

## **Prolusione del professor Gianfranco Rebora**

### **LA VALUTAZIONE NEI SISTEMI UNIVERSITARI**

#### **Una concezione strategica ed evolutiva per promuovere qualità, apprendimento e innovazione**

##### **1. A cosa servono le università?**

Le Università come centri di ricerca e insegnamento hanno saputo attraversare i secoli, rinnovandosi e diffondendosi in tutti i continenti. In questo l'esperienza europea si è proposta al mondo come modello da imitare e perfezionare.

Attualmente nel mondo sono censite 17.000 università in 184 paesi. Nella sola Europa, 4000 istituzioni universitarie annoverano 17 milioni di studenti e un milione e mezzo di addetti.

Gli ultimi 20 anni hanno visto una crescita continua e una sempre più forte proiezione internazionale. In Europa e in occidente circa la metà delle classi di età intorno ai venti anni si affacciano a un'esperienza di studi universitari.

Di conseguenza l'opinione pubblica è molto più attenta, ed è molto più critica verso i problemi di questo mondo. I *media* ne illuminano con i loro potenti riflettori soprattutto le disfunzioni, come è naturale perché sono le cattive notizie, non le buone, a godere di una spinta propulsiva privilegiata. Le classifiche delle università trovano largo spazio sulla stampa perché danno una risposta semplice e comprensibile alla crescente esigenza di conoscere e valutare.

Questo insieme di fattori e di spinte pone sotto pressione le università di tutto il mondo. Proprio il grande successo globale dell'istituzione università finisce per generare uno stato di inquietudine e di tensione, particolarmente visibile proprio in Europa, nei territori che ne sono stati la matrice originaria.

La tessitura di rapporti delle università con il mondo esterno, con i soggetti dell'economia e della società è molto più intensa che in passato, ma questo finisce anche per acuire e rilanciare le tensioni interne.

Non deve tuttavia né stupire, né preoccupare troppo il fatto che l'università si trovi al centro di contraddizioni, o addirittura divenga terreno o luogo elettivo del paradosso.

L'università è da sempre e per sua natura un terreno di incontro tra diversi ed anche di discussione e contraddizione. In una recente conferenza internazionale (EAIR, Innsbruck 2007) si è sostenuto che la capacità di sopravvivenza delle università rispetto alle varie minacce, dimostrata durante tutta la loro lunga storia, può essersi giovata delle molteplici tensioni che le animano, dei ricorrenti dilemmi, come quelli tra realismo e innovazione, tra insegnamento e ricerca, tra equità ed

eccellenza, tra unità e diversità, ecc., ecc. Tutto ciò attiverebbe al grado massimo la creatività delle loro popolazioni.

L'università continua ad essere una strana istituzione, che svolge funzioni molteplici ricollegabili a beni pubblici (indivisibili) e beni privati (appropriabili dagli individui), che fa riferimento a *stakeholder* multipli e che produce risultati non facili da misurare, e, per alcuni aspetti, quasi impossibili da misurare. Qualcuno la vede come un "cammello", con le due gobbe della didattica e della ricerca, che disegnano un profilo improbabile per chi si pone in un'ottica razionale, da economista (Wolf, 2007). Eppure questo funziona, nella storia e ancora oggi, attrae gli studenti e non solo loro; l'università resta uno degli ambienti più affascinanti della nostra società, nel quale molti vorrebbero avere un accesso e un ruolo, anche solo marginale e temporaneo.

Alla fine tutto ciò non è altro che manifestazione di quel pluralismo di valori che alimenta "due concetti di virtù" che sono in continua competizione tra loro (Rothblatt, 2006, v. Box 1).

### **Box 1 – Due concetti di virtù in concorrenza**

(Rothblatt, 2006)

Due concezioni della virtù sono in concorrenza, una determinata da un giudizio del merito su base competitiva, l'altra definita in modo più vago ma sostenuta sul piano emotivo da una più ampia visione di ciò che ha valore.

Il merito è coerente con la democrazia liberale, ma il valore è la provincia speciale della democrazia sociale. Nessuna delle distinte concezioni è facilmente collegabile a una parte politica o a un'ideologia. Esse sono il risultato di impulsi morali opposti che fanno parte delle società democratiche pluraliste che affrontano le tensioni della competizione locale e globale.

Le università non servono solo a spingere l'economia, come ricorda un documento della *League of European Research Universities* (LERU), di cui fa parte anche la Statale di Milano (v. Box 2).

### **Box 2 - What are universities for?**

(LERU, 2008)

È nostra opinione che una riflessione approssimativa circa i ruoli che le università possono svolgere nella società stia portando a richieste che esse non possono soddisfare, al contempo oscurandone i contributi più importanti e, con ciò, minandone il potenziale. È la totalità dell'impresa università che conta. Non si può semplicemente scorporare un elemento e dire che questo è quello che si vuole e quello per cui si è disposti a pagare. Sono soprattutto le università, con la loro varietà di interessi, a fornire le spiegazioni e i significati razionali di cui hanno bisogno le società. Esigere da esse che rispondano a priorità politiche a breve termine, specialmente in ambiti in cui è oscuro il rapporto tra causa ed effetto, incoraggia tentativi fallimentari di misurare prodotti intangibili con una metrica rigida; alla fine, conduce solo al disinganno.

Ma in questi tempi le università subiscono una deriva verso l'economia. Negli ultimi 15 anni in Europa si è affermata una retorica della riforma e trasformazione delle università largamente orientata da un discorso economico, segnato dalla priorità indiscussa per la capacità di competere nella *global knowledge economy*.

Siamo debitori verso Roberto Perotti per aver espresso con estrema semplicità e massimo candore la propensione di molti economisti a proporre ricette facili per problemi difficili come quelli dell'università in Italia: "ciò che serve all'università italiana è una cosa sola: un sistema di incentivi e disincentivi adeguati, per cui sia nell'interesse stesso degli individui cercare di fare buona ricerca e buona didattica, ed evitare comportamenti clientelari. Ma come far sì che gli individui, facendo il proprio interesse, attuino automaticamente comportamenti virtuosi? Basta applicare un principio molto semplice: 'le risorse seguano la qualità', sia (e questo è importante) a livello di individui che a livello di atenei" (Perotti, 2008, p 92).

"La cosa a dire il vero, è facilissima. D'una facilità, però, difficile", verrebbe da dire, con una citazione dal Faust.

Il libro di Perotti "L'università truccata" ha avuto notevole attenzione quando è stato pubblicato, soprattutto per aver documentato i tanti episodi di nepotismo e di scorretto comportamento che sono avvenuti e avvengono negli atenei italiani. La parte propositiva lascia poco spazio a dubbi: l'autore è convinto che "l'unico modo di avere qualche punta di eccellenza è di concentrare le risorse finanziarie e il capitale umano in poche istituzioni".

L'eccesso di fiducia negli incentivi rappresenta peraltro la pietra che ha fatto inciampare gli economisti più influenti a livello internazionale, anche nei campi dove la loro competenza è più consolidata, come è avvenuto per le teorie sulle *stock options* e le varie forme di retribuzione incentivante dei manager delle banche e delle grandi imprese. La crisi della finanza mondiale ha dato evidenza alle trappole inerenti una fiducia eccessiva verso i sistemi incentivanti; ed i limiti propri dei ragionamenti economici sulle convenienze degli attori di sistemi complessi dovrebbero valere a maggior ragione quando ci si addentra in settori connotati da scopi multipli e grande intensità di relazioni interpersonali.

