

La nuova stagione dell'Università italiana e della sua valutazione

di Elsa M. Bruni

Nella realtà sociale, culturale ed economica di oggi, l'istruzione superiore è collegata strettamente alle domande che coinvolgono le pratiche educative, le competenze e il loro trasferimento in diverse aree, il sistema di valutazione e il sistema universitario in particolare. E quest'ultimo costituisce certamente il nucleo del problema, considerando che ingloba le ambivalenze, le trasformazioni e le nuove definizioni di educazione scientifica e richiede una buona organizzazione interna ed un'attenzione alle richieste sociali legate all'educazione e all'innovazione.

In today's social, cultural and economic reality, higher education is closely connected with questions involving educational practices, expertise and its transference to different areas, the assessment system and the university system in particular. The latter system is, indeed, the core of the problem, considering that it encompasses the ambivalences, transformations and new definitions of scientific education and needs good inner organization and attention to social demands for education and innovation.

1. La riforma dell'Università: il coro dei Professori e i decreti dei Ministri

Negli ultimi quindici anni l'Università italiana si è trovata al centro di un vero e proprio moto riformatore, divenuto con senno di poi una rivoluzione che ha toccato gli Atenei in ogni aspetto, da quelli didattici a quelli gestionali, sino a riguardare i diversificati livelli della sua organizzazione interna, l'identità, il ruolo e il reclutamento dei professori, percorsi formativi e sistema di valutazione. In generale e come conseguenza, l'Università si è venuta a trovare al centro di un conflitto di interpretazioni sul ruolo che oggi deve ricoprire, un conflitto generato indubbiamente da una molteplicità di fattori e favorito dalla caoticità che vige sui disegni riformatori dell'istruzione superiore ma che in generale risulta il sigillo dell'intera società odierna, sempre più presa dalla difficoltà di affermare con responsabilità la sua azione "educante" nei confronti dei suoi cittadini tutti, dell'infanzia, del futuro dei giovani studenti e della vita reale degli adulti.

Nonostante, quindi, i diversi e numerosi passaggi legislativi, nonostante i provvedimenti normativi e gli interventi spesso affannosi verso una razionalizzazione del sistema universitario e in risposta all'esigenza di riformare qualificando gli ordinamenti didattici, si alza sovrana la sensazione percepita, soprattutto dall'interno degli Atenei e soprattutto dai suoi professori, di una politica "matrigna", impegnata a reperire e applicare norme e modalità punitive nei confronti dell'Università. Occorre partire da alcune riflessioni e indicare due prospettive di osservazione della questione.

La prima prospettiva muove dalle considerazioni di chi agisce dall'interno e ancor più da chi abita i territori della scienza della formazione. Da questa angolazione si ha la netta sensazione di uno scollamento tra il piano della ricerca scientifica e il piano delle decisioni politiche sull'istruzione superiore. Ci si chiede quale sia il perché della così evidente difficoltà di incontro e dialogo tra il piano della ricerca e il piano della politica quando si è chiamati a decidere sulle sorti dell'Università. Perché sono ascoltati così di rado coloro che dall'interno osservano e studiano le problematiche della formazione, le pratiche didattiche, le sfere della progettualità pedagogica, che analizzano i bagagli cognitivi e si impegnano, consci della progressiva demotivazione degli studenti universitari e dei preoccupanti dati circa la loro condizione futura¹, nella realizzazione dal basso di percorsi innovativi rispondenti ai bisogni reali di investimenti formativi stabili. Costoro, i professori universitari, operano tuttavia, e non possono fare diversamente, negli spazi propri della ricerca e

1. Sulle condizioni dei giovani e degli adulti e sulle loro formazione universitaria e sulle problematiche socio-culturali, psicologiche e occupazionali, si vedano in particolare: G. Allulli (a cura di), *L'università per un sistema formativo integrato: fondamenti, connessioni, esperienze, prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 2001; M. La Rosa, G. Gosetti (a cura di), *Giovani, lavoro e società: valori e orientamenti tra continuità e discontinuità: secondo rapporto sulla popolazione giovanile nella provincia di Bologna*, Franco Angeli, Milano 2005; A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice (a cura di), *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano 2007; C.R. Alfonsi, P. Dilorenzo, *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio, e mondo del lavoro in Italia: Un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*, Fondazione CRUI, Roma 2012.

dell'aula. E da questi spazi assorbono ed esperiscono il disagio di riuscire a "fare poco" e, dal canto loro, si sforzano di resistere all'inclinazione di semplificare la complessità e l'unicità della propria professione docente riducendola ad applicazione manualistica di regole generali (a scapito della magistralità e del rapporto formativo con lo studente) e di resistere alla tentazione di darsi a una sorta di vittimismo sentendosi esclusi dal processo riformatore (subito dalle, a loro scisse, sfere ministeriali) e costretti a svolgere compiti sempre più faticosi e tradizionalmente estranei all'immagine e alla originaria funzione del docente accademico.

La seconda prospettiva è quella della politica che ha animato la nuova stagione delle riforme. Dal 1997, con l'emanazione delle leggi Bassanini 59 e 127, l'aspirazione principale è stata di adeguare il sistema universitario italiano a quello degli altri Paesi europei. L'esigenza di ridurre gli anni di studio, la volontà di una più sicura professionalizzazione dell'alta formazione, la constatazione della scarsa spendibilità della laurea sul mercato del lavoro, la limitata mobilità internazionale dei nostri studenti divennero elementi di criticità che spinsero nello specifico a ridisegnare i percorsi formativi (D.M. 509/99 e successiva correzione con D.M. 270/04) e più in generale a dare luogo a una riforma organica che si estendesse alla definizione di nuove norme sulla *governance*, di nuovi meccanismi di reclutamento dei docenti, di una razionalizzazione dei corsi di studio, di una nuova cultura della valutazione tesa alla trasparenza e resa necessaria dai tempi di austerità finanziaria.

Di qui, sui confini segnati dai nuovi ordinamenti, la riforma ha acceso i riflettori su un fascio di altre questioni afferenti alle pratiche formative, alle competenze, alla trasferibilità delle medesime nei diversi contesti socio-economici e, in modo particolare, all'organizzazione degli organi accademici. Dalla parte della politica, sino alla riforma Gelmini, i vari interventi miravano a risolvere nelle Università italiane problemi legati e derivati dall'autonomia didattica, amministrativa e gestionale delle accademie, trasformatesi progressivamente in nicchie di potere, sedi di comportamenti non virtuosi, soprattutto negli "affari" concorsuali e nella proliferazione di strutture *ad personam*, di corsi anch'essi costruiti *ad hoc* ma costosi e inutili sotto il profilo del contributo offerto alla formazione di specifiche competenze spendibili nel mondo del lavoro².

A far da sfondo e a motivare logicamente le scelte della politica (in particolar modo di quelle tradottesi nella legge n. 240 del 2010), alcuni numeri sulla disoccupazione dei laureati italiani anche in quelle professioni che sembravano

lontane dal vivere la crisi. Si pensi poi al numero degli studenti fuori corso che per il ministro Profumo si è posto come il problema principale delle nostre Università, una piaga tutta italiana, un «problema culturale»: nell'anno accademico 2010/2011 il numero di coloro che non hanno completato il ciclo di studi nei tempi previsti dall'ordinamento ha toccato il 34% circa degli iscritti, complessivamente un milione e 782 mila.

