2012), *L'università: riforme e modelli*, Carocci, Roma.
- MOSCATI R., VAIRA M. (2008), *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*, il Mulino, Bologna.
- NOVELLI E. (2006), *La turbopolitica. Sessant'anni di comunicazione e di scena pubblica in Italia: 1945-2005*, BUR, Milano.
- PEROTTI R. (2008), *L'università truccata*, Einaudi, Torino.
- REALE E. (a cura di) (2008), *La valutazione della ricerca pubblica. Un'analisi della valutazione triennale della ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- REGINI M. (a cura di) (2009), *Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa*, Donzelli, Roma.
- ROSSI P. (2010), *La valutazione della ricerca*, in "Analysis. Rivista di cultura e politica scientifica", 2, pp. 4-7.
- RUGGIERO C. (2011), *Il declino della videocrazia. TV e politica nell'Italia del Mediaevo*, Scriptaweb, Napoli.

- SIMONE R. (2000), *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari.
- STEFANI E. (2006), *Qualità per l'università*, FrancoAngeli, Milano.
- TROMBETTI A. L., STANCHI A. (2010), *L'università italiana e l'Europa*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- VALENTINI E. (2012), *Dalle gazzette all'ipad. Il giornalismo al tempo dei tablet*, Mondadori, Milano.
- ID. (2013), *Ritorno al passato? Il cortocircuito riforme/valutazione nel campo delle scienze umanistiche e politico-sociali*, in "Sociologia e ricerca sociale", 100, pp. 72-90.
- WEBER M. (2004), *La scienza come professione*, Einaudi, Torino (ed. or. 1919).