La deriva verso l'economia colpisce l'università anche in altri paesi. Times Higher Education riferisce di un *report* al governo britannico, intitolato "The Future of Higher Education - Teaching and the Student Experience", che illustra il rischio per le università inglesi di perdere quel *personal touch* che costituisce una caratteristica centrale per la loro identità, reputazione e fondamentale scopo come istituzioni di insegnamento (Attwood, 2009). Così il rapporto riconosce che "Proximity of staff to students, teaching methods centred on the idea of learning as a partnership, and students receiving personal attention from staff are all qualities "intimately associated" with the reputation of the sector and the standard of teaching it provides.." C'è il rischio - dichiara un esperto - di non potersi più aspettare che il docente possa conoscere e chiamare per nome i propri studenti.

Anche nei paesi emergenti, come l'India, non manca una critica pungente al sistema di studio e di vita che connota quelle università che stanno scalando le classifiche mondiali come l'Indian Institute of Technology. Lo scrittore emergente Chetan Bhagat, che ha studiato all'IIT, mette in scena nel romanzo *Un misero 18* i mali di un mondo accademico ripiegato su sé stesso e dai ritmi folli, dove l'apprezzamento di una persona coincide con la valutazione che riceve. Uno dei protagonisti, lo studente Ryan così sintetizza in 5 punti i difetti di un sistema stupido:

"1. Sopprime il talento e l'individualità. 2. Ruba i migliori anni di vita alle menti più brillanti del paese. 3. Giudica tramite un sistema draconiano di medie che distrugge i rapporti personali. 4. Ai professori non importa niente degli studenti. 5. Gli studenti usciti dall'IIT non hanno dato alcun contributo al progresso della nazione".

Collegialità dei giudizi contro oggettività dei numeri, competenze disciplinari contro metodologie di valutazione, *personal touch* contro standardizzazione, ricerca contro didattica, scienze contro arti e materie umanistiche, valutazioni formali contro relazioni personali sono solo alcuni dei dilemmi presenti da sempre dentro l'università e nei suoi dintorni e che ora riaffiorano.

L'emergenza delle pratiche valutative non fa altro che portare in superficie e ad una maggiore evidenza questo tipo di dilemma.

Al servizio di quali padroni deve operare l'università? La valutazione, con i suoi contenuti tecnici e metodologici non è grado di dare risposte a questo interrogativo.

L'università moderna opera in relazione a un sistema complesso di *stakeholder* e non può avere un solo padrone, neppure come entità collettiva. Vi è quindi il rischio, o forse la necessità, del formarsi di tante *mission*, di orientamenti di fondo e di finalità diversificati, e alla fine anche staccati da una comune visione, da un'idea di università unificante (Neave, 2008).

Se di fronte a questa ormai inevitabile pluralità di orientamenti si ricerca nella valutazione un nuovo principio unificante, una regola di riferimento desiderata e ambita per difendersi dalla soggettività, si rischia di trovare una risposta solo tecnica, che sarà la base per una nuova omogeneità (Neave, 2008). Una omogeneità tuttavia appiattente e soffocante, la fine dell'università libera e creativa come la conosciamo in Europa.

A questa situazione si adattano le parole di Friedrich Nietzsche: "In un mondo puramente quantitativo, tutto sarebbe morto, rigido, immobile... Di qui la superstizione dei fisici... Sentono "sicurezza", ma dietro questa sicurezza sta l'acquietamento della paura: *vogliono la regola perché essa toglie al mondo il suo aspetto pauroso*" (*Frammenti postumi 1885-1887*).

Contro questa impostazione, proprio le scienze aziendali nelle loro espressioni più evolute di oltre Atlantico offrirebbero peraltro una sponda interessante per chi volesse utilizzarla (v. Box 3).

### Box 3 - Lezioni dalla crisi per i manager

(Webb, 2009, *Intervista a Richard Rumelt*)

Mc Kinsey Quarterly ha pubblicato una conversazione con lo studioso americano Richard Rumelt sulle lezioni che i manager possono trarre dalla crisi, nella quale la critica al modo in cui molti manager utilizzano le misure quantitative di performance aziendale suona a conferma dei fondamentali dell'economia aziendale (da sempre presenti nella nostra migliore dottrina che però non è nota all'estero). Rumelt afferma tra l'altro: "Il management competente guarda sempre più in profondità rispetto ai numeri, più in profondità rispetto alle misure correnti. Il management incompetente si focalizza appena su questi numeri, sul corpo dei conti, sugli utili trimestrali – oppure sulla crescita del PIL o sull'indice dei prezzi al consumo. E' così che abbiamo incontrato questi guai. Noi davvero dobbiamo pensare a riprogettare molte istituzioni e dottrine in materia di misurazioni. Questa lezione è fondamentale: voi non potete gestire guardando solo alla metrica dei risultati".

## 2. Prima di valutare... capire la qualità

La qualità è il concetto che oggi esprime meglio di altri l'attenzione del mondo esterno verso l'università. La sua fortuna si spiega anche con il fatto che si tratta di un termine elegante e molto evocativo, sufficientemente generale e ambiguo per contenere quella ampia gamma di significati e di esigenze che i diversi soggetti esprimono nei confronti dell'istituzione universitaria, delle sue attività e funzioni, dei suoi risultati.

L'evoluzione del contesto istituzionale e di governance non consente più all'università di dare per scontata la propria virtù.

Sappiamo che nell'esperienza secolare dell'università europea un discorso sulla qualità è restato largamente implicito. Se si attribuisce alla qualità il significato di qualcosa di eccezionale, o di eccellenza, ci si riferisce al valore centrale, al cuore stesso dell'educazione superiore (Neave, 2006).

Oggi la qualità universitaria non è più un'evidenza, rappresenta però un valore sul conto del quale esistono idee e approcci differenti, sia all'interno che all'esterno del mondo accademico (Westerheijden, Stensaker, Jaao Rosa, 2007).

Sono diffuse diverse sue possibili interpretazioni. Gli studi più approfonditi raggruppano le varie accezioni in cinque distinti significati (Harvey and Green, 1993, Stensaker, 2007): qualità come qualcosa di eccezionale, come perfezione, come *fitness for purpose*, come *value for money* e come trasformazione.

E' pertanto opportuno che la discussione su modi e metodi della valutazione segua e non preceda la definizione di ciò che deve essere valutato. Invece l'approccio prevalente è indotto dalla presunzione veicolata dall'ideologia del *new public management* che enfatizza l'esigenza della misurazione al punto di determinare a volte il metodo prima ancora di avere chiaro lo scopo (Harvey-Newton, 2007).

Forse solo la grande letteratura riesce a cogliere il concetto di qualità nella sua essenza. In prima istanza è a questa che dobbiamo affidarci se vogliamo risalire alle origini e alle radici di questo fenomeno, prima di applicarlo alle questioni di nostro interesse. La qualità di una cosa corrisponde alla sua natura essenziale: non si tratta di una definizione, di una sintesi dello scopo, di un tentativo di misurarla attraverso standard e procedure. Si tratta del nucleo che costituisce il cuore essenziale del concetto. E' il fulcro, il perno intorno a cui ruota un processo di comprensione dialettica.

Consideriamo anche il dialogo tra Agathe e Ulrich quando discettano su bene e male in *L'uomo senza qualità* (v. Box 4).

**Box 4 - Robert Musil, *L'uomo senza qualità*,**

(Ed. it. Einaudi, Torino, 1962: Parte 3, 12 Dialoghi sacri. Alterne vicende, p. 731)

“Tu sai –ella disse,- che io sono stata educata in un istituto molto pio; me ne è derivato un gusto della presa in giro che diventa addirittura irresistibile appena qualcuno parla di ideali religiosi. Ulrich: l'attitudine al bene, la quale in qualche modo è pur presente in noi, corrode subito le pareti se la si rinchiude in una forma fissa, e attraverso quella fessura si butta al male! I sentimenti non sopportano di essere legati, certi sentimenti soprattutto. Io sono sicuro che le vostre buone suore credevano fermamente a quel che vi predicavano: ma guai se la fede è vecchia di un'ora! Questo è il fatto. Agathe capì che la fede di quelle monache che le avevano tolto il gusto della fede era soltanto una riserva in scatola. Marinata bensì nella propria natura perché non si perdesse nessuna delle qualità della fede, ma tuttavia non fresca...”.