A ciò si aggiunga che a livello nazionale, con evidenti differenze fra gli atenei, il 17% degli iscritti abbandona gli studi di istruzione superiore dopo il primo anno, numeri che hanno portato l'allora ministro a ritenere che «All'Italia manca il rispetto delle regole e dei tempi. Credo che la scuola sul rispetto delle regole debba dare un segnale forte» perché «gli studenti fuori corso hanno un costo, anche in termini sociali»³. Per l'ex ministro, dunque, le cause andrebbero ricercate in primo luogo nella scelta di iscriversi a corsi di laurea per «passaparola», ossia a scelte non riflettute, e in secondo luogo nell'assenza di regole sia nelle Università italiane sia nella società tutta.

Le soluzioni pensate nel Decreto Ministeriale 16 aprile 2012 n. 71, che non poche preoccupazioni ha suscitato soprattutto fra i rettori, sono state l'aumento delle tasse per quegli studenti che trascorrono all'università molti più anni del necessario, da intendersi come incoraggiamento a non perdere tempo, l'introduzione del regime «part-time» che consentirebbe agli studenti lavoratori di diluire i tempi di studio evitando di risultare fuori corso, e *dulcis in fundo* il taglio dei fondi di funzionamento ordinario (Ffo) che nel 2013 si è ridotto del 4,9% rispetto all'anno precedente (300 milioni in meno) e che rappresenta per molti atenei lo spettro del dissesto. Va anche ricordato, per fare sintesi fra i due aspetti fuori corso-Ffo, che nel computo del 20% delle entrate alle Università provenienti dalle tasse degli studenti va esclusa la quota delle entrate che deriva dai fuori corso e dagli extracomunitari. Si dà, di fatto, alle Università la possibilità di aumentare le tasse di queste due categorie di iscritti.

È evidente che il contesto in cui il sistema di istruzione superiore italiano ed europeo si è venuto a trovare e a pensare la sua riprogettazione abbia dato l'impressione di essere più

2. Da ricordare, fra l'altro, la lettera aperta di Simona Melani, laureata in Scienze delle Comunicazioni, che nel 2011 chiedeva all'allora ministro Mariastella Gelmini il risarcimento per gli anni spesi a studiare inutilmente. La lettera riscosse migliaia di consensi tra giovani e non solo che lamentavano quel mancato raccordo tra formazione e mondo del lavoro, un divario reso ancor più marcato dalla proliferazione di corsi che non offrono la spendibilità del titolo e l'occupabilità dei laureati nel mondo del lavoro.

3. Parole del ministro Profumo riportate in *Università quei 600 mila fuori corso. Il ministro Profumo: manca il rispetto delle regole e dei tempi*, «Corriere della Sera», 15 luglio 2012.

attento alle logiche del mercato e dell'economia che aperto ai bisogni cognitivi e psicologici, alle disposizioni intellettuali e culturali degli studenti, coinvolti al pari dei docenti, marginalmente nell'operazione di innovazione e riscrittura dei percorsi di formazione⁴.

2. La riforma dell'Università e/è la riforma dei curricula dei corsi di studio

I due pilastri della riforma dell'istruzione superiore sono stati il D.M. 509/1999 e il successivo D.M. 270/2004⁵. Occorre partire da qui, dai principi fondamentali ispiratori, per tirare un bilancio sulla realtà dello stato attuale delle nostre Università e per poter avanzare delle proposte migliorative. I due interventi legislativi, cui fa da sfondo l'intenso dibattito a livello nazionale e internazionale⁶, sono stati pensati quali risposte alla crisi avvertita da più parti e vissuta dal mondo accademico come fallimento di quelle aspettative che avrebbero dovuto sanare il sistema degli insuccessi degli ultimi decenni. Insuccessi derivati principalmente dal continuare a considerare l'Università come qualcosa di altro e, pertanto, disgiunto dall'intero corpo sociale.

I tentativi riformistici, a dimostrazione della fuorviante visione sopra accennata, procedevano prendendo ad esempio quanto pensato e praticato in altre realtà nazionali e internazionali. Risultato: ancora insuccessi generati dai diversi tentativi di riforma che avrebbero dovuto colmare le distanze rispetto ai parametri europei e che avrebbero dovuto rispondere all'esigenza di qualificare la formazione dei giovani laureati, rendendoli pronti a trasferirsi nel mercato delle professioni. Il D.M. 509 del 1999 che istituiva nuovi ordinamenti didattici, il D.M. 270 del 2004 che introduceva alcune modifiche, i decreti sulle nuove classi di laurea e laurea magistrale applicativi del D.M. 270, sono tutti provvedimenti di una riforma che viene da molto lontano. Una riforma che è espressione di un mutamento che non tocca solo questioni e aspetti formativi ma che trova ragione nella grande trasformazione del villaggio globale e della società planetaria.

La riforma del sistema formativo superiore, infatti, prende avvio quando matura nella coscienza del Paese e di chi lo rappresenta in modo diverso la consapevole esigenza di una strategia di sviluppo che fondi le sue capacità competitive e di successo sulla ricerca, sull'innovazione tecnologica e sull'alta qualificazione della sua forza lavoro intellettuale. Con la riforma si affermano di conseguenza una nuova idea di Università e una nuova idea di società in cui la conoscenza e il sapere diventano beni comuni, motori di sviluppo e di benessere sociale⁷. Nella formula del 3+2 si racchiude questa

esigenza e si riassumono le motivazioni essenziali che hanno condotto a questo nuovo impianto. Soffermandoci sull'offerta formativa, è qui che si reperisce la prova della sua scarsa incisività nei percorsi verso il mondo del lavoro.

In altre parole, è sull'offerta formativa dell'Università che si concentra l'attenzione ed è in essa che si vede la causa principale della insufficiente preparazione degli studenti. I principi fondamentali, dunque, che hanno ispirato la riforma del tessuto istituzionale e didattico dell'Università sono i seguenti: 1) la contrattualità che ridefinisce il rapporto tra l'istituzione e lo studente e che risponde alla esigenza di superare la dispersione; 2) la diversificazione competitiva in base alla quale gli atenei perfezionano e differenziano le offerte formative nei propri corsi; 3) la pluralità delle offerte di formazione tesa ad offrire le migliori condizioni a tutte le tipologie di studenti di seguire i corsi con regolarità e con successo; 4) la flessibilità curricolare, intesa come capacità dell'università di rinnovare e di rinnovarsi, sviluppando e sperimentando nuovi percorsi e nuove modalità didattiche con il fine ultimo del miglioramento e dell'ottimizzazione dei processi formativi; 5) la mobilità delle risorse umane per migliorare e rendere più efficiente l'utilizzo dei docenti; 6) l'accreditamento dei corsi di studio, ossia l'esigenza di corsi che diano garanzia del loro valore culturale e del relativo titolo; 7) i crediti formativi come sistema di individuazione quantitativa e qualitativa delle attività di acquisizione conoscitiva dello studente e che sono a disposizione dello studente per essere utilizzate nel proprio corso di studio o per conseguire altro titolo; 8) l'innovatività dal basso che consiste nella possibilità concessa alle Università di attivare corsi di studio sperimentali rispondenti alle esigenze di particolari contesti socio-culturali; 9) la valutazione e l'autovalutazione dell'Università quale strumento di orientamento e di mi-

4. Cfr. L. Galliani, *Riscrivere i percorsi della formazione*, in C. Xodo (a cura di), *I nuovi curricula universitari*, Padova 25-26-27 ottobre 2000, Atti della III Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Pensa Multimedia, Lecce 2002; e ancora L. Galliani (a cura di), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi e innovazione universitaria*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003.

5. Per una panoramica puntuale e ragionata sull'Università tra innovazione, riforme e prospettive si rimanda a A. Lombardinio, *Università: la sfida del cambiamento. Analisi delle riforme e società della conoscenza*, Rubettino, Soveria Mannelli 2010.