Non c'è quindi solo il fatto che l'essenza della qualità non vuole essere costretta e soffre la forzatura degli standard. Si pone anche l'esigenza del rinnovamento continuo, la vera qualità non è ripetitiva, forse è addirittura irripetibile. Al proposito, Pirsig (1981 e 1992) ha coniato l'espressione di *qualità dinamica*, distinguendola dalla qualità statica.

L'esperienza millenaria dei processi educativi e di formazione conferma che le punte alte dell'apprendimento provengono dall'aspetto irripetibile, unico e nuovo, che caratterizza un momento didattico.

C'è ne dà un'evidenza l'episodio di vita universitaria di cui fu protagonista Maria Montessori, ora riproposto da un film televisivo: si vede la giovanissima studentessa di medicina eseguire con mano ferma un'autopsia, davanti agli occhi impressionati degli altri studenti e dello stesso docente nell'ambiente maschilista dell'università di fine Ottocento.

La qualità sfugge ai tentativi di imprigionarla in indicatori chiari e netti, quelli che possono fare colpo “in società”. La vera qualità sta stretta nelle gabbie che cercano di circoscriverla per scopi pratici e strumentali, per quanto ragionevoli siano.

### 3. Qualità dinamica e qualità statica

Il concetto di qualità dinamica proposto da Pirsig (1981, 1992) si inserisce in una visione evolutiva della realtà, che riguarda i diversi livelli dell'organico, del biologico, del sociale e dell'intellettuale e il percorso di ascesa lungo questa scala. La qualità è il valore assunto dalle manifestazioni presenti a ciascun livello e si configura in due componenti, statica e dinamica: la prima si consolida in schemi fissi e può essere definita e concettualizzata, la seconda è la scintilla che innesca il cambiamento evolutivo e non può essere né definita né prevista: “è la punta di diamante preintellettuale della realtà, è la sorgente di tutte le cose, assolutamente semplice e sempre nuova” (p. 152). In questo senso Pirsig riprende la frase di Whitehead : “l'umanità è spinta a progredire da vaghe impressioni di cose troppo oscure per il linguaggio che essa possiede”.

Per l'evoluzione della realtà, dei diversi organismi e della vita stessa, è necessaria una tensione tra le due forze. “i due tipi di qualità hanno bisogno uno dell'altro per esistere” (p. 159) (...) senza la qualità dinamica l'organismo non può crescere e senza la qualità statica non può durare. Sono necessarie entrambe” (p. 191).

E' la qualità dinamica che genera cambiamento e innovazione, in tutti i campi. Ma essa ha un prezzo, l'instabilità: “ogni situazione dinamica è esposta all'attrito, alla corruzione” (p.379); “il fatto è che un cambiamento non manifesta il suo carattere evolutivo nel momento in cui avviene...” (p. 282). Quello di avere contemporaneamente i due tipi di qualità, statica e dinamica, rappresenta quindi un problema irrisolto, forse irrisolvibile, ma che occorre comunque avere presente, considerare con attenzione.

E' una concezione della qualità che si presta molto bene ad un'applicazione nel contesto universitario.

Nella didattica la qualità statica esprime ciò che normalmente ci si aspetta dai diversi momenti formativi, come l'esecuzione di un programma chiaro, completo, rispondente al contesto. La qualità statica è anche realizzata dalla conformità a uno schema precostituito che garantisce continuità di apprendimento e progressione dell'insegnamento. Il rispetto di regole e la ripetizione di contenuti collaudati dall'esperienza è fonte di forza stabilizzatrice e di permanenza nel tempo dei sistemi didattici.

L'evoluzione e il cambiamento culturale sono legati invece alla capacità di stimolare l'uscita da schemi cognitivi acquisiti.

La qualità dinamica è legata alla unicità della prestazione didattica, quale può essere offerta dai docenti più brillanti nei loro momenti migliori E' un processo dinamico, anche interno alla normalità, l'elemento decisivo che spinge la conoscenza sempre più avanti, qualcosa che opera sempre come una sorpresa, qualcosa che trascende la normalità del quotidiano e produce la scintilla che innesca coinvolgimento emotivo e facilita l'apprendimento.

Il ricordo di un docente come Claudio Dematté (v. Box 5), che ha aperto in Italia frontiere nuove per la *managerial education* è il miglior esempio di questo.

#### Box 5 - Esistono ancora i maestri?

(Piantoni, in E&M, n. 6 2007)

“Vederlo in aula era uno spettacolo. Durante i corsi per dirigenti non enunciava l'argomento da trattare ma li interrogava tutti chiedendo loro: “Quale è il tuo principale problema?” E costruiva il suo intervento sulla base delle risposte che otteneva. L'ho visto discutere lo stesso caso per una quindicina di volte. Prendevo appunti, sempre diversi da quelli precedenti. Ingenuamente, un giorno gli chiesi: “Ma qual è la soluzione ideale?” E lui ridendo: “La prossima”. Ricercava costantemente un rapporto creativo con l'aula. “Se vai in aula per tenere una lezione ed esci come sei entrato, hai sbagliato la lezione e hai tradito gli alunni”. E soggiungeva: “Anche in impresa vale la stessa cosa. Quando partecipi ad una riunione, se esci con la stessa idea con cui sei entrato per te la riunione è stata nulla, non ha avuto luogo”.

La qualità dinamica appare frutto di versatilità e capacità di connessione da parte dei docenti quando sono capaci di trasmettere non solo aspetti strettamente tecnici, ma padronanza dei concetti e tensione verso la conoscenza (Pirsig, 1981 e 1992).

Pertanto i due tipi della qualità hanno bisogno l'uno dell'altro per esistere e una tensione tra le due forze è necessaria per offrire un apprendimento che sia anche crescita della persona. La qualità dinamica emerge dagli schemi statici senza negarli, ma “mettendoli a dormire” cioè padroneggiandoli così bene che essi diventano una parte inconscia delle diverse prestazioni didattiche. Il loro rispetto è così abituale che non ci si pensa più (Pirsig, 1992). Nell'apparente monotonia dei rituali statici della didattica si scopre a volte la libertà dell'interazione dinamica e creativa, come quando si fa strada una visione dell'apprendimento non come qualcosa che accade agli studenti, ma come un risultato che essi stessi determinano e fanno accadere. Apprendere in modo attivo si ricollega al cambiamento e quindi il suo esito non è mai qualcosa che si può prevedere e programmare con certezza. La stessa motivazione dello studente diventa così centrale come vitale e attiva componente dell'apprendimento e non soltanto come sua pre-condizione (Nixon, 1997). La qualità dell'istruzione superiore in questa chiave sfugge ad ogni logica di conformità a regole e standard, ma si lega ad aspetti come lo stimolo della responsabilità per l'apprendimento, il dialogo, lo sviluppo della capacità attraverso l'applicazione, la *partnership*, la proiezione verso più estese ricadute sociali, l'assimilazione di un abito mentale favorevole (Nixon, 1997). Un insieme di caratteri quindi che rimandano alla capacità di rinnovamento continuo, ad un rapporto creativo basato sull'iniziativa e sulla fiducia e sfuggono a riferimenti come quelli della qualità statica.

#### **4. Un approccio strategico alla valutazione**

I riferimenti precedenti alla letteratura umanistica non costituiscono un tentativo di sfuggire alla necessità di soluzioni operative di valutazione della qualità, inserite nella governance universitaria e orientate all'interazione con un contesto esterno che implica anche un pluralismo di interessi, scopi e valori. Questi richiami aiutano a capire che la qualità si presenta con diversi volti che riflettono gli scopi multipli dei soggetti attivi nei processi di insegnamento, di apprendimento e di ricerca. Essa non si esprime necessariamente come rispondenza ad obiettivi predefiniti, ma sviluppa un nucleo essenziale che deve essere interpretato e letto in una prospettiva dinamica, di trasformazione.

L'istituzione universitaria ha a che fare con la creazione di conoscenza e con l'apprendimento degli studenti, due funzioni che investono tutta la complessità del mondo e della persona, che evocano dilemmi fondamentali della vita sociale noti dall'antichità, che sono incomprensibili e ingovernabili con la sola applicazione di una logica di conformità, tanto meno se interpretata in chiave meccanica e strumentale.

Il punto focale per realizzare una positiva trasformazione delle università, orientata dal concetto di qualità, consiste nel migliorare il modo in cui gli studenti imparano e il modo in cui i ricercatori elaborano nuove conoscenze (Harvey, 2008).

Questo modo di concepire la qualità non sfugge allora né al confronto esterno, né al potenziale pluralismo e conflitto di valori, né alla responsabilità autonoma dell'istituzione universitaria.

L'università non è condannata a divenire una navicella in balia delle correnti della pubblica opinione, o delle onde dei mercati di istruzione e ricerca; può esprimere una sintesi che si pone su un piano superiore se valorizza e rilancia nel nuovo contesto la propria tradizione di autonomia e creatività intellettuale.

La valutazione e la stessa QA possono giocare un ruolo importante per le università in una prospettiva di trasformazione/ evoluzione. Non basta però un approccio solo tecnico e

metodologico: ciò che serve, è una teoria strategica della valutazione che ne contestualizzi la valenza come leva di un processo di cambiamento organizzativo.

Una teoria di questo tipo considera e collega tra loro le determinanti dei comportamenti degli attori, le relazioni di potere/influenza, le culture professionali. Inoltre colloca questi aspetti nella dimensione tempo, considera le dinamiche temporali.

Seguendo questo approccio dobbiamo prendere atto quantomeno che i sistemi di controllo e valutazione di attività complesse e professionali come quelle universitarie nel nostro paese:

- sono nella loro fase di iniziale introduzione,
- si applicano a contesti dove esistono forti divergenze, se non conflitti, di fini e valori e dove l'assetto di potere è frammentato,
- influenzano organizzazioni che non possono quindi contare su una cultura organizzativa e di gestione condivisa.

Di conseguenza, questi stessi sistemi devono scontare un naturale *trade off* tra le istanze di responsabilità, affidabilità, garanzia, responsabilità, da un lato, e le attese di miglioramento, apprendimento, creatività, dall'altra; semplificando, in queste condizioni esiste un *trade off* tra qualità statica e dinamica.

Bisogna quindi scegliere; difficilmente gli stessi sistemi, le incentivazioni ad esempio, possono produrre un compromesso accettabile, soddisfacente tra le due forme di qualità.

Se vogliamo inserire la valutazione in un ragionamento strategico ciò che serve è un approccio "duale"; occorre un duplice ordine di interventi, rivolti da una parte a garantire una *piattaforma di qualità statica*, con regole e meccanismi operativi di controllo, e dall'altra a lasciare aperti e promuovere spazi per la qualità dinamica. I sistemi di QA attivati da agenzie esterne alle università si configurano così come piattaforme di garanzia della qualità statica che possono eliminare o almeno contenere le performance negative, inferiori al livello considerato accettabile. Questo vale se sono attivati da agenzie esterne dotate di risorse e poteri congruenti e se sono implementati con rigore. L'impatto di queste piattaforme sarà però più forte e rilevante nelle fasi iniziali della loro attivazione. La promozione della qualità nei sistemi più evoluti e nelle fasi non iniziali di azione di piattaforme di qualità statica richiede un mix di misure e interventi collocati a diversi livelli, ispirati da un pensiero strategico da parte degli organi di governo delle diverse strutture, non ripetitivi ma rinnovati creativamente nel tempo.

Sappiamo che oggi alle università italiane non mancano elementi e momenti significativi di qualità dinamica; ma questi coesistono spesso, più di quanto avviene in altri paesi, con rilevanti problemi di qualità statica. Le nostre università sono imperniate sui docenti, non sulle strutture; vi sono molte regole, il più delle volte obsolete e quasi sempre ampiamente ignorate, ma non vi sono veri e propri sistemi di gestione. Molti docenti sono creativi, impegnati anche disordinatamente, perché motivati dalle condizioni intrinseche al compito e anche dalla libertà di azione molto ampia che il contesto genera, consente, tollera. Dato che questo poggia sul volontarismo o sull'iniziativa individuale e di piccoli gruppi tale tipo di qualità dinamica è molto intermittente, casualmente distribuita, non rappresenta una realtà sulla quale si possa contare nel medio periodo. Tuttavia esiste e rappresenta un rilevante potenziale che mantiene vitali una parte importante delle strutture didattiche e di ricerca.

L'idea proposta è quindi quella di alcune misure essenziali di presidio, controllo e garanzia della qualità statica.

Costruendo sulla piattaforma offerta da queste misure, si possono curare condizioni che favoriscano la qualità dinamica.

## **5. Una piattaforma di garanzia della qualità statica**

Per le ragioni esposte la costruzione di una piattaforma di garanzia della qualità statica rappresenta una necessità fondamentale in Italia. Il management universitario ha il compito di garantirla con



regole e meccanismi operativi di controllo che si possono stabilire in modo distinto per didattica e ricerca.

#### **a) La didattica**

E' possibile ricondurre a una serie di standard di base ciò che normalmente ci aspettiamo dai diversi momenti didattici:

- piani di studio "sensati" e validati da verifiche sugli sbocchi professionali (con applicazione delle direttive fondamentali del *Bologna Process*)
- un buon pacchetto di servizi, strutture e risorse professionali
- la presenza continuativa dei professori ufficiali secondo programmi e orari pubblicati
- lo sviluppo di un programma didattico chiaro e inserito nel contesto formativo specifico
- la presentazione di un *syllabus* all'inizio dei corsi
- la puntuale distribuzione di materiale didattico durante i corsi anche attraverso le tecnologie.

Anche il superamento di una soglia di accettabilità, in termini di gradimento o qualità percepita da parte degli studenti, può essere compreso in questo primo ordine di requisiti da accertare.

Gli elementi fondamentali di qualità statica della didattica possono essere compresi in una rappresentazione d'insieme, un *tableau de bord* che offre un quadro di controllo utile al management universitario.

#### **b) La ricerca**

Per quanto riguarda la ricerca, la documentazione sulle attività e i prodotti realizzati rappresenta la componente fondamentale di una piattaforma di qualità statica. Strutture e singoli ricercatori devono essere tenuti a rendere conto pubblicamente dei risultati di ricerca ottenuti. A questo fine gli sviluppi delle tecniche bibliometriche sono certamente utili.

In paesi come l'Italia si registra una carenza di strumenti che comporta gravi squilibri, come la presenza di una fascia ampia di titolari di cattedra universitaria totalmente "inattivi" nel profilo della ricerca; una fascia che nelle condizioni attuali non è nemmeno possibile quantificare con esattezza ma che si può stimare in quasi un terzo del totale dei presenti. Rilevazioni del tipo del VTR, attuata dal Civr solo per il periodo 2001-2003, consentono quantomeno una mappatura completa delle strutture di ricerca secondo criteri di produttività; hanno però il difetto di collocarsi a metà strada tra l'aspetto statico e quello dinamico; con queste si punta infatti a riconoscere il livello di eccellenza della produzione delle diverse strutture, esponendosi così ai difetti della *peer review* nel riconoscere e stimolare l'innovazione, mentre si rinuncia a quantificare e mappare la produzione scientifica nel suo insieme.