6. In sintesi: Dichiarazione di Sorbona del 25 maggio 1998 "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa"; Dichiarazione di Bologna "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore (SEIS)", firmata il 19 giugno 1999 dai Ministri di 29 Paesi europei; i successivi Comunicati (Praga 2001, Bergen 2005); la Conferenza di Berlino 2003; l'incontro di Lovanio nel 2009; la Conferenza tenuta a Budapest e Vienna nel 2010 che, al di là dell'allargata adesione alla Dichiarazione di Bologna di ben 47 Paesi, dà il via definitivo alla costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore; la riunione ministeriale di Bucarest nel 2012 per verificare i progressi compiuti nei punti messi in agenda a Lovanio.

7. Per un'analisi approfondita si rinvia a V. Cappelletti, G. Bertagna (a cura di), *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012.

glioramento dell'erogazione del servizio; 10) nuovi strumenti di governo per assicurare una più efficiente gestione del sistema⁸.

Alla luce della realtà accademica odierna, tali propositi di migliorare l'offerta formativa, di ampliare il numero di studenti, di abbreviare il tempo del conseguimento della laurea, di caratterizzare i percorsi e calibrarli su figure professionali di elevata qualificazione, sono rimasti incompiuti. Anzi, i risultati, osservando le statistiche, sotto diversi punti di vista sono deludenti. E, se guardiamo dall'interno senza disincanto, balza sotto gli occhi di tutti che i percorsi della formazione sono stati spesso, troppo spesso, oggetto di rivendicazioni di settori scientifico-disciplinari che reclamavano spazi più ampi, soprattutto oggi in tempi di ristrutturazioni dipartimentali. L'effetto doloroso si è tradotto nella sempre più crescente frammentarietà dei piani di studio e in una timida emancipazione dalla tradizionale visione accademica che tiene ben separate architettura didattica delle discipline e insieme generale delle finalità formative. La criticità più manifesta si annida per lo più nel curriculum. E tale criticità è a maggior ragione la spia della riforma "tradita", il nodo problematico, se si pensa che l'operazione di riforma avviata da un quindicennio nasce dichiaratamente per trasformare i curricula dei corsi di studio, per renderli in estrema sintesi più flessibili e per ridefinirne *input e output*, elementi in ingresso (in corrispondenza alla crescente diversificazione delle tipologie di iscritti) ed elementi in uscita (risultati di apprendimento in termini di competenze)⁹.

Una spia evidente della difficoltà è il silenzio della letteratura scientifica a proposito di curriculum universitario. Si è scritto molto invece sul curriculum scolastico e a partire dagli anni '70 del secolo scorso si è sancito, in modo particolare con Nicholls, il superamento da un *curriculum* inteso come un prodotto definito di obiettivi preventivamente determinati da raggiungere all'idea di curriculum come processo *in fieri*, fatto di organizzazione di esperienze apprenditive in grado di generare cambiamenti negli allievi¹⁰. Successivamente si è approdati ad una lettura di curriculum che punta più che sui contenuti (quei pacchetti predefiniti di sapere linearmente trasmessi) sui processi dell'apprendimento, più sull'allievo che sul docente. Sollevando così l'importanza della valutazione sia degli apprendimenti che delle modalità messe in atto per la risoluzione di un problema proposto. Al centro non vi è la conoscenza come prodotto definitivamente acquisito, bensì la competenza come capacità personale di mobilitare risorse di fronte a svariate situazioni¹¹.

Le assenze nella letteratura scientifica relativamente al curriculum

universitario corrispondono all'assenza del termine nei testi della riforma dell'istruzione superiore come pure nei dibattiti sia nazionali che internazionali: la produzione scientifica e i testi di riforma universitaria insistono principalmente su tre aspetti, si soffermano sul "come" organizzare l'insegnamento, "come" favorire l'apprendimento, "come" valutare. Nel fare ciò scarso rilievo è stato riservato al secondo livello del curriculum, quello che dà qualità all'offerta formativa e che non ha a che fare con l'organizzazione di un repertorio di saperi ritenuti essenziali e caratterizzanti per i diversi profili culturali e professionali, ma che si rifà alla complessa e dinamica rete delle relazioni umane.

La qualità dell'offerta formativa dipende in modo diretto dalla qualità delle relazioni umane, dalla capacità di costruire una comunità favorevole a suscitare e sviluppare cultura, scambi critici, confronti creativi. L'attuale situazione sociale, e dei giovani in special modo, denuncia a gran voce il bisogno di intensificare e valorizzare i rapporti fra gli attori dell'istruzione superiore¹².

8. Si rimanda alla riflessione nel mio *La formazione universitaria nell'Europa della conoscenza*, Aracne, Roma 2008, pp. 13-109, dove l'analisi generale si specializza in particolare sulla formazione umanistica.

9. Cfr. C. Zaggia, *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 17-82.

10. A. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano 1983. Di rilievo al riguardo lo studio di L. Stenhouse, *Dal programma al curriculum: politica, burocrazia e professionalità*, tra. it.. Armando, Roma 1977.

11. Cfr., in particolare, B. Vertecchi, *Formazione e curriculum*, La Nuova Italia, Scandicci 1994; F. Frabboni, *Il curriculum*, Laterza, Bari-Roma 2002; C. Pontecorvo, *Il curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, La Nuova Italia, Milano 2002; M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.

12. Attualissime risultano le parole di Luigi Caiani che, fotografando i problemi dell'Università italiana, nel 1955 si esprimeva in termini di "solitudine" e di "assenza di collaborazione e rapporto umano fra professori e studenti: «Solo vive in sostanza lo studente, sia nel corso degli studi, nella preparazione degli esami, nella scelta dei programmi, nella preparazione della tesi, in ogni momento della sua quotidiana esistenza. Solo vive pure l'assistente, chiuso nel suo studio o nel laboratorio, sia perché assillato dal bisogno di accumulare comunque "titoli" onde uscire al più presto dalla sua insostenibile situazione, sia perché impedito ad una più attiva funzione didattica dagli stessi limiti impostigli - non essendo considerato "insegnante" - dall'attuale ordinamento. Solo infine, e se possibile più di tutti, è il professore di cattedra, non di rado residente in sede diversa da quella dove insegna ed assorbito dalle attività professionali o dagli eterni conflitti d'influenza con i colleghi, la cui funzione, com'è noto, è di tenere, nel migliore dei casi, tre lezioni alla settimana, dopo le quali ogni suo rapporto con gli studenti può considerarsi esaurito, salvo l'esame finale, durante il quale, in un'ora al massimo, egli dovrebbe accertare il frutto di un anno di insegnamento. In termini meno suggestivi ciò significa che nell'ambito delle nostre Università - e più esse sono grandi e più questa situazione è evidente - non esiste in sostanza alcuna forma di vita sociale, alcun modo di collaborazione e di rapporto umano tra il corpo dei professori e quello degli studenti, sicché questi ultimi restano del tutto passivi nel rapporto didattico; mentre i primi non fanno che muoversi in un mondo chiuso e astratto, che consente soltanto una forma appunto "accademica" di azione e di insegnamento. Passività e solitudine che, d'altronde, non si limitano soltanto al rapporto strettamente didattico, ma condizionano pure ogni aspetto e momento della vita dello studente. Il quale, com'è ben noto, non trova affatto nell'Università un proprio ambiente sociale [...] Le Università italiane vanno sempre più configurandosi come delle grandi scuole per corrispondenza, dove all'acquisto e allo studio domestico di un certo numero di testi e di dispense, consegue prima o poi la concessione di un diploma di laurea; cui non corrisponde che in minima parte un effettivo insegnamento» (L. Caiani, *Problemi dell'Università italiana*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, pp. 78-80).