Provvedimenti successivi (del 2009) hanno riguardato l'istituzione di una anagrafe delle ricerche che documenti la produzione di ogni docente e ricercatore; un sistema che la legge collega anche all'esclusione degli "inattivi" da benefici economici e dalle commissioni di concorso ma che appare comunque ancora lontano dalla realizzazione operativa. Sicuramente, la definizione di una piattaforma nazionale, che obblighi tutte le università e tutti i docenti ad adeguarsi in tal senso, è necessaria.

Un sistema di documentazione sui prodotti di ricerca che risponda pienamente all'esigenza di garanzia della qualità statica dovrebbe imperniarsi sui seguenti criteri:

- completezza della rilevazione
- classificazione dei diversi prodotti flessibile in relazione alle caratteristiche dei diversi settori disciplinari
- attribuzione di valore alle diverse classi di prodotto condivisa da parte delle comunità scientifiche
- estensione delle basi di dati di riferimento nelle aree (disciplinari, linguistiche) e nelle tipologie di prodotti (libri e capitoli di libri rispetto a riviste) sinora poco coperte.

E' chiaro che la costruzione di un sistema complessivo che sviluppi pienamente questo insieme di caratteristiche richiede un rilevante impegno e investimento a livello nazionale e anche internazionale.

L'iniziativa di società scientifiche rappresentative dei vari settori disciplinari è preziosa e necessaria per conferire validità e riconoscimento diffuso alle soluzioni adottate e anche per definire le opportune modalità di utilizzo dei dati bibliometrici a fini valutativi.

Un esempio significativo è quello delle proposte configurate per la sociologia da Baldissera (v. Box 6) nel volume che presenta gli interventi a un dibattito sull'argomento organizzato dall'associazione scientifica dei sociologi italiani.

### **Box 6 - Valutazione del prodotto scientifico**

(Baldissera, 2009)

A scopi di valutazione della produzione scientifica sembra opportuno distinguere (...):

a) La **prima fase** riguarda il grado di ampiezza, continuità e coerenza della produzione scientifica di un candidato, tenendo conto dei criteri sopra indicati: pubblicazione su riviste accreditate (prevalentemente, anche se non esclusivamente disciplinari), monografie non destinate alla didattica o alla divulgazione, ecc.

b) la **seconda fase** riguarda l'accertamento del grado di riconoscimento che questa produzione ha ricevuto dalla comunità scientifica, ovvero della sua risonanza culturale. L'operazione può essere compiuta mettendo a punto un insieme di indicatori riguardanti la frequenza di citazioni e riferimenti contenuti in database come *Social Science Citation Index*, *Sociological Abstract*, *Google Scholar* ed altri eventuali, anche riguardanti altre discipline (per via dell'osmosi esistente tra le scienze sociali).

Fino a prova contraria, ritengo che questo accertamento permetta di stabilire il grado di riconoscimento e di visibilità (nazionale ed internazionale) della produzione scientifica di uno studioso. Non consente invece di valutare la qualità della stessa, se non in misura indiretta e approssimata.

Queste due fasi possono essere considerate componenti della ipotizzata piattaforma di verifica della qualità statica. Baldissera ne configura poi una terza, più importante, di formulazione di un giudizio sulla qualità dei prodotti della ricerca sottoposti alla valutazione. Questa consiste in un momento di vera valutazione, più approfondito, che richiede strumenti diversi ed è più difficile da generalizzare con regole uniformi anche a livello di specifiche discipline.

I contenuti e gli argomenti fondamentali di questa piattaforma si prestano quindi ad una definizione a livello nazionale, con regole che ne rendano cogente l'applicazione nei diversi contesti. Può trattarsi di un aspetto non più necessario nei sistemi evoluti, dove le strutture di ricerca hanno acquisito la capacità di autoregolarsi, ma sicuramente utile nell'attuale contesto italiano, per rimuovere tutte le note distorsioni che recano grave danno alla funzionalità complessiva.

## **6. Promuovere e valutare la qualità dinamica**

Questa, per definizione, non si ottiene con regole predefinite o con l'imposizione di standard. Necessariamente ci si deve limitare a introdurre stimoli per l'iniziativa e l'autonomia delle persone. Il concetto essenziale consiste nel considerare l'università un mondo vitale, dove le persone hanno l'opportunità di trasformarsi attraverso l'apprendimento: la valutazione può accompagnare questi processi dinamici stimolando una riflessione orientata al futuro.

E' possibile promuovere l'eccellenza dell'università attraverso misure *soft*, implicanti consenso, esempio, coinvolgimento.

Di grande importanza, tuttavia è che i sistemi pensati per la qualità statica non assumano un ruolo troppo pronunciato, tale da soffocare quelle motivazioni e spinte che generano la qualità dinamica. Le pratiche valutative che si vanno propagando e diffondendo nel mondo si impennano sugli aspetti tecnici e metodologici a scapito del ragionamento strategico. Di conseguenza è in atto un progressivo restringimento dello spettro di significati e di valori attribuiti alla funzione didattica e al lavoro scientifico.

Questa preoccupazione è ampiamente condivisa dallo stesso ambiente professionale dei valutatori ed è stata posta al centro del quarto European Quality Assurance Forum tenutosi a Copenhagen nel novembre 2009 con il titolo “*Creativity and Diversity - Challenges for quality assurance beyond 2010*”.

Esiste consapevolezza del rischio che la qualità statica prevalga sulla qualità dinamica e la soffochi; e che quindi un appiattimento e un’omologazione di sistemi e strutture universitarie siano indotti da modalità di valutazione concepite in modo troppo restrittivo.

L’esigenza di riprogettare i sistemi di valutazione nell’ottica anche degli obiettivi della creatività, dell’innovazione, della diversità è ormai matura.

Occorre evitare che regole, standard, classificazioni, che hanno una ragion d’essere essenzialmente difensiva, di tutela e garanzia, occupino uno spazio o assumano un ruolo eccessivo. Al di sopra di questa piattaforma di standard, definita in modo equilibrato e ragionevole, ma chiaro e fortemente presidiato, servono forme diverse di valutazione, orientate dal concetto dinamico della qualità.

Questo ragionamento ha implicazioni importanti, sia per le politiche di sistema, sia per le strategie degli atenei.

Al livello delle politiche universitarie, degli stati nazionali ed anche degli organismi di coordinamento sovranazionali, si pone l’istanza fondamentale di garantire e sostenere il pluralismo della ricerca.

Il pluralismo ha tante dimensioni: significa valorizzare centri e strutture differenziati e diversificati; significa bilanciare spazi e risorse disponibili per aree disciplinari distinte e diversamente dotate di peso politico ed economico; significa contenere il ruolo giocato da varie forme di “*mainstream*”, se non di “pensiero unico” nei vari settori della ricerca; significa anche tutelare e promuovere sia l’iniziativa e la capacità dei singoli ricercatori, sia la formazione di reti e gruppi in trasversale rispetto alle appartenenze “primarie” di ciascuno.

Vale anche per la ricerca la riflessione di Isaiah Berlin sul pluralismo (v. Box 7).

### **Box 7 - Pluralismo come diversità di fini e valori**

(Berlin, 1990)

Parlerei piuttosto di pluralismo – cioè di una concezione per la quale sono molti e differenti i fini cui gli uomini possono aspirare restando pienamente razionali, pienamente uomini, capaci di comprendersi tra loro, di solidarizzare tra loro, di attingere luce l’uno dall’altro ... (...) Questi conflitti di valori fanno parte dell’essenza di ciò che sono i valori e di ciò che siamo noi stessi. (...) In una società in cui i medesimi fini sono universalmente accettati, i problemi sono soltanto problemi di mezzi, tutti risolvibili con metodi tecnologici. Questa è una società in cui la vita interiore dell’uomo, l’immaginazione morale, spirituale ed estetica sono ridotte al silenzio.