3. Perdita di autorità del corpo accademico e obiettivi curricolari

Già, dunque, da parecchi decenni si parla di crisi dell'Università. Negli ultimi vent'anni, tuttavia, alla triste nota di Ciani si aggiunge la constatazione del trovarsi dei nostri atenei ad un incrocio, impegnati e divisi fra la difesa dei principi su cui tradizionalmente si fonda, autonomia e libertà accademica, e la sperimentazione di nuove opzioni, per lo più da tradursi nella applicazione di un nuovo modello manageriale che di fatto ridisegna la funzione sociale e culturale dell'Università e ridistribuisce i ruoli d'autorità¹³.

L'adozione del nuovo modello ha determinato che gli Atenei sono stati costretti a misurarsi con procedure e parametri propri del mondo delle imprese, del tutto estranee alla tradizione culturale del nostro Paese. Si pensi, in modo particolare, agli strumenti di valutazione applicati all'Accademia e alle conseguenti difficoltà che oggi vivono le Università italiane in fatto di valutazione della loro qualità. L'attenzione è concentrata sulla realizzazione dei risultati che, applicati agli scopi dell'Università, va letta come attenzione alla produzione in termini di ricerca scientifica e di formazione erogata. Il principio di misurare la qualità, *alias* efficacia delle imprese, sulla base della misurazione del loro incremento di produzione materiale è passato direttamente e meccanicamente a valutare l'organizzazione universitaria nei suoi molteplici aspetti, dalla ricerca alla didattica e all'amministrazione.

Raffaella Semeraro, analizzando la contraddittorietà dei modelli di sviluppo all'interno delle Università, sottolinea come proprio la convivenza di due alterne logiche, culturale-tradizionale da una parte e imprenditoriale dall'altra, ridefinisce i ruoli e le autorità nel governo universitario e avvantaggia il potere dei decisori esterni all'istituzioni¹⁴. Si riversano anche e soprattutto sull'Università le problematiche che caratterizzano altri e diversi campi: fenomeni di differenziazione e cambiamenti continui, pluralismo come categoria di lettura per tutte le dimensioni sociali ed esistenziali, esigenze di sviluppo e flessibilità come riferimenti, diventano i connotati del presente momento e i punti di riferimento della riforma formativa. Il nuovo spirito di leggere i processi di formazione e di istruzione superiore, così pure i cambiamenti intervenuti in fatto di offerta formativa, nascono dall'esigenza di rispondere alle finalità di una Università inserita, essa stessa, dentro un profondo processo di cambiamento che rema nella direzione di dare il volto e le funzioni di Università delle Competenze¹⁵.

A partire dal riposizionare le sue finalità formative nel generale quadro sociale. La vera sfida sta nel dimostrare da

parte dell'Università di saper ripensare ricerca e formazione finalizzandole all'acquisizione di stili conoscitivi adeguati ad una società che va oltre addirittura le richieste della *knowledge-based economy*, sapendo tuttavia salvaguardare il tratto culturale della sua natura formativa.

Con ciò si fa riferimento al ruolo dell'Università quale culla della promozione di processi di individualizzazione e di socializzazione. «Va rafforzata», scrive Semeraro, «la percezione che l'università sia prima di tutto una comunità in cui docenti e studenti realizzano una esperienza didattica condivisa di costruzione culturale e di sperimentazione operativa, un luogo in cui si possa provare il processo di integrazione tra i saperi e le diverse pratiche, come anticipazione dello sviluppo della cooperazione tra le differenze, linfa essenziale per la crescita democratica»¹⁶.

Il parametro economico, centrale nel paradigma manageriale trasferito all'istituzione universitaria, risponde alla volontà di direzionare l'istruzione superiore alle esigenze di sviluppo e alle leggi del mercato. La logica imprenditoriale e i metodi della valutazione della produttività, che si configurano come strumenti di controllo, quando vengono applicati alla ridefinizione dei piani di studio, al ripensamento dell'architettura disciplinare, lasciano chiaramente emergere l'inadeguatezza dei costrutti e degli indicatori di misurazione della qualità curricolare. In estrema sintesi il curriculum, costruito sui criteri di questa logica, non riesce a contemplare la giusta attenzione a quel secondo livello, che interessa il tipo di apprendimenti non puramente cognitivi, l'ordine degli apprendimenti "astratti", l'acquisizione di abiti mentali, l'acquisizione dell'"apprendimento ad apprendere", e ancor prima la progettazione di contesti adeguati e funzionali alla formazione di abitudini astratte¹⁷. Se poniamo questo come

13. Cfr. J. Brennan, T. Shan, *Managing quality in higher education. An international perspective on institutional assessment and change*, Organisation for Economic Co-operation and Development, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham 2001.

14. Cfr. R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 30 segg. Dello stesso punto di vista le riflessioni di Philip G. Altbach, director of the Center for International Higher Education in the Lynch School of Education at Boston College. Si legga, in particolare, il suo *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*, Rotterdam, the Netherlands: SensePublishers, 2007.

15. Cfr. P. Zarifan, *Objective compétences: pour un nouvelle logique*, Editions Liaisons, Paris 1999 e E. Stefani (a cura di), *Qualità per l'Università*, Franco Angeli, Milano 2006.

16. R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, cit., p. 27.

17. Fonti principali sono Dewey (in particolare si rimanda ai suoi *Come pensiamo*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961 e *Le fonti di una scienza dell'educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia 1967) e Bateson (in particolare per la teoria del deutero-apprendimento si rimanda ai suoi *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano 1977 e *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984). Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.

fine dell'*higher education* la formazione della persona nella sua integralità¹⁸, come processo di arricchimento culturale¹⁹, se insistiamo cioè sulla valenza culturale della formazione, va da sé che ogni proposta di costruzione dei curricoli universitari debba mirare a ripensare le discipline e il rapporto fra le discipline, contesti e strategie. Va da sé, inoltre, che ogni proposta deve trovare il suo punto di forza nella responsabilità del docente che è mediatore di prodotti culturali attraverso un processo di *synpátheia*, di partecipazione e comunicazione con gli studenti.

Questioni complesse, come quelle menzionate, non possono non rigettare, al fine di trovare soluzioni adeguate, alfabeti e strumenti di stampo riduzionistico vocati a considerare i diversi aspetti della formazione, dell'azione educativa, della relazione, della ricerca scientifica e della valutazione universitaria come fossero percorsi razionali e non come processi che concorrono a mandare a effetto il cambiamento dell'intero sistema formativo e più in generale di quello sociale. Si tratta di una sfida gravosa, ma necessaria; una sfida che esprime l'importanza di restituire una nuova collocazione alla formazione in rapporto alla sfera sociale, allargando il raggio dei legami fra le Università e i moltiplicati contesti culturali e dando centralità alle istanze di formazione della popolazione studentesca e degli *stakeholders*.

Nella riprogettazione curricolare risulta essenziale che ogni proposta di curriculum debba vertere all'acquisizione di conoscenze di secondo ordine, quali l'apertura mentale, la riflessività, il giudizio critico, la creatività, vale a dire alla costruzione di apprendimenti che si emancipano dal legame al dominio proprio delle discipline²⁰.

È importante che vada affermata la promozione di nuovi stili e di nuove pratiche, a partire dal superamento della gerarchia come architettura didattica per dare luogo a forme didattiche e relazionali proprie di una comunità di apprendimento. Si tratta di rivedere il tradizionale rapporto docente-studente, facendo «della mutua condivisione delle risorse intellettuali il principio ispiratore di ogni attività»²¹.

I piani di studio universitari vanno rivisitati in questa direzione; il curriculum universitario deve costruirsi sulla base della consapevolezza della dinamicità della conoscenza, delle sue pratiche e dell'esperienza cognitiva. Allontanarsi da una costruzione cumulativa di saperi e avvicinarsi ad una costruzione cooperativa delle discipline di studio consentono allo studente di dare significato all'apprendimento dei saperi. Al tempo stesso, permettono di compiere il passaggio ad apprendimenti superiori, convergenti e divergenti²².

4. Ricerca e Valutazione dei prodotti scientifici: oltre la peer review

«Per poter premiare le Università virtuose secondo il principio del merito e della responsabilità e incoraggiare quelle meno virtuose all'adozione di politiche migliori, è necessario affrontare con efficacia il problema della valutazione»²³. Nello spirito e nella prospettiva di riformare il sistema universitario la valutazione, così come si è articolata nell'ultimo decennio, costituisce dunque l'elemento portante e di forza su cui ciascun ateneo deve fondare scelte politiche e strategie di investimento²⁴. D'altra parte, la valutazione nella sua strutturazione attuale rappresenta *la novità*, un fatto nuovo nella storia italiana dell'istruzione superiore soprattutto quando è riferita alla ricerca e ai suoi prodotti. E ancor più novità, quando ci si sofferma sui soggetti e sugli oggetti, sulle procedure e sull'uso dei risultati della valutazione stessa. Se, infatti, in un passato non proprio remoto la ricerca era materia di valutazione, questa aveva come oggetto il progetto di ricerca, non la produzione scientifica, meglio l'elenco delle pubblicazioni che costituiva invece un bagaglio spendibile dal ricercatore/professore in fase di reclutamento e di avanzamento della carriera.

Si trattava in quest'ultimo caso di una valutazione *ex post*, distinta da una valutazione *ex ante* giustificata e legata essenzialmente alla possibilità di accedere al finanziamento dei

18. Cfr., fra i tanti, U. Margiotta, *Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum in un contesto globale*, «Studium Educationis», 4 (1998), pp. 631-667 e *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma 2004.

19. Cfr. in particolare B. Martini, *Il modello dell'arricchimento culturale*, in M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, pp. 155-180.

20. Cfr. M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, cit.

21. A. Calvani, *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Firenze 2002, p. 171. In particolare sull'idea di comunità di apprendimento e sulle teorie e pratiche pedagogiche si veda, fra i tanti, L. Ariemma, F.M. Sirignano (a cura di), *Pratiche della formazione. Teoria e metodi degli interventi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2005, p. 227-246.

22. Il riferimento è a Franco Frabboni e alla *tavola tassonomica madre* elaborata in collaborazione con G.F. Arrigo. Cfr. F. Frabboni, *Manuale di Didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 144-145. Sulla didattica universitaria che riflette l'idea che la percezione di una connessione interdisciplinare dà senso all'avventura conoscitiva e facilita lo sviluppo delle competenze si rimanda per approfondimenti a R. Semeraro, *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, cit., pp. 39-45. Di particolare interesse sul tema risulta il contributo di N. Paparella, *L'organizzazione e la qualità dell'offerta formativa. Funzioni e responsabilità dei docenti*, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 145-158. Qui Nicola Paparella elenca a proposito dell'offerta formativa universitaria "sette aree di criticità": a) *La cura degli obiettivi curricolari*, b) *La scelta dei contenuti*, c) *Le questioni motivazionali*, d) *Le aspettative legittime*, e) *Il rapporto tra discipline*, f) *L'assetto generale e l'organizzazione della didattica*, g) *Il profilo culturale del sapere disciplinare*. Cfr. anche L. Ariemma, F.M. Sirignano (a cura di), *Pratiche della formazione. Teoria e metodi degli interventi formativi*, cit., p. 230.

23. Così sottolineava il Ministro Mariastella Gelmini nelle *Linee programmatiche per l'Università* presentate alla Commissione Cultura della Camera il 17 giugno 2008.

24. Cfr. G. Domenici, *La valutazione della ricerca universitaria. Questioni aperte*, «Pedagogia Oggi», 3, (2004), pp. 16-22.

fondi per la ricerca. Non era avvertita, e non poteva essere diversamente nella logica tradizionale, l'esigenza di controllare la correttezza e l'attendibilità delle pubblicazioni dei ricercatori e dei professori, o meglio verificare che le pubblicazioni fossero descritte correttamente, né allo stesso modo si percepiva la necessità per le stesse di elaborare classificazioni di merito.

L'esercizio della valutazione cambia volto con il via libera dato il 13 maggio 2010 dalla Corte dei Conti alla costituzione dell'Anvur (Agenzia nazionale della valutazione del sistema universitario e della ricerca), che sostituisce il Cnvsu (Comitato nazionale di valutazione del sistema universitario) e il Civr (Comitato di Indirizzo per la valutazione della ricerca istituito dal D.Lgs. 204/98). In realtà la nascita dell'Agenzia cela una nuova *mission* aderente a una nuova filosofia che per un verso lega i finanziamenti degli atenei alla valutazione della ricerca in essi svolta, per un altro verso intende promuovere la cultura dell'eccellenza e del merito.

Strumento fondamentale diventa di conseguenza il monitoraggio costante della produzione scientifica, finalizzato principalmente ad evitare l'assegnazione delle risorse a pioggia da parte del Miur e sostituirla, secondo parametri certificabili, con l'erogazione delle risorse su base qualitativa. In questa logica non solo la ricerca è oggetto di periodiche e severe "misurazioni" per verificarne efficacia ed efficienza, ma anche la struttura universitaria nella sua complessità: dalla didattica al grado di apprendimento degli studenti fin'anche al loro inserimento nel mercato del lavoro e alla coerenza della loro occupazione con il titolo di studio conseguito, alla capacità di intercettare finanziamenti privati ed europei²⁵. I risultati della valutazione di ricerca e didattica erogata dalle singole università costituiscono in primo luogo il parametro per assegnare risorse e quote premiali previste per le strutture più virtuose²⁶. Si valuta anche per l'avanzamento delle carriere, si valuta per la distribuzione dei fondi, si valuta per verificare l'efficacia degli investimenti, si valuta per finalità legate all'avanzamento della scienza²⁷.

L'area umanistica ha da questo punto di vista una storia sua propria, in gran parte particolare e diversa da quella di altre aree scientifiche. Innanzitutto è un'area caratterizzata da una eterogeneità tematica della ricerca, evidente in tutti i settori dell'Area 11 e in modo speciale nei settori pedagogico-didattici (M-PED). Gli ambiti umanistici conoscono, inoltre, un passato in cui era largamente diffusa la convinzione che essi non potessero essere oggetto di valutazione. Quella comparativa è stata sempre compiuta muovendo da un esame preventivo delle pubblicazioni di un singolo studioso e da

una comparazione di tipo quantitativo con altri studiosi (candidati). Il tutto veniva affidato ai membri di una commissione, i quali esprimevano giudizi qualitativi insindacabili, che valutavano spesso e inevitabilmente sulla base di una vicinanza di impostazioni teoriche, di interessi tematici, di fondamenti metodologici.