Si tratta quindi di un aspetto di massima criticità. Osterloh e Frey (2008), due studiosi svizzeri, hanno documentato il rischio di conformismo scientifico indotto dalla generalizzazione di pratiche di *peer review*, che favoriscono il formarsi di “imperi della ricerca”, abitati da estese popolazioni di “burocrati scientifici”.

L'idea guida, che sta sempre più prendendo piede, in Europa e anche in Italia, di concentrare il finanziamento della ricerca verso pochi "centri di eccellenza" dovrebbe allora trovare bilanciamento in altre due linee di azione:

- un'allocazione dei fondi di ricerca che favorisca il pluralismo, attraverso sistemi competitivi di finanziamento che non privilegino i grandi centri ma considerino le qualità dei progetti presentati anche da piccoli gruppi di ricercatori; i necessari meccanismi competitivi per l'assegnazione dei fondi dovrebbero quindi avere come riferimento i singoli professori, o i piccoli gruppi di ricercatori, più che dipartimenti o centri; è il criterio sinora in vigore per il PRIN italiano e anche per le procedure dell'European Research Council, ma non per i sistemi nazionali come il RAE e i suoi imitatori; non solo in Italia, peraltro, le differenze di qualità scientifica tra diversi ricercatori sono maggiori all'interno di Facoltà e Dipartimenti di quanto lo siano tra gli appartenenti a diverse strutture (Osterloh e Frey, 2008). Per garantire il pluralismo e la ricerca innovativa è essenziale stimolare l'autonomia e la creatività delle piccole unità di ricerca, riservando una quota importante dei finanziamenti a sistemi competitivi accessibili per questi soggetti;

- una promozione del pluralismo anche delle agenzie che valutano e finanziano i progetti di ricerca; per alimentare una varietà di idee di ricerca occorre evitare gli oposti estremi della concentrazione di enormi risorse nell'ambito di pochi enti erogatori e della frammentazione in troppi centri di finanziamento. La concentrazione genera circuiti privilegiati che alimentano forme di conservatorismo scientifico; ma neanche la frammentazione favorisce un sano pluralismo. In Europa agiscono agenzie nazionali che vorrebbero avere tutte una massa critica ma danno luogo in pratica a un eccesso di concentrazione nei rispettivi paesi e ad una frammentazione eccessiva sulla scala continentale: qui l'istituzione del nuovo ERC aggiunge un altro frammento senza modificare la situazione (Larédo, 2008). In pratica la ricerca "eterodossa" è meglio promossa negli Stati Uniti dove 4-5 agenzie, che si coordinano tra loro, finiscono per orientare un buon 30% delle risorse in linee di ricerca fuori dalle *mainstreams* (Larédo, 2008).

Le politiche di sistema possono però promuovere pluralismo e linee di ricerca eterodosse anche in maniera più indiretta, curando le *condizioni di ingresso di nuovi ricercatori nel sistema*. Questo aspetto merita particolare attenzione in paesi come l'Italia, dove la maggior parte dei ricercatori hanno un rapporto di lavoro pubblico, soggetto a regole generali che toccano soprattutto le modalità di primo inserimento. Ancora Osterloh e Frey (2008) osservano come la pretesa di orientare i ricercatori attraverso incentivi ai risultati sia spesso fallace e generi comportamenti opportunistici. Al contrario proprio le caratteristiche di forte ambiguità e novità, proprie dei compiti dei ricercatori, sconsigliano le forme di controllo troppo spinte su processi ed output. Si tratta invece di rivivificare la tradizione delle organizzazioni professionali e di gestire quindi con grande rigore le fasi di selezione e prima socializzazione dei giovani ricercatori (Ouchi, 1977; Mintzberg, 1984).

Nel caso italiano è in atto una sorta di deriva storica che riguarda proprio il primo inserimento nella carriera accademica, segnatamente l'ingresso nella posizione iniziale di ruolo, quella di ricercatore. Le nuove norme (del 2008) che prevedono il sorteggio di due commissari dei concorsi per posti di ricercatore banditi a livello locale (il terzo è il membro interno nominato dall'Università sede del concorso) contrastano solo debolmente l'inerzia che favorisce scelte troppo condizionate dall'arbitrio dei docenti locali senza un adeguato contrappeso di responsabilizzazione. Una proposta semplice è stata da me formulata in occasione di un incontro Aspen (v. Box 8).

### **Box 8 - Garantire una quota di ricercatori scelti a livello nazionale**

(Rebora, 2009)

La proposta consiste nel garantire una quota (almeno il 30%) dei nuovi posti gestita totalmente al di fuori dell'università interessata, con processi selettivi nazionali affidati a *referee* scelti in base a *curricula* scientifici (con partecipazione internazionale a garanzia).

La selezione esterna avverrebbe ogni anno; ogni università dovrebbe affidare a questo meccanismo 1/3 (o altra proporzione da definire) dei posti da ricercatore messi a concorso.

Questo sistema mantiene la responsabilità alle sedi, che sono in grado meglio di tutti di valutare da vicino i potenziali candidati, sperimentandoli anche sul campo, per la scelta della maggioranza dei candidati. Il rischio di eccessivo localismo (quale di fatto si è realizzato sino ad oggi) è superato con la quota di reclutamento nazionale. Qui si offre uno spazio competitivo reale per i giovani più validi e che hanno già un minimo di produzione scientifica, eventualmente anche con esperienze all'estero, e che non trovano spazio nelle scelte fatte dalle sedi. Tale soluzione offre maggiori possibilità di inserimento agli *outsiders* che non l'attuale soluzione di una commissione dell'università che bandisce il posto, con un membro interno e due sorteggiati. Per questi vincitori di concorso l'assegnazione a sede specifica potrebbe essere incentivata, ponendo una parte dell'onere a carico del fondo nazionale.

In sostanza una politica lungimirante del personale non si impernia su un criterio univoco, ma garantisce un adeguato *mix* di criteri, quale può derivare solo dalla previsione di una pluralità di canali. Questo può valere sia per l'inserimento iniziale che per le progressioni, ma la selezione iniziale rigorosa è il vero fondamento di comunità accademiche degne di questo nome. In una fase di transizione come l'attuale, nella quale occorre segnare una discontinuità rispetto almeno al recente passato, è opportuno lasciare in questa materia uno spazio di responsabilità distinto e verificabile per i decisori locali (dipartimenti e facoltà) e per i momenti di aggregazione nazionale (i settori scientifico-disciplinari).

Ancora sul piano delle politiche di sistema, una tensione alla qualità dinamica può essere indotta anche dal considerare la cosiddetta *terza missione*, ossia la *diffusione della ricerca e quindi la comunicazione della conoscenza nella società*, nelle varie forme possibili come consulenza, ricerca-intervento, scrittura di articoli su quotidiani e riviste non scientifiche, partecipazione alla vita sociale, assunzione di ruoli di responsabilità pubblica connessi alle competenze scientifiche, ecc.; sono tutte attività che possono avere particolare rilievo per gli studiosi delle scienze sociali e che è quindi opportuno considerare nella valutazione disciplinare, sia pure in uno spazio distinto (Cerroni, 2009).

Al concetto della *terza missione* si collega anche la questione dell'impatto della ricerca sulla o nella società. Si tratta di un tema significativamente affrontato negli ultimi anni, con riferimento agli studi di management.

La necessità di combinare rigore scientifico e rilevanza pratica è emersa come una fondamentale istanza per il futuro delle discipline manageriali. Ciò sembra tuttavia comportare qualcosa di più di riconoscere uno spazio alla terza missione nel momento in cui si valutano i meriti di docenti e ricercatori. Pettigrew, al proposito, ha posto il problema della co-produzione della ricerca attraverso una collaborazione strutturata tra accademici da un lato, manager, professionisti e consulenti aziendali, dall'altro (v. Box 9).

### **Box 9 – Andare a letto con il diavolo?**

(Pettigrew, 2009)

Come può la ricerca sui temi del management essere al tempo stesso di alta qualità scientifica e di vera utilità per chi opera nelle aziende?

(...) l'ipotesi chiave riguarda la co-produzione della ricerca da parte di studiosi e operatori aziendali. (...)

L'ipotesi è che un impegno comune sin dall'inizio e continuativo accresca la probabilità di impatto. (...)

La co-produzione dipende dalle relazioni. Non potete realizzarla se non oltrepasstate i confini dell'università e incontrate persone, vi impegnate con loro, parlate con loro e sviluppate buone relazioni personali (...) Se lavorate come una squadra, allora ne utilizzate il valore nel momento in cui viene generato, senza dover aspettare che si materializzi (...) Tutto questo può apparire agli occhi di alcuni accademici molto prossimo alla consulenza e non "pura" ricerca ma "andare a letto

con il diavolo” (...) Ma può non esserlo. Gli accademici possono dare forma e stile al lavoro in modo da corrispondere agli interessi di tutte le parti in gioco senza compromettere l'importante valore dell'indipendenza dei ricercatori. E' perfettamente possibile per gli studiosi gestire la dualità di un alto coinvolgimento con gli operatori e di un'alta indipendenza dagli stessi utilizzatori. Nel sostenere un doppio carico della ricerca è importante che noi manteniamo la capacità di essere sfidanti e iconoclasti. La mia personale esperienza di lavoro con le persone nelle aziende è che queste sono ragionevolmente interessate ad idee e concetti ed accettano di essere sfidati con idee importanti su argomenti importanti.

Avere impatto, in chiave dinamica, significa esercitare influenza sollevando “i temi giusti al tempo giusto”: è un contenuto di originalità che consente di incidere nella realtà, proponendolo in modo adeguato. Ma, ancora, si tratta di mettere in discussione forme di incentivazione, che si rivelano sbagliate, perché premiano soltanto la qualità statica (v. Box 10).

### **Box 10 – Oltre i prodotti scientifici**

(Pettigrew, 2009)

E' raro trovare persone che aspirano a produrre lavoro della più alta qualità scientifica e che allo stesso tempo risolvono problemi pratici. Il nostro scopo dovrebbe essere quello di incoraggiare le persone a proporsi questo.

Ciò richiederà un cambiamento culturale che sposterà il focus delle persone da pubblicare un output, scrivendo articoli e libri che per me sono un prodotto intermedio – verso il bene finale che consiste nell'averne un impatto scientifico e pratico insieme. Molti sistemi di incentivazione nell'accademia hanno focalizzato restrittivamente le persone sul prodotto intermedio.

In questa logica, quindi, trova conferma l'idea che libri e articoli rappresentano un aspetto statico della qualità, un necessario momento intermedio rispetto all'impatto sulla realtà, che costituisce l'elemento dinamico, scientifico e pratico al tempo stesso.

In questo senso, impatto non significa solo “disseminazione”, o diffusione della conoscenza, non equivale a scrivere articoli leggibili e comprensibili per una sfera ampia di pubblico.

La valutazione della ricerca, almeno nel caso delle scienze sociali, dovrebbe quindi fare un sostanziale passo avanti per abbracciare questa dimensione dell'impatto sociale e culturale, in senso dinamico. Soprattutto, occorre avere più chiari i limiti e le distorsioni legati a un eccessivo ancoraggio dei sistemi di incentivazione che regolano le carriere dei ricercatori ai soli conteggi relativi alle pubblicazioni. Questi sistemi possono giocare un ruolo di spinta e stimolo, soprattutto per rimuovere pratiche opportunistiche che si sono diffuse per inerzia; ma nel lungo periodo rischiano di determinare un'involuzione delle discipline che richiedono un rapporto di reciproca fertilizzazione con le pratiche professionali.

L'European Quality Assurance Forum del 2009 ha compiuto, come già anticipato, uno sforzo importante di riflessione su come riorientare i sistemi di QA in senso favorevole a creatività e innovazione. La relazione di base di Bjorn Steensaker (2009), in particolare ha lanciato al riguardo una serie di proposte che possono apparire provocatorie (v. Box 11).

### **Box 11 – Sei proposte fuori dagli schemi per la QA**

(Steensaker, 2009)

- Perché non attivare diversi gruppi di *peer review* che agiscano in contemporanea? Questo può stimolare la discussione e dimostrare la varietà di prospettive presenti nelle università.
- Perché non condurre la valutazione da parte di una commissione esterna (ad esempio di un dipartimento) prima, e non dopo, della autovalutazione da parte degli interni, invertendo

quindi la normale sequenza? L'autovalutazione il più delle volte è un documento che contiene la visione del mondo esistente e che non viene mai sfidata.

- Perché non organizzare una procedura congiunta per valutare insieme didattica e ricerca ? In modo da investigare in modo più appropriato le condizioni di una "formazione basata sulla ricerca".
- Perché non affidare agli studenti, in tutto o in parte, il sistema istituzionale di QA? Se lo scarso impegno degli studenti è segno del loro macato coinvolgimento.
- Perché non introdurre un sistema di *peer review* reciproco tra discipline (esperti di una ne valutano un'altra) ? Rispondendo quindi al bisogno di trasversalità e intersciplinarietà.
- Perché non utilizzare come *benchmark* di riferimento istituzioni di tipo diverso, anziché simili? Focalizzandosi più su spostamenti di paradigma che su miglioramenti di *performance*.

Sono tutte modalità che si prestano ad evitare che la metodologia diventi più importante dello scopo stesso della valutazione, uscendo dal Metodo Generale che si starebbe affermando: l'ordine ripetitivo delle sue componenti (tipi di agenti e valutatori, autovalutazione, peer review, rapporto pubblicato) può essere sconvolto in vario modo, generando maggiori stimoli per l'innovazione.

Tra le diverse suggestioni evocate, merita in particolare raccogliere quella inerente la messa in questione del dogma ormai quasi indiscusso che presiede a sistemi di valutazione del tutto distinti e separati per le due sfere della didattica e della ricerca. Sembra legittimo invece chiedersi quale sia la convenienza di questo approccio e se lo stesso non sia in contrasto con la diffusa e radicata idea accademica di unità tra ricerca e didattica. Vogliamo davvero che nella nuova società della conoscenza europea l'antico concetto di unità tra la ricerca e didattica nell'istituzione universitaria non rimanga solo un mito o un luogo comune (Felt, 2004)? Anche alle scelte in materia di valutazione è affidata la risposta a questa domanda (v. anche Minelli, Rebori, Turri, Huisman 2006).

Ma una visione e teoria strategica della valutazione non ha rilievo solo a livello di sistema; è altrettanto e ancor più importante per il governo della singola università.

E' fondamentale che le università smettano di considerare i sistemi QA come sistemi di controllo indipendenti, per usarli come uno strumento di governo. L'importanza della connessione dei sistemi qualità con le scelte strategiche delle singole università è continuamente affermata nell'ambiente dei valutatori (Stensaker, 2009; Williams, 2009) ma ancora poco recepita dagli organi di governo e gestione degli atenei.

Il concetto della proprietà dei sistemi qualità da parte degli accademici è ora sostenuto anche da Peter Williams, Presidente fino al 2009 della ENQA, l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (v. Box 12).

#### **Box 12 - I professori come proprietari della qualità**

(Williams, 2009)

[Esiste] "un bisogno molto forte di incoraggiare la proprietà della qualità da parte della comunità accademica, da parte dei professori. La proprietà della comunità accademica è molto importante, perché porta con sé responsabilità e doveri che solo questa comunità può sostenere. La qualità e gli standard non possono essere gestiti dai manager, perché quando si accetta che questo avvenga, inevitabilmente si cede a una volontà collusiva da parte della comunità accademica di lasciare le proprie responsabilità, che dovrebbero essere inalienabili.