Era anche possibile prima della rivoluzionaria legge 240 che un ricercatore e allo stesso modo un professore associato o ordinario fossero inattivi per periodi più o meno lunghi. La legge Gelmini affida all'Anvur l'organizzazione e la gestione della valutazione, di fatto resa obbligatoria anche per le ricerche di area umanistica. Da questo momento in poi la rivoluzione culturale ha investito anche e soprattutto le riviste umanistiche, fra le quali quelle pedagogico-didattiche, che si son dovute dotare di *international board* e *peer review*. Da questo momento in poi, inoltre, la parola d'ordine della ricerca diventa valutazione, la quale si è venuta sempre più strutturando nella realtà accademica e scientifica del nostro Paese sofisticandosi e specializzando in livelli. La ricerca di un prodotto scientifico ha oggi sei passaggi rigidi, e fra essi indipendenti, da attraversare e necessariamente superare, dai quali dipende congiuntamente la buona o meno reputazione di uno studioso:

- 1) *peer review*: valutazione qualitativa fra pari, è un'operazione di referaggio;
- 2) *Osservatorio della ricerca* (istituito con D.R. n. 194 del 31/01/2006): valutazione quantitativa svolta dalle Università locale;
- 3) *Vqr*: valutazione qualitativa affidata ai *referee*, con le relative criticità legate all'alto numero dei prodotti e ai tempi, e soprattutto al rischio della disparità e all'aleatorietà dei giudizi;
- 4) *Mediane*: valutazione quantitativa, con il problema sollevato soprattutto per i settori umanistici del peso riconosciuto a monografie (con la difficoltà oggettiva di una classificazione del loro impatto scientifico e dell'assenza di un *ran-*

25. DDL 1905, 20 maggio 2010 "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". All'art. 5, comma 2, lettera b, si definisce «l'introduzione di un sistema di valutazione periodica, da parte dell'ANVUR, dell'efficienza e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne». E ancora si rimanda al DPR 64 del 21 febbraio 2008 "Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)".

26. Cfr. *Linee guida per l'Università* del 6 dicembre 2008: «l'allocazione delle risorse sulla base della qualità (della ricerca, dell'insegnamento e dei suoi risultati, dei servizi e delle strutture) è per il Governo il criterio fondamentale di un nuovo sistema universitario più libero e più responsabile, sia a livello centrale che nei singoli atenei».

27. Cfr. P. Galimberti, *La valutazione della ricerca in area umanistica*, <http://www.merit.unifi.it/upload/sub/galimberti.pdf>

king delle case editrici) e a riviste e, fra queste, alle riviste di fascia A²⁸;

- 5) *Commissione per l'Abilitazione Scientifica Nazionale*: giudizio di merito dei commissari nazionali sulle pubblicazioni (fra le 12 e le 18) che ciascun candidato, sulla base delle medie per fascia, ha inviato in pdf. Il problema ancora una volta del numero considerevole delle pubblicazioni e dei ristretti tempi fissati per le chiusure dei lavori della commissione solleva perplessità circa l'oggettività e la qualità della valutazione;
- 6) *Commissione di concorso*: giudizio di merito di una commissione locale, di un concorso nazionale, sugli abilitati che saranno valutati su base comparativa, oltre che sulla qualità delle pubblicazioni, anche su altri aspetti, quelli didattici *in primis*.

Soffermiamoci sul terzo gradino della complessa scala di valutazione, la Vqr dei macro-settori umanistici.

Il suo esercizio ha previsto alcune importanti fasi, sotto il profilo organizzativo per quanto riguarda la trasmissione dei prodotti della ricerca, la costituzione di *panel* (Gev) per ciascuna delle 14 aree di valutazione (corrispondenti alle 14 aree disciplinari individuate dal Consiglio universitario nazionale [CUN]), il sistema di informatizzazione (affidato con apposita convenzione al Cineca), sotto il profilo esecutivo per quanto concerne la scelta e la pubblicizzazione delle metodologie e dei criteri di valutazione (di competenza dei *panel* o Gev).

L'Area 11, composta da 38 settori scientifico-disciplinari (SSD) sintetizzabili in 6 macro-settori scientifici (Antropologia, Filosofia, Geografia, Pedagogia, Psicologia, Storia), per la sua composizione variegata può essere considerato un caso complesso e prezioso per evidenziare le problematiche emerse dall'esperienza valutativa e tracciare per le prossime ipotesi migliorative. I risultati della valutazione della qualità dei prodotti afferenti all'Area 11 e il Rapporto finale di area del Gruppo degli Esperti della Valutazione (Gev 11) fotografano aspetti positivi della Vqr: si pensi all'imponente opera di referaggio, novità per le discipline umanistiche, e si pensi all'impulso dato al processo di visibilità della ricerca italiana, che è anche e soprattutto processo di trasparenza e di pubblicizzazione, contrastando i ritardi propri del nostro Paese e per la tradizione umanistica in modo particolare. Si pensi ancora al ruolo giocato al fine di stimolare e riqualificare la produttività scientifica all'interno delle Università. Per un altro verso i risultati e i rapporti dei Gev e sub-Gev hanno parallelamente sottolineato i limiti relativi alle metodologie della valutazione, dai quali scaturisce e ai quali si associa la significativa variabilità dei risultati fra settori scientifico-disciplinari anche appartenenti al medesimo

macro-settore. Si tenga, inoltre, conto che ciascun macro-settore dell'Area 11 ha una specificità propria e si rifà a tradizioni culturali e disciplinari proprie: al loro interno dominano caratteristiche scientifiche e tipologie di pubblicazioni che fanno dei singoli macro-settori delle realtà disciplinari a se stanti, ciascuno diverso dagli altri e ciascuno con una particolare opinione, predisposizione e atteggiamento nei confronti della valutazione.

A dimostrazione di ciò sta l'adozione all'interno dell'Area 11 di due diversi metodi di valutazione *ex post*: per la maggior parte *peer review* e bibliometria per il macro-settore di Psicologia (M-PSI) e per i due Settori Scientifico-Disciplinari di "Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive" (M-EDF 1 e 2). Opzioni motivate dalla considerazione della maggiore corrispondenza dei metodi rispetto alla tipologia delle pubblicazioni dei macro-settori. Gli indicatori di accertamento e valutazione, *peer review* e/o bibliometrici, compongono il capitolo più discusso della Vqr 2004-2010 e dei suoi esiti, e da esso affiorano le diverse ramificazioni problematiche non solo in relazione alla metodologia ma anche relativamente ai diversi aspetti della ricerca italiana in campo umanistico.

In primo luogo, la *peer review*, come riportato nel Rapporto finale dell'Area 11, comporta dei costi elevati, soprattutto per le case editrici che devono fornire migliaia di pdf degli autori valutandi, e comporta tempi lunghi e impegnativi per consentire ai revisori coinvolti di valutare i prodotti. Segue poi la difficoltà di gestire i pareri dei *referee*: per l'Area 11 sono stati valutati 4.749 soggetti, di questi 13.152 lavori, si sono contati 20.000 pareri dei *referee*²⁹. Si aggiungano inoltre le difficoltà, che arrecano ulteriori dispendi temporali, derivate dai limiti di soggettività dei pareri degli Ev che in alcuni casi hanno necessitato di ulteriori operazioni di raccordo e mediazioni per approdare a un giudizio finale condiviso. Sul versante prettamente metodologico, gli indicatori non bibliometrici valutano la qualità dei risultati di un determinato prodotto. In altri termini, la *peer review*, adottata principalmente dalle scienze umane e sociali ma anche da studiosi di scienze della natura, non è di per sé un metodo quantitativo: è un giudizio sulla qualità dei risultati scientifici di un pro-

28. Per l'Area 11, ad apertura dei lavori della Vqr di fine 2011, il Gev in collaborazione con le Società Scientifiche e con le Consulte dell'Area ha elaborato il Documento per una classificazione delle Riviste scientifiche di Area. Sulla questione della valutazione delle riviste pedagogiche, in particolare, si veda M. Baldacci, *La valutazione delle riviste pedagogiche*, «Pedagogia oggi», 2 (2012), pp. 57-67.