Si tratta di un concetto, se mi si permette, sul quale ho insistito in più occasioni a partire dal convegno della CRUI del 2003 sulla valutazione (v. Box 13)

#### **Box 13 – Il diritto di proprietà sulla valutazione**

(Rebora, 2003)

Il fatto che la valutazione sia prevista dalle regole generali del sistema universitario non comporta che le singole università si limitino a subirla. Per ciascun ateneo dovrebbe invece essere importante riuscire ad esercitare in modo attivo un diritto di proprietà sui sistemi di valutazione funzionanti al suo interno (...)

Ogni università dovrebbe sentire l'esigenza di dare valore allo sviluppo di una capacità interna di auto-valutazione e di governo e assicurazione della qualità, in modo da saper elaborare e determinare i necessari strumenti, sulla misura delle proprie caratteristiche e delle proprie specifiche finalità.

Si apre così la questione della proprietà dei sistemi di valutazione adottati. Essere proprietari significa non limitarsi a subirli come vincoli esterni ed evitare così di subire un effetto di "colonizzazione" non desiderato da parte delle impostazioni stabilite altrove.

La valutazione, quando seriamente adottata ed auto-diretta dagli organi di governo di un ateneo, può contribuire al sostegno di un approccio dinamico alla qualità. Si inserisce pienamente in una logica di miglioramento e non di sanzione, che non solo accetta, ma promuove, il confronto con revisori e con agenzie specializzate nelle diverse forme di valutazione esterna. Ma si tratta di un rapporto che adotta il metodo del dialogo tra l'istituzione ed un gruppo esterno di verifica, di *peer* che operano come amici critici nell'ambito di un rapporto paritario che è teso a stimolare la crescita della capacità di leadership ai vari livelli. Un metodo che contrasta quindi radicalmente con la pratica comune nell'audit esterno, di verifica routinaria che implica il coinvolgimento in giochi delle parti e in scambi artificiali imperniati sulla difesa delle rispettive posizioni (Harvey, Newton, 2004).

La vera valutazione considera un progetto, l'interazione tra obiettivi e risorse innervata da una strategia, opera una verifica in chiave di realismo; è in base a questo lavoro che può offrire agli attori indicazioni per orientare e correggere l'azione nella direzione desiderata. Non può essere mera statistica descrittiva, ma si pone come vera ricerca sociale.

In una prospettiva di cambiamento, si pongono anche problematiche di ordine individuale, che riguardano i professionisti dell'università, come docenti, ricercatori, tecnici, amministrativi.

La distinzione tra qualità statica e dinamica, infatti, inevitabilmente coinvolge il livello individuale, perché la natura vitale, esperienziale, relazionale della seconda non può prescindere dalla dimensione personale.

Così, la concezione del professionalismo universitario si apre ed estende ad un nuovo equilibrio di ruolo che comprende un più ampio portafoglio di *skills*, che affianca alle competenze tecniche e scientifiche le dimensioni delle relazioni interpersonali, del rispondere alle esigenze di una griglia allargata di interlocutori più sofisticati ed evoluti, del curare la dimensione organizzativa e operativa dei servizi offerti.

Il cambiamento dell'università postula così una coerente evoluzione anche al livello dei comportamenti professionali, non può reggere nella separatezza di domini e di ruoli propria del mondo accademico tradizionale, o nel meccanicismo e nella frammentazione del nuovo iperspecialismo scientifico.

## Riferimenti bibliografici

Attwood R. (2009) *The personal touch*, Times Higher Education, 7 may



- Baldissera A. ( a cura, 2009), *La valutazione della ricerca nelle scienze sociali*, Bonanno Editore, Roma
- Baldissera A. (2009), *Distinguere il grano dal loglio? Conteggi di citazioni e valutazioni paritarie della qualità scientifica*, in Baldissera A. ( a cura, 2009), pp. 15-50
- Berlin I. (1990), *The Crooked Timber of Humanity. Chapter in the History of Ideas*, (trad. It. *Il legno storto dell'umanità*, Adelphi, Milano, 1994)
- Bhagat C. (2004), *Five Point Someone* (ed. it.: *Un misero 18*, Edizioni e/o, Roma, 2008)
- Cerroni A. (2009), *Valutare la scienza sociale nell'epoca della società della conoscenza*, in Baldissera A. ( a cura, 2009), pp. 51 -70
- Felt, U. (2004) *University Autonomy in Europe: Shifting Paradigms in University Research*. In *University Autonomy: Shifting Paradigms in University Research. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 15 September 2003* (Bologna, Bononia University Press, 2004)
- Harvey, L. , Newton, J., (2004), *Transforming quality evaluation*, *Quality in Higher Education*, 10(2), pp. 149-65.
- Harvey L., Newton J. (2007), *Transforming quality evaluation: moving on*, in Westerheijden D.F., Stensaker B. Joao Rosa M. (Editors), *Quality assurance in higher education*, Springer, Dordrecht, 2007
- Laredo (2008), *Peer reviewing. What difference do organisations make?*, Paper presented at EGOS Workshop *Peer review reviewed: the international career of a quality-control-instrument and new challenges*, Berlin, 24-25 April, Social Science Research Center Berlin (WZB).
- Minelli E., Rebora G., Turri M., Huisman J. (2006), *The impact of research and teaching evaluation in universities: comparing an Italian and a Dutch case*, "Quality in higher education", pp. 109-124
- Mintzberg H. (1983), *Structure in five. Designing Effective Organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Neave G. (2006), *The Crows' Nest and the Thwart*, Centre of Higher Education Policy Studies, University of Twente
- Neave G. (2008), *The Changing 'Vision Thing': Academia and the Changing Mission of Higher Education*, Paper presented at University of Milano Bicocca, nov. 17
- Perotti R. (2009), *L'università truccata*, Einaudi, Torino
- Piantoni G. (2007), *Esistono ancora i maestri?*, "Economia & Management", n. 6
- Pirsig R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, New York, William Morrow (trad. it., Adelphi, 1981)
- Pirsig R.M. (1991). *Lila. An Inquiry into Morals* , New York, Bantam (trad. it., Adelphi, 1992)
- OSTERLOH M. e B. S. FREY (2008), *Creativity and conformity: alternatives to the present peer review system*, Pettigrew A. (2009), 'Scholarly impact' and the co-production hypothesis, "Global Focus", vol.2, n. 2
- Rebora G. (2003), *La valutazione degli atenei: alla ricerca della qualità*, "Azienda pubblica" vol. XVI, 5-6, pp. 411-437.
- Rebora G. (2008), *Ricerca senza qualità? Il caso delle scienze aziendali e del management*, "Studi organizzativi", Vol. X, (1), p. 25-47.
- Rebora G. (2009), Intervento alla Conferenza di ASPEN Institute Italia , *La riforma dell'università: come vincere la sfida?*, Roma, 15 aprile
- Rebora G. (2009a), *La valutazione della ricerca nell'area del management e dell'economia aziendale*, in Baldissera A. (a cura, 2009)
- Rothblatt S. (2007), *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and worth in the cross-Atlantic democracies, 1800-2006*, Oxford University Press, Symposium Books, Oxford
- Stensaker B. (2009), *Innovation, Learning and Quality Assurance. Mission Impossible?*, Keynote Speech, European Quality Assurance Forum, Copenhagen
- Webb A. P. (2009), *Management lessons from the financial crisis: A conversation with Lowell Bryan and Richard Rumelt*, "McKinsey Quarterly", June

Westerheijden D.F., Stensaker B. Joao Rosa M. (Editors), *Quality assurance in higher education*, Springer, Dordrecht, 2007

Williams P. (2009), *External quality assurance in the EHEA: the role of institutional and programme oriented approaches*, Austrian Agency for Quality Assurance, *Trends of Quality Assurance and Quality Management in Higher Education Systems*, Wien