29. Cfr. http://www.anvur.org/rapporto/files/Area11/VQR2004-2010_Area11_RapportoFinale.pdf

dotto, ed è perciò condizionata (condizionabile) da pregiudizi. Essendo una “revisione fra pari” o “revisione dei pari”, presuppone che a valutare la bontà della pubblicazione di un ricercatore/professore ed esprimere un giudizio qualitativo sia un “pari”, un altro professore. Si tratta di un giudizio umano, potenzialmente esposto ai rischi della soggettività, dell'autoreferenzialità, delle diverse appartenenze a tradizioni culturali (anche in fatto di valutazione) e persino all'interno dello stesso settore scientifico-disciplinare o dello stesso settore concorsuale. Per sua stessa natura, si tratta di un giudizio che non permette un riscontro oggettivo, ma si fonda sull'autorevolezza e l'equilibrio dei valutatori.

In sintesi, sebbene i revisori siano stati selezionati in base all'alto e qualificato profilo scientifico della loro produzione, sebbene si sia cercato di evitare conflitti di interesse e sebbene si sia fatto appello all'equilibrio nel formulare giudizi, è inevitabile riflettere, al fine di ottimizzare l'esercizio della valutazione della ricerca, sul senso e sulle ragioni delle evidenti discrepanze e delle divergenze, talvolta radicali, dei giudizi proposti (E-L)³⁰. In tal caso i sub-Gev hanno cercato una soluzione di consenso e proposto il punteggio finale al Gev; in altri casi, quando cioè non si è riusciti nella soluzione consensuale, il Gev cui spetta la formulazione della valutazione conclusiva si è affidato al parere di un terzo revisore esterno. Apparsa inizialmente come la più adatta fra le metodologie disponibili per la valutazione della qualità della ricerca all'interno dei settori dell'Area 11, l'esperienza della Vqr ha fatto emergere punti di criticità sia in relazione ai criteri adottati sia in relazione alla applicabilità “pura” della *peer review* all'esame della tipologia delle pubblicazioni di area umanistica.

Resta ferma l'opportunità, largamente condivisa dal Gev 11, di ripensare il sistema. A partire dal perfezionare la scheda a disposizione degli esperti valutatori così da riuscire a esprimere un giudizio sull'intera e complessiva produzione scientifica del singolo autore. Nella Vqr 2004-2010 i prodotti di un autore sono stati assegnati a Esperti Valutatori diversi così che, se per un verso si è voluto evitare di riporre nelle mani di uno solo le sorti di uno studioso, per un altro verso la produzione di uno studioso non è stata valutata nella sua interezza, non riuscendo di conseguenza a individuare i casi di coincidenze all'interno delle pubblicazioni dello stesso studioso, casi ad esempio di articoli che anticipano tesi elaborate in monografie.

Risultano chiari alcuni aspetti da ridiscutere: il metodo della *peer review* in generale per superare i dubbi circa la sua intrinseca soggettività, il concetto di internazionalizzazione per andare oltre il riduttivismo del suo significato sintetiz-

zabile con l'espressione “la ricerca parla inglese” solo se le pubblicazioni sono in lingua inglese o solo se inserite in riviste internazionali, il peso delle monografie (che rappresentano la tipologia più diffusa nella produzione degli studiosi di scienze umane) e degli articoli in rivista. È altrettanto auspicabile una riflessione interna ai macro-settori scientifico-disciplinari dell'Area 11, al fine di elevare la qualità della ricerca, salvaguardando per un verso le specificità scientifiche, ma sviluppando parallelamente la ricerca di base anche mediante l'elaborazione di un lessico scientifico condiviso capace di salvaguardare l'unitarietà identitaria di settori in cui la ricerca appare variegata, come nel caso ad esempio dei settori pedagogici. Dai risultati della Vqr è chiaro che, accanto alle numerose criticità espresse sulla metodologia non bibliometrica, sia necessario anche una riflessione interna, una autoriflessione da parte dei soggetti valutati.

Una riflessione va fatta, dunque, anche da parte delle Società scientifiche e delle Associazioni di settore con il convincimento di costruire una sempre più marcata sinergia ed evitare i rischi di logiche corporative. A tal proposito un dato interessante che scaturisce dai dati del Rapporto del Gev 11 viene proprio dalla rilevazione che fra gli studiosi dell'Area 11 valutati con metodo *peer* compare una percentuale molto bassa di articoli pubblicati su riviste indicizzate e di fascia A e le tabelle riportano che tali studiosi hanno pubblicato prevalentemente in volumi collettivi su invito diretto, e cioè su un invito basato sull'appartenere a una determinata comunità e a un preciso “gruppo” di ricerca³¹. Rilevanza che tocca la questione delle responsabilità delle Società scientifiche nazionali a farsi realmente comunità di riferimento per gli studiosi di settore, promotrice attiva di una nuova cultura della internazionalizzazione della ricerca, non intesa come espansione degli studi oltre confine o come pura pubblicazione in lingua straniera o come semplici soggiorni all'estero degli studiosi.

Internazionalizzazione come opportunità di incrementare il potenziale della nostra ricerca sotto il profilo dei temi/campi di indagine e sotto l'aspetto delle metodologie tramite uno

30. La scheda di valutazione messa *on line* a disposizione dei *referee*, in italiano e in inglese, conteneva tre domande finalizzate a valutare la rilevanza, l'originalità e l'internazionalizzazione. I punteggi per ogni domanda hanno un *range* da 1 a 9 e la sintesi è stata acquisita automaticamente dal Cineca. Una comparazione tra i risultati ottenuti con il metodo bibliometrico e il metodo non bibliometrico evidenzia che nei settori e nei macro-settori valutati con la *peer review* si registrano risultati di eccellenza (E) di gran lunga inferiori e risultati limitati (L) superiori rispetto a quei settori che hanno fatto ricorso alla bibliometria.

31. Per un'analisi puntuale dei dati si rimanda a http://www.anvur.org/rapporto/files/Area11/VQR2004-2010_Area11_Tabelle.pdf

scambio dinamico e una rete di relazioni con centri di ricerca e università di tutto il mondo³². L'internazionalizzazione deve diventare sinonimo di emancipazione della nostra ricerca umanistica ancora troppo legata a tradizioni culturali, a logiche e a temi marcatamente locali e nazionali, una opportunità per ridurre il *gap* che separa ancora oggi l'Italia dagli altri Paesi europei.

In conclusione, la Vqr ha rappresentato per la comunità scientifica italiana un lavoro fondamentale che ha fissato i principi della qualità e del merito come «strada senza ritorno»³³ della ricerca e in generale delle Università italiane. Si è trattato di un esercizio sin dal suo affermarsi complesso, almeno all'inizio ardito, ma ineludibile nel panorama delineato dai dati Ocse dell'ultimo decennio e dall'affermazione della norma di una ricerca di qualità come presupposto e insieme obiettivo di ogni sistema universitario moderno e competitivo³⁴.

Facendo tesoro dell'eccezionale patrimonio di dati, delle riflessioni, del materiale elaborato dalla Vqr, ripartendo dunque dalla raffigurazione dello stato della ricerca universitaria sino a quella dei dipartimenti e dei singoli settori scientifico-disciplinari, vale la pena avanzare delle ipotesi miranti a ottimizzare il complessivo sistema di valutazione. Di quest'ultimo, considerato nei sei passaggi sopra ricordati, emerge una considerazione fra tutte: l'assente raccordo fra i diversi livelli, tanto che l'esito di uno non ha conseguenze su nessuno degli altri. Può verificarsi che pubblicazioni, valutate positivamente dalla commissione x dell'Abilitazione nazionale y, non vengano approvate dai *referee* della Vqr o dai membri z di una commissione locale k. Resta poi il fatto che le stesse mediane non sono sempre vincolanti: una commissione di concorso può anche disporre che non lo siano, con l'effetto di esiti discordanti e riconoscendo in questo modo la centralità più che alla valutazione in sé ai singoli valutatori.

Ogni valutazione della ricerca deve trasmettere certezze negli esiti, deve in altri termini essere credibile e, solo così, risulterà uno strumento utile per la ricerca e per il ricercatore. Da sanzionatoria, quale rischia di essere, la valutazione deve farsi via maestra per far avanzare realmente la ricerca e deve farsi "bussola" per lo studioso nella individuazione delle prospettive migliori verso le quali indirizzare le proprie ricerche.

Con la fiducia che al globale sistema della valutazione si deve e con l'auspicio di una saggia semplificazione del suo funzionamento, pare opportuno in chiusura riflettere sull'uso della *peer review*, cercando di aprire nuove frontiere capaci di contribuire a limitare le distorsioni emerse a propo-

sito della sua natura potenzialmente aleatoria (perché di fatto soggettiva).

Se può essere possibile minimizzare il rischio mediante una selezione ancora più attenta dei pari³⁵, magari coinvolgendo anche un numero maggiore come accade in altri Paesi europei, appare favorevole esplorare parallelamente strumenti capaci di garantire e rafforzare l'integralità di giudizio dei valutatori anche grazie all'introduzione e alla combinazione di metodi misti³⁶. Si pensi a meccanismi valutativi legati alla diffusione e allo sviluppo di internet e dell'editoria elettronica, preziosi soprattutto per la produzione scientifica umanistica³⁷.

Le nuove tecnologie in questo senso potrebbero risultare importanti contributi al superamento di questioni critiche in materia di valutazione nel nostro Paese attualmente molto discusse, questione che richiedono di essere affrontate in vista dei prossimi appuntamenti.

Premesso che esse sarebbero un validissimo strumento per la ricerca e per i ricercatori, perché non vi sarebbe più la limitazione dello spazio cartaceo delle riviste che impedisce di

32. Evandro Agazzi, presidente del Panel dell'Area 11 durante la valutazione 2001-2003 ha insistito sull'importanza della valutazione della metodologia di ricerca attribuendole il ruolo fondamentale per il miglioramento del criterio della internazionalizzazione. Si rimanda per completezza alla Relazione finale di Area del 2006 in MIUR - CIVR, *Relazione finale - VTR 2001-2003*, pp. 132-149 consultabile in http://vtr2006.cineca.it/php5/vtr_rel_civr_index_pdf.php?info= [dicembre 2010]

33. Si esprimeva così Giuseppe Catalano, direttore allora della *Scuola Università Management* del Consorzio Mip del Politecnico di Milano, il 9 giugno 2010 in apertura del corso di formazione sul tema "Il sistema di finanziamento delle Università e degli enti di ricerca: obiettivi ed opportunità per il 2010" tenuto presso il Miur.

34. Per un *excursus* sulle fasi dell'avvio della Vqr nel nostro Paese, si rimanda anche ai rapporti e ai risultati del Civr. Si leggano nello specifico le analisi e i resoconti del suo Presidente Franco e in particolare: *Rapporto Civr/Le valutazioni dei panel di area*, in «Atenei», 3-4/2004, pp. 11-17; *La ricerca italiana alla prova della valutazione*, in M. Morcellini, A. Masia (a cura di), *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, Giuffrè, Milano 2009, pp. 107-112; *L'Università e la ricerca italiana tra cambiamento e valutazione* (Intervista a Franco Cuccurullo), in A. Lombardino, *Università: la sfida del cambiamento*, cit., pp. 93-98. Per un quadro complessivo in riferimento al passaggio Civr-Anvur di particolare interesse le riflessioni in A. Lombardino, *L'Università in divenire. Innovazione, riforme, prospettive nell'ultimo decennio*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010. Il testo del resoconto all'audizione svolta in Commissione Cultura della Camera il 26 gennaio 2010 è consultabile sul sito della Camera http://nuovo.camera.it/461?stenog=/_dati/leg16/lavori/stencomm/07/indag/ricerca/2010/0126&pagina=s010

35. Cfr. G. Domenici, *Valutazione della ricerca, procedure e distribuzione delle risorse - Editoriale*, «ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 2 (2010), p. 9-16.

36. Cfr. P. Rossi, *La valutazione della ricerca*, «Analysis», 2 (2010), pp. 4-7. Dall'attenzione posta sulle nuove modalità comunicative e sull'influenza delle stesse sulla valutazione della ricerca Paolo Rossi, membro CUN per l'Area 2 dal 2006, riferisce «l'idea del "controllo aperto", lanciata da *Nature*, e consistente nell'idea di esporre i manoscritti per un certo tempo su *Internet*, con la possibilità di essere commentati da tutti i lettori interessati, prima che il comitato editoriale decida di "pubblicarli" (probabilmente soltanto in forma elettronica), anche sulla base dei giudizi che sono stati espressi» (p. 7).

37. Quando si parla di soggettività della *peer review* si introduce anche la questione che i *referee* tendono ad esprimersi fedeli al paradigma entro il quale lavorano e si sono formati, il rischio cioè sta nel fatto che il criterio sia quello dell'aderenza o comunque della vicinanza della pubblicazione da valutare alle tesi e/o al campo di interesse scientifico dei revisori valutatori.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

pubblicare tutti i numerosi articoli scientifici che vengono inviati dagli studiosi a scapito dello sviluppo e della diffusione della ricerca stessa, le nuove tecnologie rendono possibile aumentare in percentuale il numero dei valutatori. Si alleggerirebbe così il lavoro dei *referee*, riuscendo di conseguenza a “misurare” con maggiore attenzione le pubblicazioni scientifiche; sarebbe più facile individuare casi di plagio, casi per i quali sono stati commessi errori di valutazione; si faciliterebbe la probabilità di “comprendere” la qualità di un prodotto scientifico, anche se distante dai paradigmi teorici dominanti del settore scientifico di appartenenza, proprio in considerazione dell’occhio di più *referee* e dunque di approcci molteplici e diversificati³⁸. Un aspetto, questo, importante per settori, come quelli umanistici e più ancora di

confine come quelli delle scienze dell’educazione, che hanno sofferto e soffrono di una eterogeneità interna tematica e metodologica.

Elsa M. Bruni

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti/Pescara

38. Di particolare interesse le analisi di Grazia Letto-Gillies, Professoressa Emerita di Economia Applicata della London South Bank University: «I pari tendono a vedere un lavoro attraverso gli occhiali del paradigma entro il quale lavorano e si sono formati. È quindi molto difficile che essi riescano a vedere la rilevanza in schemi diversi. I pari tendono a valutare positivamente lavori di buona/ottima qualità nell’ambito del paradigma dominante e quindi dell’ortodossia» (<http://www.roars.it/online/per-un-sistema-aperto-di-valutazione-della-ricerca/>).

	ACNP Record	ISSN Record
Periodico/Rivista	*Nuova secondaria	*Nuova secondaria
Complemento	mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didattico-istituzionali per la scuola secondaria superiore	
Editore	La Scuola	La Scuola
Luogo pubblicazione	Brescia	Brescia
Da anno - Ad anno	1983-	1983-
Lingua	ITA	ITA
Periodicità	MENSILE	MENSILE
Paese	IT	IT
ISSN	1828-4582	1828-4582
ISSN-L	1828-4582	1828-4582
Codice Dewey	373.238	
Cod. CNR	P 00034678	PD01482487
Fonte	ACNP	ISSN
Supporto	Printed text	Printed text
Titoli collegati	HA COME SUPPLEMENTO: *Annuario del professore di scuola secondaria superiore HA COME SUPPLEMENTO: *Annuario del professore : insegnare nella scuola dell'autonomia HA PER ALTRO SUPPORTO: *Nuova secondaria : mensile di ricerca, cultura, orientamenti educativi, problemi didattico-istituzionali per le scuole del secondo ciclo di istruzione e formazione	